

# Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA volume 30 - número 61 - jan./mar. 2021



## Educação do Campo



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I  
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

# Educação do Campo





**UNEB**

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitor: Marcelo D'Ávila

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc**

Coordenadora: Mary Valda Sales

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Nonato (UNEB)

**Editores Científicas:** Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

**Editores Associados:** Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB); Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Ana Chrystina Venâncio Mignot

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*

Betânia Leite Ramalho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edla Eggert

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

João Wanderley Geraldi

*Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo-USP*

Maria Elly Hertz Genro

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*

Maria Teresa Santos Cunha

*Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC*

Nádia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Paula Perin Vicentini

*Universidade de São Paulo-USP*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Tânia Regina Dantas

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire*

### Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

António Nóvoa

*Universidade de Lisboa- Portugal*

Cristine Delory-Momberger

*Universidade de Paris 13 – França*

Daniel Suarez

*Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba- Argentina*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Itália*

**Coordenador do n. 61:** Mônica Castagna Molina (UnB); Sandra Regina Magalhães de Araújo (UNEB)

**Revisão:** Luiz Fernando Sarno; **Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA)

**Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Educação – Campus I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

# Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 30, n. 61, p. 1-380, jan./mar. 2021

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

# Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - DEDC  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL  
E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

## Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
  - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
  - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. [www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
  - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
  - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
  - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
  - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: [www.iissue.unam.mx](http://www.iissue.unam.mx)
  - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)
  - Portal de Periódicos CAPES. Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)
  - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: [www.rzblx1.uni-regensburg.de](http://www.rzblx1.uni-regensburg.de)
  - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
  - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)
  - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
  - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

**Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.**

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

# SUMÁRIO

## EDUCAÇÃO DO CAMPO

### 12 EDITORIAL

*Emanuel Nonato*

### 13 APRESENTAÇÃO

*Mônica Castagna Molina; Sandra Regina Magalhães de Araújo*

### 17 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB): ABORDAGEM HISTÓRICA

*Maria Jucilene Lima Ferreira; Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho; Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo*

### 38 O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EXPERIÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB

*Silvana Lúcia da Silva Lima*

### 52 UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO VALE DO JAGUARIBE

*Sandra Maria Gadelha de Carvalho; José Ernandi Mendes; Jamira Lopes de Amorim*

### 68 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DO CAMPO

*Heloisa da Silva Borges; Érica de Souza e Souza*

### 85 ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM OLHAR SOBRE O PRONERA

*Jullyane Santana, Marli Gonçalves; Rosana Cruz*

### 103 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL DA FUNDAÇÃO ITESP PARA ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA

*Juliana Binatto Schaer Gonzaga; Marcos Vinicius Francisco; Erika Porceli Alaniz*

### 123 PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA E O DISCURSO SOCIOAMBIENTAL: OUTRO PROTAGONISMO DA EDUCAÇÃO CAMPO

*Maria das Graças da Silva*

### 138 ATUAÇÃO DE EGRESSOS(AS) DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS

*Mônica Castagna Molina; Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira*

### 160 EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES): EXPERIÊNCIAS NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

*Alessandro da Silva Guimarães; Miriã Lúcia Luiz; Janinha Gerke*

### 178 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) DO SUL DO BRASIL

*Ehrick Eduardo Martins Melzer; Elizandro Maurício Brick; Marilisa Bialvo Hoffmann*

### 193 ESTUDOS SOBRE OS CEFFAs NO BRASIL: ESTADO DA ARTE E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

*Sandra Regina Magalhães de Araújo*

### 219 AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

*Nivia Regina da Silva; Gilvania de Oliveira Silva de Vasconcelos*

- 233 EDUCAÇÃO DO CAMPO, TERRITÓRIO E A ESCOLA DA/NA ILHA NO LITORAL DO PARANÁ**  
*Adalberto Penha de Paula; Leilah Santiago Bufrem*
- 253 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA TRABALHAR NAS ESCOLAS DO CAMPO: QUAL O PAPEL DOS CURSOS DE PEDAGOGIA?**  
*Renata Queiroz de Moraes Americano; Anamaria Santana da Silva*
- 267 POLÍTICA CURRICULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISCUSSÕES E PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA**  
*Gabriela Sousa Rêgo Pimentel; Simone Leal Souza Coité*
- 283 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NA UFRRJ**  
*Ramofly Bicalho; Suelen Pereira Estevam; Pedro Clei Sanches Macedo*
- 299 ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS ÀS PRÁTICAS FORMATIVAS DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO BRASIL E NA AMAZÔNIA PARAENSE**  
*Salomão Mufarrej Hage; Hellen do Socorro de Araújo Silva; Maria Natalina Mendes Freitas*

## ESTUDOS

- 316 A EDUCAÇÃO COMO “ÁGUA PARALÍTICA”: “NOVOS” RUMOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO**  
*Caio Corrêa Derossi; Joana D’Arc Germano Hollerbach; Cecília Carmanini de Mello*
- 329 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RESISTÊNCIA: O CASO DO SINAES**  
*Roberto Araújo da Silva*
- 344 ANÁLISE DA QUALIDADE DOS CURSOS DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI)**  
*Camila Yuri Santana Ikuta; Gladys Beatriz Barreyro*

## ENTREVISTA

- 365 ENTREVISTA COM O FÍSICO MARCELO GLEISER**  
*Stela Guedes Caputo*
- 374 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS – 2021**
- 375 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

# CONTENTS

## FIELD EDUCATION

### 12 EDITORIAL

*Emanuel Nonato*

### 13 PRESENTATION

*Mônica Castagna Molina; Sandra Regina Magalhães de Araújo*

### 17 RURAL EDUCATION AS SCOPE OF THE BAHIA STATE UNIVERSITY: HISTORICAL APPROACH

*Maria Jucilene Lima Ferreira; Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho; Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo*

### 38 THE LEADING ROLE OF SOCIAL MOVEMENTS IN THE EXPERIENCE OF THE POST GRADUATION IN FIELD EDUCATION AT UFRB

*Silvana Lúcia da Silva Lima*

### 52 UNIVERSITY, TERRITORIAL DEVELOPMENT AND RURAL EDUCATION IN THE JAGUARIBE VALLEY

*Sandra Maria Gadelha de Carvalho; José Ernandi Mendes; Jamira Lopes de Amorim*

### 68 SOCIAL MOVEMENTS IN THE CONSTRUCTION OF EDUCATOR TRAINING POLICIES

*Heloisa da Silva Borges; Érica de Souza e Souza*

### 85 STATE AND SOCIAL MOVEMENTS: A LOOK AT PRONERA

*Jullyane Santana, Marli Gonçalves; Rosana Cruz*

### 103 THE POLICY OF TECHNICAL-PROFESSIONAL TRAINING FOR ITESP FOUNDATION TO BENEFICIARIES OF AGRARIAN REFORM

*Juliana Binatto Schaer Gonzaga; Marcos Vinicius Francisco; Erika Porceli Alaniz*

### 123 PEDAGOGY OF RESISTANCE AND SOCIO-ENVIRONMENTAL DISCOURSE: ANOTHER LEADING ROLE OF COUNTRY EDUCATION

*Maria das Graças da Silva*

### 138 PERFORMANCE OF GRADUATES FROM COURSES IN EDUCATION FOR RURAL AREAS: REFLECTIONS ON PRAXIS

*Mônica Castagna Molina; Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira*

### 160 COUNTRYSIDE EDUCATION AND TRAINING OF EDUCATORS: EXPERIENCES IN HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

*Alessandro da Silva Guimarães; Miriã Lúcia Luiz; Janinha Gerke*

### 178 CHALLENGES AND POTENTIAL OF THE AREA OF NATURAL SCIENCES IN THE RURAL EDUCATION DEGREE (LEDOC) OF SOUTHERN BRAZIL

*Ehrick Eduardo Martins Melzer; Elizandro Maurício Brick; Marilisa Bialvo Hoffmann*

### 193 STUDIES ON FECTA IN BRAZIL: STATE OF ART AND CONTEMPORARY PERSPECTIVES

*Sandra Regina Magalhães de Araújo*

### 219 AGROECOLOGY IN COUNTRYSIDE EDUCATION: A PROCESS UNDER CONSTRUCTION

*Nivia Regina da Silva; Gilvania de Oliveira Silva de Vasconcelos*

**233 FIELD EDUCATION, TERRITORY AND THE SCHOOL OF/ON THE ISLAND ON THE COAST OF THE PARANA STATE**

*Adalberto Penha de Paula; Leilah Santiago Bufrem*

**253 THE INITIAL TEACHERS' FORMATION TO WORK IN COUNTRY SCHOOLS: WHAT IS THE ROLE OF PEDAGOGY COURSES?**

*Renata Queiroz de Moraes Americano; Anamaria Santana da Silva*

**267 CURRICULUM POLICY AND RURAL EDUCATION: DISCUSSIONS AND EDUCATIONAL MANAGEMENT PRACTICES IN PANDEMIC TIMES**

*Gabriela Sousa Rêgo Pimentel; Simone Leal Souza Coité*

**283 CHALLENGES OF TEACHING TRAINING IN THE ESCOLA DA TERRA PROGRAM: ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF UFRRJ**

*Ramofly Bicalho; Suelen Pereira Estevam; Pedro Clei Sanches Macedo*

**299 RURAL PUBLIC SCHOOL IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL POLICIES: CHALLENGES TO THE FORMATIVE PRACTICES OF THE EARTH'S SCHOOL PROGRAM IN BRAZIL AND IN THE PARAENSE AMAZON**

*Salomão Mufarrej Hage; Hellen do Socorro de Araújo Silva; Maria Natalina Mendes Freitas*

## **ESTUDIES**

**316 EDUCATION AS "PARALYTIC WATER": "NEW" DIRECTIONS OF PUBLIC POLICY IN EDUCATION**

*Caio Corrêa Derossi; Joana D'Arc Germano Hollerbach; Cecília Carmanini de Mello*

**329 THE EDUCATIONAL ASSESSMENT AS PUBLIC POLICY OF RESISTANCE: THE CASE OF SINAES**

*Roberto Araújo da Silva*

**344 QUALITY ANALYSIS OF COURSES GIVEN BY THE UNIVERSITY FOR ALL PROGRAM (PROUNI)**

*Camila Yuri Santana Ikuta; Gladys Beatriz Barreyro*

## **INTERVIEW**

**365 INTERVIEW WITH THE PHYSICS MARCELO GLEISER**

*Stela Guedes Caputo*

**378 NORMS FOR PUBLICATION**

# SUMARIO

## EDUCACIÓN DEL CAMPO

### 12 EDITORIAL

*Emanuel Nonato*

### 13 PRESENTACIÓN

*Mônica Castagna Molina; Sandra Regina Magalhães de Araújo*

### 17 EDUCACIÓN DE CAMPO NO ÂMBITO DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE BAHIA: ABORDAGEM HISTÓRICA

*Maria Jucilene Lima Ferreira; Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho; Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo*

### 38 EL PAPEL PRINCIPAL DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA EXPERIENCIA DE LA POSGRADO EN EDUCACIÓN DE CAMPO EN LA UFRB

*Silvana Lúcia da Silva Lima*

### 52 UNIVERSIDAD, DESARROLLO TERRITORIAL Y EDUCACIÓN RURAL EN EL VALLE DE JAGUARIBE

*Sandra Maria Gadelha de Carvalho; José Ernandi Mendes; Jamira Lopes de Amorim*

### 68 MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES/AS

*Heloisa da Silva Borges; Érica de Souza e Souza*

### 85 ESTADO Y MOVIMIENTOS SOCIALES: UNA MIRADA A PRONERA

*Jullyane Santana, Marli Gonçalves; Rosana Cruz*

### 103 LA POLÍTICA DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL DEL FUNDACIÓN ITESP PARA ASENTAMIENTOS DE REFORMA AGRARIA

*Juliana Binatto Schaer Gonzaga; Marcos Vinicius Francisco; Erika Porceli Alaniz*

### 123 PEDAGOGÍA DE LA RESISTENCIA Y EL DISCURSO SOCIOAMBIENTAL: OTRO PAPEL PROTAGONISTA DE LA EDUCACIÓN EN EL PAÍS

*Maria das Graças da Silva*

### 138 DESEMPEÑO DE LOS DIPLOMADOS (AS) DE LAS CICENCIATURA EN EDUCACIÓN DEL CAMPO: REFLEXIONES SOBRE LA PRAXIS

*Mônica Castagna Molina; Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira*

### 160 EDUCACIÓN DEL CAMPO Y FORMACIÓN DE EDUCADORAS (ES): EXPERIENCIAS EN CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

*Alessandro da Silva Guimarães; Miriã Lúcia Luiz; Janinha Gerke*

### 178 DESAFÍOS Y POTENCIALIDADES DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES EN EL GRADO EN EDUCACIÓN RURAL (LEDOC) DEL SUR DE BRASIL

*Ehrick Eduardo Martins Melzer; Elizandro Maurício Brick; Marilisa Bialvo Hoffmann*

### 193 ESTUDIOS SOBRE CEFFAS EN BRASIL: ESTADO DEL ARTE Y PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS

*Sandra Regina Magalhães de Araújo*

- 219 AGROECOLOGÍA EN ESCUELAS DE CAMPO: UN PROCESO EN CONSTRUCCIÓN**  
*Nivia Regina da Silva; Gilvania de Oliveira Silva de Vasconcelos*
- 233 EDUCACIÓN DEL CAMPO, TERRITORIO Y LA ESCUELA DE LA/EN LA ISLA EN EL LITORAL DE PARANÁ**  
*Adalberto Penha de Paula; Leilah Santiago Bufrem*
- 253 LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA TRABAJAR EN LAS ESCUELAS DE CAMPO: ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA?**  
*Renata Queiroz de Moraes Americano; Anamaria Santana da Silva*
- 267 POLÍTICA CURRICULAR Y EDUCACIÓN DEL CAMPO: DISCUSIONES Y PRÁCTICAS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA**  
*Gabriela Sousa Rêgo Pimentel; Simone Leal Souza Coité*
- 283 RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE UFRRJ**  
*Ramofly Bicalho; Suelen Pereira Estevam; Pedro Clei Sanches Macedo*
- 299 ESCUELA PÚBLICA DEL CAMPO EN EL CONTEXTO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: DESAFÍOS PARA LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS DEL PROGRAMA ESCUELA DE LA TIERRA EN BRASIL Y EN EL PARAENSE AMAZON**  
*Salomão Mufarrej Hage; Hellen do Socorro de Araújo Silva; Maria Natalina Mendes Freitas*

## ESTUDIOS

- 316 LA EDUCACIÓN COMO “AGUA PARALÍTICA”: “NUEVAS” DIRECCIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN**  
*Caio Corrêa Derossi; Joana D’Arc Germano Hollerbach; Cecília Carmanini de Mello*
- 329 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RESISTENCIA: EL CASO DEL SINAES**  
*Roberto Araújo da Silva*
- 344 ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE LAS CARRERAS DEL PROGRAMA UNIVERSIDAD PARA TODOS (PROUNI)**  
*Camila Yuri Santana Ikuta; Gladys Beatriz Barreyro*

## ENTREVISTA

- 365 ENTREVISTA REALIZADA AL FÍSICO MARCELO GLEISER**  
*Stela Guedes Caputo*

## EDITORIAL

*Anni horribiles.* Talvez assim a história da Humanidade recorde os anos de 2020 e 2021, marcados que são pela morte de um número incontável de seres humanos vitimados pela Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2 (SARS-CoV-2),<sup>1</sup> patógeno causador da Doença do Coronavírus 2019<sup>2</sup> (COVID-19), pois a expectativa da Comunidade Científica de que a subnotificação da COVID-19 chegue a dez vezes o número de casos notificados torna os números da pandemia ainda mais brutais. O adoecimento de incontáveis pessoas e a morte de tantas outras lançou uma espessa sombra sobre a vida de todos os seres humanos no planeta. Tal evento *per se* já bastaria para sinalizar a necessidade de uma atitude proativa da Comunidade Científica.

Todavia, a reação negativista de setores significativos da sociedade, e mesmo do Governo, em relação à pandemia e às estratégias cientificamente validadas de enfrentamento da pandemia, tanto do ponto de vista epidemiológico quanto terapêutico, bem como a promoção de um discurso de deslegitimação da Ciência como elemento necessário à construção de uma sociedade mais justa e humana, impõem à Comunidade Científica um renovado compromisso com a defesa do conhecimento científico como um bem comum da humanidade que devemos tutelar.

A Ciência não se pretende infalível. É da natureza do conhecimento científico submeter-se à contínua redefinição de seus pressupostos e à revisão de seus achados, mas ela o faz a partir de seus próprios critérios de cientificidade e rigor metodológico. Defender a Ciência não é defender dogmaticamente um determinado postulado, mas defender a legitimidade e a validade do método científico como instrumento necessário à produção de um tipo de conheci-

mento imprescindível neste momento histórico ainda mais do que em outros, e a liberdade para fazê-lo em seus próprios termos.

Contudo, as restrições à Ciência não são apenas discursivas, são também operacionais. Os graves cortes orçamentários dos quais as universidades e institutos de pesquisa são vítimas, mesmo vindos daqueles cuja retórica não é agressiva em relação à Ciência, representam uma faceta especialmente cruel do ataque à Ciência Brasileira. Nesse contexto, publicar mais um número da Revista da FAEEBA é a nossa forma permanecermos fiéis, mesmo em circunstâncias tão adversas, ao compromisso que assumimos com a sociedade de produzir e difundir o conhecimento científico no campo da Educação. Este número é sinal de nossa determinação em continuar contra a expectativa de que cedamos ao cansaço ou ao desânimo.

Por fim, cremos que já não há entre nós pessoas que não tenham sido pessoalmente tocadas pela tragédia da Pandemia da COVID-19. Os números de mortos já giram em torno de 300.000 (trezentos mil) no Brasil, cerca de 2.400.000 (dois milhões e quatrocentos mil) no mundo inteiro. Contudo, há muito já não se trata de números, mas sim de nomes, de rostos, de amigos... Este primeiro número da Revista da FAEEBA em 2021 e todo o trabalho que autores, organizadores, editores e equipe técnica tivemos para produzi-lo, em meio a não poucas adversidades pessoais que a todos atingem nestes tempos singulares, é nosso tributo a tantos quantos tombaram nestes dias sombrios. Mas, o sol raiará! E, nos limites de nossa área de competência e campo de atuação, permanecemos comprometidos a apressar a aurora. Boa leitura!

Março de 2021.  
Emanuel Nonato  
Editor Geral

1 No original: *Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2.*

2 No original: *Coronavirus Disease 2019.*

# APRESENTAÇÃO

Apresentamos aos leitores o Dossiê “Educação do Campo”, neste número 61 da Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade. A partir da mobilização de estudiosos da temática, de 18 IES diferentes, entre federais e estaduais, de todas as regiões do país, e com a colaboração de integrantes de movimentos sociais do campo, o desenho do referido Dossiê foi concebido buscando trazer pesquisas que pudessem apresentar análises sobre os resultados e desafios enfrentados na materialização das principais políticas públicas de Educação do Campo no país.

A execução dessas políticas tem ainda se mantido a partir da luta e da resistência dos coletivos organizados nas IES, em parceria com os movimentos sociais e sindicais, que têm compreensão da centralidade da Educação do Campo para a construção do projeto de desenvolvimento territorial camponês, visto que praticamente não há mais apoio do Estado para a realização destas políticas. Ao contrário. Há imensos retrocessos.

Vivencia-se um intenso processo de criminalização das lutas sociais do campesinato e de seus aliados, com simultânea intensificação de violentas ações de despejos de ocupações existentes há anos, inclusive com produções orgânicas consolidadas, cujos alimentos servem de apoio às Escolas do Campo destes territórios, como os recentes episódios no Pará, no Ceará, na Bahia e no Paraná, entre tantos outros. Registra-se uma drástica diminuição das condições de permanência dos estudantes indígenas, quilombolas e camponeses nas IES, visto terem cessado parte significativa dos recursos públicos que viabilizavam esta permanência, através de vários projetos da extinta SECADI. Intenta-se também penalizar ações universitárias comprometidas com o campesinato, com muitos professores que desenvolveram e desenvolvem projetos de extensão e pesquisa em Educação do Campo, sofrendo processos

administrativos, que buscam inviabilizar e impedir a presença da Universidade junto às populações do campo.

Os docentes das universidades públicas brasileiras, em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo, e com vários coletivos de educadores das redes de Educação Básica que atuam nas Escolas do Campo, seguem desenvolvendo, não sem muitas dificuldades e desafios, ações formativas a partir das principais políticas públicas conquistadas pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, como o PRONERA, o Escola da Terra, as Licenciaturas em Educação do Campo, entre outras.

Objetivando socializar e promover a reflexão sobre os resultados dessas ações formativas, este Dossiê foi organizado buscando dialogar com a própria materialidade de origem da Educação do Campo, que almeja entender não só as contradições presentes em cada dos elementos de sua tríade estruturante: Campo–Educação–Políticas Públicas, mas principalmente as intrínsecas relações entre elas.

Com a compreensão da imprescindibilidade da luta por ações estruturantes de transformação dos territórios camponeses, entre elas as lutas pela Reforma Agrária, pela Agroecologia e pela Soberania Alimentar, buscou-se priorizar, no primeiro bloco de artigos deste Dossiê, reflexões sobre as ações de algumas universidades em diferentes territórios camponeses, que têm conseguido desenvolver atividades de longo prazo, integrando ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo, a partir das demandas e necessidades dos povos do campo.

Os resultados apresentados nos artigos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação, com a oferta de cursos em diferentes áreas do conhecimento, trazem experiências riquíssimas de processos formativos

nos quais tem se materializado a existência de um processo de produção do conhecimento diferenciado, vinculado aos embates sociais para transformação do campo.

Além das teses e dissertações citadas nos referidos artigos, que expõem as transformações que têm sido desencadeadas a partir das ações protagonizadas por estes sujeitos camponeses em formação nos seus territórios rurais de origem, são também apresentados marcos legais que foram conquistados a partir destas lutas conjuntas entre movimentos sociais e universidades. Neste sentido, um exemplo extremamente inspirador vem da Universidade Estadual do Ceará e dos movimentos sociais e sindicais locais, cujas ações comuns no território do Vale do Jaguaribe subsidiaram a elaboração do Decreto Estadual proibindo utilização de agrotóxicos no estado.

Essas ações ampliam a função social das universidades. Especialmente neste período histórico atual, de extrema disputa dos fundos públicos pelos reformadores empresariais da Educação, que buscam avançar nos marcos legais em direção cada vez mais acelerada à privatização da educação pública, os significativos projetos em desenvolvimento nessas IES mostram as potencialidades dessas parceiras, apresentando com fartos dados a importância da continuidade destas ações formativas realizadas no âmbito da contra-hegemonia. Relevante destacar que nos artigos da UNEB, da UFRB e da UECE é marcante a ação nos Territórios dos cursos do PRONERA, uma das mais importantes políticas públicas de Educação do Campo, e sem dúvida, uma das mais atacadas no contexto atual, com recorrente intencionalidade de agentes do Estado brasileiro de promoverem sua extinção.

Dando sequência às questões propostas à reflexão por este Dossiê, são apresentados, no segundo bloco, quatro artigos que perpassam uma das dimensões estruturantes da Educação do Campo: o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na construção e condução das políticas públicas que se desenvolvem a partir

desta concepção formativa, bem como seu papel de resistência à destruição dos direitos da classe trabalhadora. Seja no enfrentamento direto às ações do capital, que avança sobre os territórios camponeses, tal como relatado na luta de resistência do MAB à implantação das barragens, ou abordando as contradições que se desenvolvem na tensa relação entre os movimentos sociais e o Estado para a conquista de políticas públicas, passando pelo PRONERA, pelo PROCAMPO e pelo PRONACAMPO, tais artigos levantam questões cruciais a serem enfrentadas no debate teórico, pelas implicações diretas nas táticas e estratégias de lutas pela garantia do direito à educação dos camponeses. Historicamente, foi este protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo na elaboração das políticas públicas até então conquistadas que fez profunda diferença na concepção das ações formativas por elas materializadas, garantindo perspectivas emancipatórias. Contudo, conforme alertam os textos, há uma redução cada vez maior desse protagonismo, com a asfixia da participação da sociedade civil na gestão destas políticas, inclusive com a extinção dos Conselhos Deliberativos das mesmas, como, por exemplo, a extinção da própria Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, na qual, historicamente, os movimentos sociais e sindicais tinha assento, voz e voto, ajudando a construir os rumos e as prioridades desta política pública.

Dando sequência a esse debate, integra também este Dossiê um bloco de quatro artigos que buscam analisar as contribuições de uma das mais importantes políticas de formação inicial no âmbito da Educação do Campo, que se concretiza a partir da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo. Tais Licenciaturas, foram pensadas para formar educadores que fossem capazes de desencadear transformações na forma escolar tradicional, na direção da superação dos limites da escola capitalista. Para tanto, propõe a formação de docentes capazes de promoverem novas lógicas para a Organização Escolar e o Trabalho Pedagógico nas Escolas do

Campo, a partir das áreas de conhecimento e da auto-organização dos educandos.

Os artigos sobre a Licenciatura em Educação do Campo apresentados buscam refletir sobre a ação de seus egressos nas Escolas do Campo, bem como acerca dos desafios da formação por área de conhecimento, tanto para os educandos destes cursos, quanto para os próprios docentes das universidades públicas, que se veem desafiados a promoverem práticas formativas interdisciplinares, vinculadas à compreensão das contradições da própria realidade social das comunidades camponesas de onde vêm os educandos das LEdoCs. Também são apresentadas neste bloco reflexões sobre o trabalho com a Pedagogia da Alternância, que vem da experiência dos CEFFAs, e é incorporada como estratégia de oferta das LEdoCs.

Ainda buscando oferecer elementos teóricos que contribuam com a compreensão dos desafios contemporâneos enfrentados pela Educação do Campo para concretizar seus princípios e pressupostos, são apresentados no quarto bloco quatro artigos que tratam de diferentes aspectos de Escolas do Campo, abordando algumas questões centrais à materialização desta categoria, construída também pela luta camponesa. Um dos grandes desafios impostos atualmente a essas unidades escolares está na incorporação da Agroecologia como matriz formativa necessária à consolidação do projeto territorial camponês. Neste sentido, relevantes contribuições são apresentadas aos desafios teóricos práticos a serem enfrentados, em artigo que trata especificamente desta temática. Também são ainda estudadas outras importantes questões relativas à garantia do direito à educação escolar dos sujeitos camponeses, com indagações a respeito aos desafios enfrentados na consolidação dos princípios da Educação do Campo nas Escolas das Ilhas, e também com questionamentos sobre a recorrente ausência das especificidades da educação do campesinato na formação inicial de educadores nos cursos de Pedagogia. Aliada a questões estruturais, aspectos da maior relevância são objeto de

análise nesse bloco, em razão dos limites impostos pela Pandemia, que obriga educadores e gestores a se reinventarem, na perspectiva de não serem ainda mais precarizados os direitos dos sujeitos camponeses neste contexto atual tão complexo.

Continuando as reflexões sobre os desafios da atuação docente junto ao campesinato, são dispostos, no quinto bloco, dois textos que buscam refletir sobre uma política de formação continuada para educadores que atuam nas Escolas do Campo, que se materializa no Programa Escola da Terra. Apesar das inúmeras dificuldades para sua execução, tal Programa tem produzido resultados expressivos, conforme comprovam as preciosas experiências das Regiões Sudeste e Norte, analisadas nestes artigos, cujos questionamentos contribuem com a compreensão crítica dos limites, mas também das potencialidades dessa política. Destaca-se um significativo aspecto desta política no presente cenário de retrocesso dos marcos legais das políticas de formação docente: o Escola da Terra reafirma a formação continuada como um direito dos educadores e uma obrigação do Estado, devendo ser pelo mesmo custeada, e ter permanência, visto ser imprescindível a continuidade da formação dos educadores para qualificação contínua da educação pública.

Expressamos nossa gratidão a todas as pesquisadoras e pesquisadores que se dispuseram a socializar neste Dossiê suas reflexões, que compõem uma riquíssima mostra da dimensão que tem hoje a Educação do Campo no Brasil. Desde a Educação Básica à Pós-Graduação, seja em políticas de formação inicial ou continuada, estão em curso, nas IES brasileiras, com a presença e participação dos sujeitos camponeses, processos formativos que almejam não só a elevação dos níveis de escolaridade da classe trabalhadora, mas também contribuir com a própria emancipação humana.

Por fim, agradecemos à Equipe da Editoria da Revista Educação e Contemporaneidade, que foi todo o tempo super atenciosa conosco, criando um excelente espaço de trabalho

coletivo, tal como propõem os princípios da Educação do Campo.

Desejamos que este Dossiê se transforme em mais uma ferramenta de luta, e que seja oxigênio puro, em tempos de ar tão rarefeito...

Março de 2021  
Mônica Castagna Molina  
Sandra Regina Magalhães de Araújo

\* \* \*

O dossiê conta ainda com três artigos na Seção Estudos e uma Entrevista. O primeiro, *A educação como “água paralítica”: “novos” rumos das Políticas Públicas em Educação*, é de autoria de Caio Corrêa Derossi, Joana D’Arc Germano Hollerbach e Cecília Carmanini de Mello. No artigo os autores analisam a Lei nº 13.415/2017 e suas relações com as políticas públicas sugeridas pelo BID. Os autores discutem como a crescente implementação de ações de cunho neoliberal vem impactando a educação, com o entendimento de um ensino formativo para o trabalho precário. A gravidade da prática de tais políticas incide, assim, sobre a formação dos futuros docentes e dos estudantes filhos das classes trabalhadoras.

O segundo artigo, *A Avaliação Educacional como Política Pública de Resistência: o caso do SINAES*, de autoria de Roberto Araújo da Silva, analisa a atual política pública de avaliação da educação superior como meio de resistência ao conservadorismo. O autor apresenta o cenário da educação superior no país e explora aspec-

tos da concepção, implementação e efeitos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Conclui que o SINAES, como outras políticas públicas, passa por processo dinâmico de mudanças, mas permanece relevante como modo de repensar práticas no âmbito da educação superior.

O último artigo da seção Estudos é intitulado *Análise da qualidade dos cursos do Programa Universidade para Todos (ProUni)*. As autoras, Camila Yuri Santana Ikuta e Gladys Beatriz Barreyro, apresentam os resultados de uma pesquisa que investigou a qualidade dos cursos que ofertaram bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Encerrando este volume da Revista da FAEEBA, a Entrevista com o físico Marcelo Gleiser, realizada por Stela Guedes Caputo, vem discutir de forma crítica temas que atravessam o atual cenário científico, político e sanitário brasileiro. A entrevista fala, portanto, das várias tragédias que vivemos, da pandemia ao obscurantismo religioso.

Estamos em março de 2021 e o Brasil tem a marca de quase 300.000 mortes por Covid-19. Finalizamos este volume da Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade nos solidarizando com as famílias brasileiras que não puderam e não poderão se despedir dos seus mortos, vítimas fatais da pandemia. Na esperança por dias melhores, continuemos na luta e no compromisso de não naturalizar a pandemia, de não naturalizar o desmatamento, de não naturalizar as queimadas que atingiram a Amazônia e o Pantanal. Continuemos no compromisso com a vida, humana e animal.

Os Editores

# EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB): ABORDAGEM HISTÓRICA

*Maria Jucilene Lima Ferreira (UNEB)\**

<http://orcid.org/0000-0002-0456-3842>

*Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho (UNEB)\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-9730-1517>

*Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo (UNEB)\*\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-9020-2217>

## RESUMO

Este artigo objetiva analisar o percurso histórico da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com projetos na Educação do Campo e a relação que se estabeleceu com a participação dos movimentos sociais populares do campo para proposição, elaboração e acompanhamento dos projetos e ações formativas realizados. A pesquisa filia-se, epistemologicamente, ao Materialismo Histórico-Dialético, apoiando-se na pesquisa/participante/ação e se utiliza da revisão de literatura e pesquisa documental no processo de investigação. Os resultados apontam possibilidades e situações limites de diálogo e trabalho coletivo com os Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo para a realização de projetos com a Educação do Campo no percurso histórico de 26 anos. Conclui-se que a universidade tem buscado implementar novas frentes de trabalho, sob a escuta das demandas dos movimentos e princípios do trabalho coletivo, portanto, sinalizam-se possibilidades de se reafirmar o seu compromisso social com os povos do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. UNEB. Formação.

## ABSTRACT

### RURAL EDUCATION AS SCOPE OF THE BAHIA STATE UNIVERSITY: HISTORICAL APPROACH

This article aims to analyze Bahia State University (UNEB) historical path with projects in Rural Education and the relationship that was established with the participation of popular social movements of the countryside for propose, elaborate and monitor projects and training actions carried out. The research

\* Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Universidade do estado da Bahia. Salvador Bahia Brasil. E-mail: [mjferreira@uneb.br](mailto:mjferreira@uneb.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia. Universidade do Estado da Bahia. Salvador Bahia Brasil. E-mail: [lfcarvalho@uneb.br](mailto:lfcarvalho@uneb.br)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Universidade do Estado da Bahia. Salvador Bahia Brasil E-mail: [mnbogo@uneb.br](mailto:mnbogo@uneb.br)

is epistemologically affiliated with Historical Dialectical Materialism and uses literature review and documentary research in the investigation process. The results point out limit situations, dialogue possibilities and collective work with the Social and Popular Union Movements of the Countryside to realize projects with Rural Education in the historical path of 26 years. It is concluded that the university has sought to implement new work fronts, listening to the movements demands and collective work principles, therefore, it indicates possibilities to reaffirm its social commitment to the countryside people.

**Keywords:** Rural Education. UNEB. Formation.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN DE CAMPO NO ÂMBITO DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE BAHIA: ABORDAGEM HISTÓRICA

Este artículo apunta analizar la trayectoria histórica de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB) con proyectos en Educación Rural y la relación que se estableció con la participación de los movimientos sociales populares del campo para proponer, elaborar y monitorear los proyectos y acciones formativas realizadas. La investigación está epistemológicamente afiliada al materialismo histórico dialéctico y utiliza la revisión de la literatura y la investigación documental en el proceso de investigación. Los resultados señalan situaciones limite, posibilidades de diálogo y trabajo colectivo con los Movimientos Populares Sociales y Sindicales del Campo para la realización de proyectos con Educación Rural en la trayectoria histórica de 26 años. Se concluye que la universidad ha buscado implementar nuevos frentes de trabajo, escuchando las demandas de los movimientos y principios del trabajo colectivo, por lo que señala posibilidades para reafirmar su compromiso social con la gente del campo.

**Palabras-clave:** Educación rural. UNEB. Formación.

## Introdução

A Educação do Campo é um projeto político-pedagógico da classe trabalhadora do campo que se posiciona na defesa dos interesses dos que foram historicamente excluídos do acesso aos bens materiais e imateriais/simbólicos, e entre estes o acesso à terra e à educação.

Por isso, falar em Educação do Campo é discorrer acerca da reação dos trabalhadores organizados frente a uma história de exclusões. Desde a chegada dos colonizadores, em 1500, até os dias atuais, 2020, observamos que o campo brasileiro tem se transformado de forma crescente e veloz. No entanto, essas transformações ocorridas no campo estão bem longe de serem favoráveis aos trabalhadores.

Ao contrário, as mudanças ocorridas vão deixando para trás um rastro de concentração histórica de terras, marcas de trabalho escravo, violência, exclusão, marginalização, desemprego, subemprego, endividamento dos pequenos produtores, êxodo rural, analfabetismo, falta de acesso à educação e a escolas, entre outros.

Conforme o Censo Agropecuário de 2006, o nível de desigualdade fundiária no território brasileiro, entre os anos de 1985 e 2006, permaneceu praticamente sem alteração; o índice de Gini<sup>1</sup> de 0,856 registrado para 2006 ficou no mesmo patamar dos que foram registrados nos anos 1995, 1985 e 1975, que

<sup>1</sup> Índice que é usado para medir a concentração de um bem.

foram, respectivamente, 0,857, 0,858 e 0,855 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009).

Os dados do citado Censo indicam que, dos estabelecimentos existentes no Brasil, 4,36 milhões são de atividades ligadas à pequena agricultura. Estes ocupam uma área de 80,25 milhões de hectares, equivalente a 24,3% da área ocupada. De outro lado, os estabelecimentos das grandes propriedades, apesar de representarem somente 15,6% dos estabelecimentos, ocupam 75,7% da área (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009).

Quanto à violência no campo, o Relatório da Comissão Pastoral da Terra (2020) mostra que, em 2019, ocorreram mais de 1.800 conflitos no campo por terra, água e trabalho. É o maior número dos últimos 15 anos, tendo como consequência a ocorrência de 32 assassinatos em 2019.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a Bahia é o Estado com a maior proporção de população rural (3.914.430 habitantes) em relação à urbana (10.102.476 habitantes), e cerca de um terço da população rural do Estado vive em extrema pobreza (1.287.177 habitantes), ou seja, 53,45% dos considerados extremamente pobres do estado vivem no campo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Dados do Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (IPEA) mostram que 17,6% da população rural do estado da Bahia são extremamente pobres, em contraposição a 6,9% da população urbana, e 34% dos extremamente pobres do estado são agricultoras familiares (CASTRO, 2011).

Quanto ao acesso à terra, no estado da Bahia, por meio de lutas empreendidas pelos movimentos e organizações populares, dados do Grupo de Pesquisa Geografar, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) mostram que, em 2010, eram 330 acampamentos, 480 projetos de reforma agrária, 111 assentamentos do Programa Cédula da Terra, 158 assentamentos do Crédito Fundiário, 454 comunidades de fundo e

fecho de pasto, 769 comunidades quilombolas (dessas, 438 eram certificadas pela Fundação Cultural Palmares), 237 colônias e associações de pescadores e 28 povos indígenas. Esses dados indicam a gravidade das disputas pelos territórios existentes no estado, pois muitos desses grupos sociais vivem em áreas de conflito por terras com fazendeiros e são atingidos por grandes obras do capital, legitimadas pelo Estado (GEOGRAFAR, 2013).

No que se refere à educação, o meio rural concentra a maior taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos (25,8%), a maior taxa de distorção idade-série – até a quarta série são 41,4%, de quinta a oitava séries são 56% e no ensino médio são 59,1%. No que se refere ao estado da Bahia, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) revelam o estado possui 29,8% dessa população rural adulta com mais de 15 anos em situação de analfabetismo. Os dados citados aqui mostram a necessidade de uma universidade comprometida, aberta às reivindicações das populações do seu entorno (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009).

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma universidade que, por sua configuração *multicampi*, se encontra presente em distintos Territórios de Identidade da Bahia (BAHIA, 2020). São 24 *campi* e 29 Departamentos, em 25 municípios baianos. Trata-se de uma instituição pioneira na formação de professores pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Acreditamos que, por essa razão, o trabalho formativo com a Educação do Campo tenha se iniciado no âmbito das ações da extensão universitária. Segundo Bogo (2017, p. 126), professora, pesquisadora e extensionista na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo na UNEB, “é preciso reconhecer a existência de ações de extensão e pesquisa em educação para o povo do meio rural, realizadas na UNEB, antes do Movimento Por Uma Educação do Campo, no final dos anos 1990”.

Ainda segundo Bogo (2017), essas ações foram desenvolvidas no Departamento de Ciências Humanas (DCH III), no município de Juazeiro, e no Departamento de Educação (DEDC-X), em Teixeira de Freitas. Tais ações – que também podem ter ocorrido em outros Departamentos – possibilitaram a aproximação da UNEB com as populações camponesas, seus dilemas e problemas, e, possivelmente, construíram as bases para o envolvimento da Universidade com a Educação do Campo, a partir do movimento desencadeado.

A partir do exposto, problematizamos: Que ensinamentos são possíveis apreender em termos de compreensão das relações entre a função social da universidade e as demandas dos movimentos sociais e sindicais populares do campo? Busca-se, assim, com este artigo, analisar o percurso histórico da Universidade do Estado da Bahia no que se refere aos projetos realizados no âmbito da Educação do Campo e à relação que se estabeleceu com a participação dos movimentos sociais populares do campo para proposição, elaboração e acompanhamento dos projetos e ações formativas realizadas.

Quanto aos caminhos teórico-metodológicos, a pesquisa filia-se epistemologicamente ao Materialismo Histórico-Dialético, apoiando-se na pesquisa/participante/ação. Trata-se de um trabalho em que, ao mesmo tempo que se percorre a investigação, se está diretamente envolvido com o objeto de estudo, na relação indissociável com esse objeto, utilizando-se da revisão de literatura e pesquisa documental. Para tanto, catalogou-se projetos e relatórios de cursos de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação; projetos de cursos de extensão, relatório de eventos de extensão, Diário Oficial do Estado da Bahia e do município de Conceição do Coité, Resoluções do Conselho Universitário da UNEB e arquivos documentais da Secretaria Administrativa do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT).

## O compromisso social da uneb com as demandas dos movimentos sociais populares do campo

A UNEB, ao longo de seus 37 anos de existência, tem atuado buscando comprometer-se, cada vez mais, com a sua missão de produzir conhecimento, divulgá-lo, disponibilizá-lo e torná-lo acessível a um universo populacional cada vez maior. Nessa perspectiva, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação existentes na UNEB têm se ocupado da organização didático-pedagógica, possibilitando contemplar as especificidades dos Territórios de Identidade de abrangência de cada um dos 24 *Campi*, na perspectiva de articular ensino, pesquisa e extensão universitária.

Trata-se de um projeto de gestão universitária, garantida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2022, da UNEB (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2017b), o qual se define por construir uma política permanente de interiorização de cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Assim, *pari passu*, a Universidade avança estabelecendo compromissos sociais com os municípios baianos e comunidades camponesas. Nesse sentido, sua configuração *multi-campi* favorece a possibilidade de as camadas populares, sobretudo aquelas organizadas pela noção e princípio de sujeito coletivo de direito, acessarem o ensino superior, isso porque a sua presença no território, de algum modo, evidencia concretamente a contradição de privilégio de acesso e permanência para uns em detrimento de outros.

A implantação dos cursos de graduação, projetos de pesquisa e extensão obedecem às necessidades e demandas por formação pessoal e profissional do cidadão e, conseqüentemente, com o desenvolvimento do contexto onde os Departamentos (unidades acadêmicas) estão inseridos, e, por conseguinte, possibilita, ainda, o estabelecimento de relações diretas com as

demandas formativas dos sujeitos coletivos de direito, principalmente nos idos finais dos anos de 1990, quando, a partir da conquista das/os camponesas/es, organizadas/os, com o lançamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

O objetivo do Pronera é promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo. Desde essa intencionalidade, o Programa propicia condições materiais para o processo de escolarização no âmbito do Ensino Fundamental, do Ensino médio e superior, mas, sobretudo, imprime nesse processo concepções e princípios formativos orgânicos à classe trabalhadora camponesa.

Assim, a exemplo da política que se desencadeia com o Pronera, o artigo 2º do Decreto nº 7.352, de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), reafirma os princípios da Educação do Campo, referindo-se no inciso I ao “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”. Isso significa dizer que os princípios da Educação do Campo não tratam de qualquer formação, mas daquela que se coloca crítica e de perspectiva emancipadora, sobretudo porque busca romper, superar, transformar a lógica dos processos educativos sob os ditos do capital e a lógica dos meios de produção da vida no campo. Acrescente-se a isso o lugar de relevância político-formativa que a luta social assume nas proposições do Projeto de Educação do Campo, tanto no sentido do seu próprio fortalecimento, quanto da potencialidade formativa para os sujeitos, pois:

Dizer que a luta social pode educar as pessoas significa afirmar que o ser humano se forma não apenas através de processos de conformação social, mas ao contrário, que há traços de sua humanidade construídos nas atitudes de inconformismo e contestação social, e nas iniciativas concretas de lutar pela transformação do ‘atual estado de coisas’. (CALDART, 2012, p. 39-40).

Daí é forçoso afirmar que a peculiaridade dos princípios da Educação do Campo explícitos, também no Pronera, indaga não só os pressupostos teórico-metodológicos da educação básica e superior, mas inclui, na discussão particular, a própria instituição universitária. Ou seja, “os movimentos interrogam as universidades ao exigirem destas, não só o acesso à escolarização formal, mas a sua verdadeira democratização, trazendo para a escola a heterogeneidade social, econômica e cultural existentes no campo brasileiro atualmente” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 234).

No caso da UNEB, destacam-se ao menos duas linhas de trabalho de profícuo aprendizado, a primeira relacionada à gestão de processos educativos nos cursos de Licenciaturas e Bacharelado (Pedagogia, Letras, Engenharia Agrônômica, Direito e Educação do Campo – Procampo). quando essa gestão, desde a elaboração dos projetos de cursos, se deu não a partir inteiramente da produção intelectual das/os pesquisadoras/es da universidade, mas com o diálogo e atendimento de interesses específicos do setor de educação dos movimentos que demandaram os cursos.

Quanto à segunda linha, está relacionada à Organização do Trabalho Pedagógico, na medida em que os movimentos reivindicam conhecimento curricular específico para a formação de seus quadros de lideranças e, também, coordenam a realização do curso em parceria com a universidade, participando efetivamente da organização e orientação do trabalho pedagógico planejado.

No entanto, salienta-se que esse processo de produção colaborativa entre universidade e movimentos sociais não se dá sem tensões e conflitos entre as partes, sobretudo porque de um lado encontra-se a universidade como instituição secular, produtora de conhecimento, regida por protocolos que, contrariamente ao que sugere a semântica do termo que a intitula (universidade – universalidade, totalidade), em larga medida se atém à negação do conhecimento popular e à produção de conhecimento

a serviço da vida das pessoas; e de outro lado, por parte dos movimentos sociais, há a crítica aleatória e contundente, a preocupação com o comportamento e ações dos militantes, com vistas ao controle dos princípios do movimento sobrepondo-se à ampliação de processos de consciência acerca da estrutura organizativa do próprio movimento. Ou seja, expressões de contradições próprias do contexto social em que ambas as organizações estão inseridas.

A partir do ano de 1999, considerando a sua responsabilidade com a ciência e a comunidade da qual faz parte, a UNEB, em parceria

com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e os Movimentos Sociais e Sindicais Populares que atuam no Campo,<sup>2</sup> implantou projetos de formação escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Projeto Pé na Estrada) e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como os Cursos de Magistério e Técnico em Agropecuária Sustentável, dentre outros que podem ser verificados no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Projetos/Cursos UNEB/Educação Básica

PROJETO / CURSO	PROGRAMA	DEPARTAMENTOS	ANO INICIAL	PÚBLICO INICIAL	PÚBLICO FINAL
<b>Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária / Alfabetização</b>	PRONERA	Teixeira de Freitas, Bom Jesus da Lapa, Barreiras e Irecê	1999	4.800	4.604
<b>Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária / Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries</b>	PRONERA	Teixeira de Freitas, Bom Jesus da Lapa, Barreiras e Irecê	1999	240	111
<b>Projeto Letras em Movimento/ Alfabetização</b>	PRONERA	Teixeira de Freitas, Bom Jesus da Lapa, Barreiras, Irecê, Alagoinhas, Jacobina, Eunápolis, Valença.	2001	4.900	2.667
<b>Projeto Letras em Movimento / Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries</b>	PRONERA	Teixeira de Freitas, Bom Jesus da Lapa, Barreiras, Irecê, Alagoinhas, Jacobina, Eunápolis, Valença	2001	245	219
<b>Ensino Médio na Modalidade Normal / Magistério</b>	PRONERA	Teixeira de Freitas e Bom Jesus da Lapa	2002	80	80

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em Universidade do Estado da Bahia (2020).

Em que pese o grau de precarização das condições materiais para a realização do trabalho pedagógico em espaço físico de pouca ventilação e luminosidade, com escassez de material didático, e a divisão do tempo do estudante para conciliar trabalho e estudo, cabe ressaltar que, em essência, os programas de oferta desses cursos buscaram atender à prer-

<sup>2</sup> Os Movimentos Sociais e Sindicais Populares do campo que estiveram à frente das demandas de cursos junto à UNEB foram: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Trabalhadores Rurais Assentados e Acampados (CETA), Movimento de Luta pela Terra (MLT), Federação dos Trabalhadores Agricultores e Agricultoras Familiares (FETAG), Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia (FATRES), Fundação do Desenvolvimento Integrado do São Francisco (FUNDI-FRAN), Polo de Unidade Camponesa (PUC), Pastoral da Terra, Fundo e Feixe de Pasto.

rogativa das demandas do projeto originário da Educação do Campo, qual seja:

Projeto de educação que não se limita apenas à escolarização das crianças, jovens e adultos que vivem no campo, mas também envolve a cultura, a produção de valores de cunho socialista, a formação para o trabalho e o profundo diálogo com a realidade social do campo. (FERREIRA, 2015, p. 91).

Nesse sentido, evidencia-se que os fundamentos das proposições curriculares para o atendimento às demandas formativas das/os trabalhadoras/es do campo não estão dissociados das dimensões políticas e socioculturais, ancoram-se na perspectiva crítica e emancipadora, com vistas a contribuições formativas para a elevação da consciência da realidade social em que se produz a vida no campo. Ora, do lugar da Universidade, se se pretende corresponder com os chamados sociais de um coletivo (movimentos sociais e sindicais) os quais se colocam a serviço da luta social pela melhoria das condições de produção da vida; se se depara com o imperativo de um coletivo que apresenta protagonismo, organicidade e intencionalidade com as questões da educação e dos processos formativos que lhes são próprios, nada mais oportuno e justo que se atue em consonância com tais demandas, sob princípios éticos, inerentes ao trabalho formativo dessa natureza.

Segundo o que consta no Regimento Geral da Universidade do Estado da Bahia (2012), assim como no Plano de Desenvolvimento Institucional (2017-2022) (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2017b), o objetivo maior da instituição é

Promover a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 5).

Desde essa compreensão de trabalho socioformativo apresentado e discutido até aqui, a UNEB buscou, cada vez mais, consolidar seu compromisso social, também, com o atendimento das demandas dos Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo, no processo de interiorização do ensino superior nos municípios baianos. Trata-se de um compromisso que, em larga medida, contribui com a ampliação do patrimônio cultural da população baiana, tanto por parte da UNEB, como por parte das demais Instituições de Ensino Superior baianas. Assim, é forçoso afirmar que “o acesso à educação superior pública na Bahia foi mantido e ampliado pelas universidades estaduais. Foram elas – são elas – que têm sustentado expressiva oferta pública da educação superior no Estado” (FIALHO, 2012, p. 26).

Por conseguinte, além dos cursos supracitados, no início dos anos 2000 são ofertados aos sujeitos do campo, no âmbito da UNEB, cursos de ensino superior a partir do Pronera e seguindo as mesmas prerrogativas citadas anteriormente, quais sejam, as demandas de cursos oriundas dos Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo para assentados e quilombolas envolvendo sujeitos integrados a movimentos populares. Assim, foram ofertados os cursos organizados no Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2** – Cursos de Graduação Licenciatura e Bacharelados UNEB/PRONERA

PROJETO / CURSO	PROGRAMA	ASSENTAMENTO/ DEPARTAMENTOS	ANO INICIAL	PÚBLICO INICIAL	PÚBLICO FINAL
<b>Pedagogia da Terra</b>	PRONERA	DEDC X - Teixeira de Freitas/ Assentamento 1º de Abril, em Prado) e DCHT XVII - Bom Jesus da Lapa	2003	120	92

**Quadro 2** – Continuação

PROJETO / CURSO	PROGRAMA	ASSENTAMENTO/ DEPARTAMENTOS	ANO INICIAL	PÚBLICO INICIAL	PÚBLICO FINAL
<b>No Cio da Terra, O Germinar das Letras em Movimento / Letras da Terra</b>	PRONERA	DEDC X - Teixeira de Freitas (Assentamento 1º de Abril - Prado) e DEDC XIV - Conceição do Coité	2005	120	96
<b>Bacharelado em Engenharia Agrônoma</b>	PRONERA	DEDC IX - Barreiras e Assentamento Terra Vista-Aratuca	2006	100	85
<b>Bacharelado em Direito</b>	PRONERA	DEDC I - Salvador	2012	50	41

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em Universidade do Estado da Bahia (2020).

A partir dos objetivos formativos delimitados em cada projeto de curso, evidenciam-se os princípios e perspectivas do perfil profissional para o processo de formação da/o estudante, bem como se verificam nesses projetos características próprias para a atuação militante desse profissional em formação. Para citar alguns exemplos, destacaram-se os objetivos de cada projeto de curso, considerando que esses explicitam, de algum modo, a linha de trabalho teórico-metodológica perseguida nos processos formativos em voga. Por exemplo, no Curso de Pedagogia da Terra, ofertado pelo Departamento de Educação, *Campus X* e pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XVII*, a turma vinculada ao DEDC X ocorreu no Assentamento 1º de Abril.

Na medida em que o debate sobre os ataques ambientais ecoa em vários cantos do mundo e a luta dos Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo pela garantia do direito à educação é cada vez mais urgente, o debate acerca da formação de educadoras e educadores do campo – além de concepções e práticas acerca da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental – na Educação Básica se fez e se faz elementar. Dentre outros elementos previstos nos objetivos específicos do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Terra, destaca-se “exercer a docência nas séries iniciais do ensino fundamental e em classes de jovens e adultos pautando-a em princípios

como a dialogicidade, a construção coletiva e a leitura ética/estética e política da realidade do campo” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2003, p. 16).

Vê-se, portanto, uma perspectiva de docência que busca estabelecer relação horizontal com os sujeitos envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem, respaldada em diálogo fecundo sobre si, o outro e o mundo, bem como uma docência articulada à dimensão crítica e política sobre a realidade de produção da vida no campo. Trata-se, sobretudo, da construção da docência militante, ou seja, aquela docência perseguida por “valores de um militante ativo social” (PISTRAK, 2000, p. 26). A despeito do acúmulo de produção de conhecimento acerca dessa prerrogativa militante, a docência é amplamente debatida, no sentido da pertinência e organicidade necessárias ao fortalecimento da luta social dos povos que vivem nos territórios rurais.

Quanto ao Curso de Letras, ofertado pelos Departamentos de Educação de Teixeira de Freitas (*Campus X*) e Conceição do Coité (*Campus XIV*), sendo que o do *Campus X* ocorreu no Assentamento 1º de Abril, o Relatório Parcial do Desenvolvimento do Curso (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2010, p. 3-4) registra a “realização de “projetos de ensino, pesquisa e extensão, produção e divulgação do conhecimento acerca da leitura, escrita e literatura no ensino de Língua Portuguesa e na Educação do Campo”.

Na medida em que os Movimentos Sociais Populares do Campo compreendem a educação e o conhecimento escolar como força motriz na luta pela Reforma Agrária Popular, fazem suas reivindicações por formação inicial e continuada, em nível superior, para educadoras e educadores do campo, sob a perspectiva crítica e política tanto para os processos de formação quanto para os aprendizados e exercício da docência. Por isso, algumas atividades que constam no referido relatório apontam como objetivo principal do trabalho formativo “estudar, pesquisar, produzir e sistematizar conhecimentos acerca da área de Língua Portuguesa, Literatura, Cultura, Sociedade e Educação, visando a formação crítica e política de educadores/as do campo” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2010, p. 4).

O Curso de Direito (2012 a 2018), ofertado pelo Departamento de Educação – Campus I, em Salvador, se constituiu como mais uma relação expressiva da universidade com os Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo, sobretudo por dedicar-se a contribuir com a formação de bacharéis/bacharelas em Direito sob a perspectiva popular, da luta por justiça e igualdade social.

O Curso de Direito da UNEB tem por finalidade mais ampla: formar bacharéis em Direito com forte concentração de estudos interdisciplinares nas áreas das ciências humanas e sociais direcionados ao exercício das diversas atividades da área jurídica, para o compromisso com o ideal de justiça e com o processo de transformação social (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012a, p. 17).

Desde essa prerrogativa formativa, cabe destacar que o supracitado curso se origina de acirrada disputa, de âmbito federal, e enfrentamento de tensões colocadas como impeditivos para a oferta dele para a classe trabalhadora camponesa. Exemplos disso foram o Curso de Direito, na Universidade Federal de Goiás, de Agronomia, no Pará, e de Medicina Veterinária, no Rio Grande do Sul. A esse respeito, segundo Molina (2010, p. 142),

[...] questiona-se, na Audiência [Pública do Parlamento], a absurda limitação a determinados campos do conhecimento científico para estes trabalhadores, que conforme argumentos de uma das ações impetradas contra o [Pronera], os sujeitos do campo não precisam estudar direito [...]

Vale ressaltar que, desde a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos de cada curso, bem como as práticas formativas concretas, as quais foram planejadas nesses projetos, discutidas em relatórios parciais dos cursos e autoavaliadas no percurso da formação, se constata, por conseguinte, processos formativos que visam contribuir, sobremaneira, com a ampliação da consciência de trabalhadoras e trabalhadores rurais e da sociedade de modo mais abrangente. E, ainda, é forçoso afirmar que,

O conjunto de ações, a execução de cursos em várias áreas de conhecimento, com a oferta de diferentes níveis de escolarização, da alfabetização à pós-graduação, tem provocado mudanças na representação social sobre a percepção dos trabalhadores rurais como sujeitos de direito. (MOLINA, 2010, p. 142).

Nesse sentido, a relação entre universidade, Educação do Campo e Movimento Sociais e Sindicais Populares do Campo se caracteriza por um trabalho coletivo,<sup>3</sup> reúne mais forças em prol da transformação da sociedade, de modo que nela se fortaleça a Educação como Direito, a Soberania Alimentar e Popular e a produção da vida no campo de modo digno e justo. Daí que o trabalho coletivo se faz elementar, pois dele emana elementos circunstanciais para as bandeiras e o perfil da luta, tais como definição de intencionalidades comuns aos distintos

3 Por trabalho coletivo se entende aquele que não se atém apenas a uma divisão de tarefas ou à presença do outro, mas a um modo particular de participação que expressa envolvimento efetivo das partes na construção e desenvolvimento da tarefa. Em vez de ser uma divisão de tarefas para um grupo de pessoas resolver um problema ou mesmo atingir um determinado fim, são atividades que envolvem pessoas cientes da finalidade do próprio trabalho e do seu conjunto, da importância desse trabalho e de suas etapas. Essas pessoas se dispõem a avaliar, continuamente, o andamento do trabalho individual e coletivo, bem como seus respectivos resultados (FERREIRA; MOLINA, 2016).

coletivos da universidade e dos movimentos, organicidade formativa para ambas as partes e produção de conhecimento em favor da elevação da cultura e da consciência dos povos camponeses.

Quanto ao Curso de Bacharelado em Engenharia Agrônoma, foram ofertadas duas turmas, cada uma com 50 vagas, uma no Departamento de Ciências Humanas – Campus IX, no município de Barreiras, e outra no Assentamento Terra Vista, no município de Arataca. Esse Curso objetivou:

Formar Engenheiros Agrônomos entre trabalhadores e trabalhadoras dos Movimentos Sociais do campo para atuarem em áreas de assentamentos de Reforma Agrária no Estado da Bahia, mediante a oferta do Curso de Bacharelado em Engenharia Agrônoma, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/ Departamento de Educação-DEDC, Campus IX, numa perspectiva da Educação do Campo com ênfase em Agroecologia e Sócio – Economia Solidária, os quais sejam capazes de aproveitarem as potencialidades regionais e solucionarem os problemas da Agricultura Familiar Camponesa nas áreas de assentamentos. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2006, p. 67).

De modo particular, por si só, a oferta desse curso caracteriza mais uma peculiaridade do compromisso social da UNEB com a Educação do Campo e o trabalho coletivo de formação junto aos Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo, pois, sobretudo, na oferta de um curso superior que se faz no interior do território de um assentamento de Reforma Agrária pode-se denominá-la de uma “ação revolucionária”, ao menos por três argumentos, a saber: 1) Primeiramente, ao ofertar de um curso em que a área de conhecimento é privilegiada socialmente, em detrimento da área de Humanas, por exemplo, por ser um curso demandado pelos sujeitos coletivos de direitos, a UNEB oportuniza o acesso e a permanência desses sujeitos no referido curso; 2) Um curso de ensino superior realizado dentro das dependências físicas do Assentamento atribui, não só aos estudantes, mas a toda comunidade

assentada, o sentimento e a condição material de pertencimento, ou seja, um curso que lhe é próprio; e 3) Para a implementação de uma oferta de curso, tal como descrita, necessariamente a universidade se desvincula do lugar hierárquico, como instituição produtora do conhecimento válido, para dar lugar ao diálogo e à produção científica com o conhecimento dos povos camponeses na construção da ciência a serviço da vida das pessoas e do lugar, sem abdicar do rigor científico.

Salienta-se, ainda, que essa “ação revolucionária” não se ateve apenas ao curso de Engenharia Agrônoma, mas os cursos de Pedagogia e Letras ocorreram nesse formato de duas turmas de aproximadamente 60 vagas em cada um deles; uma turma ofertada em um Departamento e a outra, embora vinculada a um Departamento, ofertada no interior do território de Assentamento de Reforma Agrária – conforme a terceira coluna do Quadro 2.

Registre-se que o advento do Pronera possibilitou a realização dos cursos de alfabetização de jovens e adultos e cursos de formação de professores na modalidade normal médio e superior. No entanto, esses cursos inscrevem-se na modalidade especial, ou seja, não se configuraram na universidade como oferta contínua, o que deixava entrever que a Educação do Campo não havia sido incorporada à universidade, ou seja, não estava consolidada no sentido de entrar na estrutura permanente dos processos formativos que a universidade desenvolve em seu cotidiano. De modo que, em 2007, no processo de reformulação curricular, organizou-se um movimento interno de professores militantes/pesquisadores e extensionistas em Educação do Campo a fim de incluir um componente curricular intitulado Educação do Campo nos currículos dos cursos de licenciatura com entrada contínua da universidade.

A inclusão desse componente curricular no Curso de Pedagogia tem possibilitado discutir as concepções e os princípios da Educação do Campo no Brasil a partir dos aportes teóricos clássicos e do Movimento Nacional Por Uma

Educação do Campo, e ainda sustentar o debate da educação do campo da formação inicial dos professores, trazendo as demandas e problemáticas do campo para a formação de professores da educação básica. Enfatiza-se que no interior do estado da Bahia, onde geralmente são ofertados a quase totalidade dos cursos de Pedagogia da UNEB, a maioria dos aspirantes a pedagogos, possivelmente, atuará no campo ou, em algumas situações, atuará em escolas urbanas que receberão estudantes do campo.

Em 2010, dois projetos distintos do Pronera foram realizados: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e ProJovem Campo/Saberes da Terra. O Procampo é uma política de formação de educadores conquistada também a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do

Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, a exigência de uma política pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento ao término da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era “Por um Sistema Público de Educação do Campo”.

Embora o Procampo tenha sido destinado a operar no âmbito das universidades federais, a UNEB concorreu ao Edital da União nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), recebendo parecer técnico de aprovação nº 017/2008 para ofertar 60 (sessenta) vagas para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A turma foi ofertada no Departamento de Educação – Campus XIII – município de Itaberaba.

**Quadro 3** – Cursos/Projetos UNEB/ProJovem/Procampo

Cursos/Projetos	Território de Identidade/Municípios	Ano	Público Inicial	Público Final
<b>Projovem Campo Saberes da Terra - Projovem</b>	Territórios de Identidade: Itaparica, Velho Chico, Nordeste II e Sisal	2010	798	171
<b>Licenciatura em Educação do Campo - Procampo</b>	Itaberaba	2010	60	49

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em Universidade do Estado da Bahia (2020).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Campo – Saberes da Terra) constitui-se em um Programa educacional proposto para a juventude camponesa com faixa etária de 18 a 29 anos que por algum motivo fora excluída da escola. Organizado no formato da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Programa permite aos jovens retomar o seu processo educacional e completar a escolaridade em nível fundamental, integrada à qualificação profissional.

No estado da Bahia, o Programa iniciou-se em 2010 pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com as secretarias municipais

de educação, com a UNEB; com o Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC); com os Conselhos Estaduais dos Territórios da Cidadania; e com as Diretorias Regionais de Educação (DIREC). A UNEB, por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX,) participou dessa oferta realizando ações de formação continuada dos professores e coordenadores que atuaram no Programa. No período de 2010 a 2012, foram 38 coordenadores das turmas, distribuídos em 04 Territórios de Identidade da Bahia: Território de Identidade Itaparica, Território de Identidade Semiárido Nordeste II, Território de Identidade Velho

Chico e Território de Identidade Sisal. O curso ofertou 20 turmas, compostas, cada uma, por 40 cursistas, distribuídas nos citados Territórios de Identidade, sendo desenvolvido em seis módulos, perfazendo uma carga horária total de 360 horas.

Assim, conforme avaliação final, o relatório expõe que foram consideradas:

**Potencialidades do Projeto:** autoformação da equipe e formadores, produção do material de apoio, proposta da formação, realização das oficinas nos territórios, o processo de avaliação permanente, visitas de acompanhamento, o trabalho com o currículo integrado, a articulação com a pesquisa e a docência no campo.

**Fragilidades:** fluxo contínuo dos educadores; falta de articulação UNEB/SEC; logística de alguns módulos em alguns territórios; realização do tempo comunidade; operacionalização do Programa nos territórios, intervalos longos entre os módulos, resultante da falta de retorno da SEC, rotatividade dos formadores; formato do

curso que não conseguiu apresentar-se como Curso de Especialização, como era proposta da Universidade; não realização da segunda etapa da formação; número de educadores (as) que concluiu a formação com carga horária completa. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012b, p. 49, grifo do autor).

Observa-se, sobremaneira, a importância do aprimoramento de articulações entre as instâncias de gestão do projeto, tanto para a implantação quanto para o desenvolvimento do projeto, de modo que os processos formativos ocorram com fluidez, continuidade e relacionados aos interesses e expectativas dos sujeitos em formação. Trata-se do cuidado e fortalecimento do trabalho coletivo, anteriormente citado.

No âmbito da Pós-Graduação, foram ofertados curso de Especialização *Lato Sensu*, os quais se encontram organizados no Quadro 4 a seguir.

**Quadro 4** – Cursos de Especialização realizados

CURSO	DEPARTAMENTO/ MUNICÍPIO	OBJETIVO	PERÍODO	INGRESSOS/ CONCLUINTE
<b>Especialização em Educação do Campo</b>	Departamento de Educação - Campus VII - Senhor do Bonfim	Produzir conhecimento sobre Educação do Campo, qualificando professores, gestores, coordenadores pedagógicos e educadores sociais, a partir de um percurso pedagógico transdisciplinar que provoque o diálogo permanente entre teoria-prática, ensino e pesquisa.	2014-2016	49/40
	Departamento de Educação - Campus XII - Guanambi	Mobilizar diferentes profissionais para dialogarem com as questões da realidade do campo, ampliando as possibilidades de maior compreensão e intervenção dos sujeitos locais nos processos em que estão inseridos, fortalecendo seus laços identitários com o seu Território de origem.	2017-2018	50/45
<b>Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA)</b>	Departamento de Educação - Campus X - Teixeira de Freitas	Refletir ações de intervenções nas políticas públicas e práticas de Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva emancipatória.	2012-2014	40/24

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em Universidade do Estado da Bahia (2014, 2018).

Os projetos de Especialização *Lato Sensu* nas áreas de Educação do Campo e EJA visaram, principalmente, o aprofundamento teórico-metodológico para o exercício docente. Nessa proposição, a universidade atende à demanda de interesse de uma categoria específica, ao mesmo tempo em que cumpre a missão de promover projetos de natureza não só da formação inicial, mas também de formação continuada.

Segundo consta no setor de Assessoria de Comunicação (ASCOM) da UNEB, em agosto de 2015 a UNEB realiza o Seminário de Educação do Campo: Memória, Avaliação e Perspectivas (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2015). Este Seminário expressou um conjunto de esforços da Universidade, juntamente com docentes, pesquisadores, extensionistas e representantes de Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo, para dar visibilidade aos estudos e produções sobre Educação do Campo e Agroecologia, no âmbito dos Departamentos da UNEB, bem como para avaliar as ações já realizadas e em andamento, a fim de contribuir para a proposição e efetivação de políticas públicas de Educação para os povos que vivem e trabalham no campo, articuladas com um projeto de desenvolvimento territorial integrado e sustentável, que considerasse as múltiplas dimensões da existência humana.

Destaca-se que o *folder* de divulgação do evento (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2020) torna pública a temática que enreda o conteúdo e a metodologia de trabalho, qual seja, “Memória, Avaliação e Perspectivas”; evidencia a participação efetivas de pelo menos dez representações de Movimentos/Organizações, a saber: MST, MLT, CETA, FETAG, FATRES, FETRAF, Fundo de Pasto, Fórum Estadual de Educação do Campo, Rede das Escolas Famílias Agrícolas (Refaisa), Centro de Agroecologia do Semiárido e Movimento dos Pequenos Agricultores. Segundo informações das listas de frequência do evento, participaram 74 pessoas. Os Departamentos da UNEB, representados por docentes, pesquisadores/as e extensionistas foram dos *campi* de Irecê, Juazeiro, Bom Jesus

da Lapa, Guanambi, Alagoinhas, Teixeira de Freitas, Senhor do Bonfim, Barreiras, Conceição do Coité e Salvador.

Observa-se no *folder* de divulgação (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2020), sobretudo, o trabalho coletivo entre universidade e os Movimentos, o qual ocorre desde o planejamento/organização do evento, definição de objetivos, articulação para a participação dos sujeitos, a realização da Mística para cada mesa de discussão/atividade do referido seminário até a sua finalização com a produção da Carta- Documento.

A Mística é uma atividade sociopolítica e cultural produzida na organicidade dos Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo que instiga e, ao mesmo tempo, é instigada pela intencionalidade que guia o fazer, o pensar e o sentir do coletivo que se encontra em atividade. Dessa prerrogativa, é forçoso afirmar que a UNEB, na realização de atividades relacionadas à Educação do Campo, Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, coloca a mística como elemento de formação, produzido pelos Movimentos, entrelaçando-se com a formação e as pessoas presentes nesse processo.

Nesse sentido, o educador-militante-poeta Ademar Bogo (2002, p. 23) assevera que o movimento da Mística, “Nos mais sensíveis, aparece como reflexo daquilo que faz e sente. A cada passo revela pedaços da verdade que se escondem por inteiro nas dobras do desconhecido”. Ademais, a Mística “ao mesmo tempo em que brota e se alimenta da causa, faz a causa e a si própria” (BOGO, 2002, p. 53). Sendo assim, pode-se considerar o compromisso social da UNEB com a Educação do Campo também como causa, perseguida ao longo de sua história. Ou seja, principalmente no campo da pesquisa e extensão, a produção do conhecimento se desenvolveu de modo “desinteressado”<sup>4</sup> da lógica da produção acadêmica hegemônica, para

4 Termo utilizado por Gramsci (1997) no livro *A organização da cultura* para demarcar o papel político, organizativo e intencional da educação e da escola contra a lógica do sistema hegemônico de produção em que tanto a educação quanto a escola estão inseridas.

alinhar-se em favor das lutas sociais, as quais tomam como centralidade a Questão Agrária e a Reforma Agrária Popular.

Todavia, no trabalho formativo da UNEB não se verifica uma iniciativa individualizada, própria, mas diálogos com demandas propositivas, originadas da articulação entre pesquisadores/as, extensionistas e Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo. Cabe destacar que o conceito de diálogo, na perspectiva freireana, é possibilidade de superação de relações hierárquicas, rígidas e lineares, ou melhor dizendo, “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo, se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2004, p. 81).

Desse entendimento e prática, a realização do Seminário de Educação do Campo: Memória, Avaliação e Perspectivas no mês de agosto do ano de 2015 suscitou, de modo significativo, o avanço da organicidade dos trabalhos na área de Educação do Campo, Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, pois cumprido o objetivo de trazer à tona do debate as ações realizadas ao longo do percurso histórico da UNEB e avaliações correspondentes, a conclusão do referido seminário se efetivou com o encaminhamento de um documento intitulado “Carta Documento: pela construção e implementação de uma Política de Educação do Campo na UNEB” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2020).

O supracitado documento apresenta à Universidade do Estado da Bahia e ao Governo do Estado (Secretarias da Casa Civil, da Educação, do Desenvolvimento Rural, de Relações Institucionais e de Promoção da Igualdade Racial) os resultados dos trabalhos construídos ao longo de vinte e seis anos na história dessa universidade, para que seja assegurada, por estas instituições, a implantação de uma política permanente em Educação do Campo, no âmbito da UNEB. Ademais, o teor do documento apresenta considerações e proposições, ao mesmo tempo em que os participantes do Seminário se comprometem a realizar as ações demandadas

à UNEB no que concerne à Educação do Campo e a cumprir os princípios que a caracterizam, assim como reafirmam a necessidade de garantir condições objetivas adequadas para o desenvolvimento dessas demandas.

Chama-se a atenção, nesse período de catar-se do próprio percurso histórico percorrido, que mais uma vez se apresentam as duas características discutidas anteriormente: 1) a construção dos processos formativos pelo trabalho coletivo entre Movimentos Sociais e Universidade; e 2) Atendimento das demandas de formação apresentadas pelos Movimentos.

Considera-se que dessas características emanam o significado e a importância da Carta Documento para o fortalecimento e a ampliação das ações e políticas de Educação do Campo na UNEB, o que implicou, necessariamente, na criação do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, conforme Portaria do Conselho Universitário (CONSU) nº 1.265, de 11 de abril de 2017 (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, 2017a), que cria e implanta o referido Centro. Por conseguinte, registra-se que o período entre 2003 e 2010 corresponde a uma organicidade mais sistematizada e coordenada pela PROEX. Como já mencionado anteriormente, no âmbito da UNEB esse é o órgão de onde se articula o trabalho coletivo entre a universidade e os movimentos, se originam e se organizam os pares dialéticos da Organização do Trabalho Pedagógico, a saber, objetivo/avaliação e conteúdo/forma dos projetos de cursos supracitados.

Para tanto, é nesse período que a equipe de coordenação, composta por três docentes e três técnicos-administrativos, busca institucionalizar de forma mais sistemática as ações ali desenvolvidas, organizando-se no que se denominou Núcleo de Educação do Campo (Educampo), e elabora o regimento desse Setor (vinculado à Proex) com a seguinte definição:

O Núcleo de Educação do Campo – EDUCAMPO – através da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado da Bahia – tem por finalidade,

integrar, sistematizar, orientar e promover ações de pesquisa e extensão universitária acerca da Educação do Campo, assegurando o suporte necessário à elaboração e desenvolvimento de Projetos voltados para os sujeitos sociais do campo. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2008, p. 3).

Todavia, infere-se que, particularmente nesse período, três cursos de graduação com 06 (seis) turmas estavam sendo realizados ao mesmo tempo, em Departamentos distintos, conforme apresentado no Quadro 2, e, ainda, o componente curricular Educação do Campo sendo ofertado nos cursos (regulares de Pedagogia, em dez Departamentos distintos). Tratou-se de um cenário em que muitos docentes, pesquisadores e extensionistas se encontravam ocupados com esse intenso processo de formação de educadoras e educadores do campo, em nível superior, mas sem articulação efetiva entre os Departamentos. Daí observa-se que as ações de articulação entre os movimentos e o próprio grupo articulador, no âmbito da universidade, estiveram mais centradas em ações dos próprios Departamentos/cursos do que em escala ampla da abrangência da universidade, como vem ocorrendo desde ano de 2015 até o momento atual. Talvez o contexto e a situação de dedicação exclusiva aos referidos cursos tenham ocasionado a não realização de ações articuladoras mais amplas, no sentido das relações entre os Movimentos e a UNEB. E, ainda, pelas mesmas razões se observa um desaquecimento da organicidade interna para a Educação do Campo.

Entre 2010 e 2014 os trabalhos e a dinâmica da articulação da Educação do Campo são marcados por um período de arrefecimento mais acentuado, em que pese o andamento de cursos como Bacharelado em Direito, Licenciatura em Educação do Campo, Especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo, no DEDC-VII (Senhor do Bonfim). O referido desaquecimento se amplia no início do ano de 2014, na gestão do primeiro mandato do atual Reitor, o que resultou no não encaminhamento do Regimento Interno

do Educampo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2008), anteriormente citado. Aqui se observa a centralidade de contradições que, conforme salienta Ferreira (2015, p. 47),

[...] em larga medida, é a própria contradição que sustenta os passos e compassos mobilizados de mudanças e transformações que atendam às necessidades dos sujeitos sociais e coletivos. No entanto, é preciso considerar que as situações de contradição devem ser percebidas pelo coletivo dos sujeitos, e não pontualmente por um ou outro indivíduo.

Esse processo histórico de implementação de uma política em prol da luta social dos povos camponeses não se realiza sem a prerrogativa de uma tomada de consciência coletiva pela prática social de indagar e analisar as situações concretas da realidade em que estamos inseridos. De modo contundente, a ação individual dificulta ainda mais os processos de transformação, haja vista que, isoladamente, o resultado é ínfimo, desprovido de engajamento, de participação e da possibilidade de construção coletiva da realidade social de que os sujeitos coletivos necessitam (FERREIRA, 2015). Daí que, pelo posicionamento crítico e trabalho coletivo entre os sujeitos que compõem grupo articulador, é possível lidar com a contradição em favor do fortalecimento da própria coletividade e dos objetivos pretendidos com os processos formativos que interessam implementar.

Nesse sentido, a realização do Seminário de Educação do Campo: Memória, Avaliação e Perspectivas (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2015) se configurou como espaço de reflexão crítica, mobilizador de mudanças e transformações possíveis naquele momento histórico, de onde se explicitou a demanda de criação e implementação do CAECDT. Na estrutura regimental da UNEB, o Centro se constitui como órgão suplementar interdisciplinar, atualmente vinculado à Reitoria. Possui sede própria em Conceição do Coité e sua estrutura física foi doada oficialmente pela Lei Municipal nº 777, de 10 de junho de 2016 (CONCEIÇÃO DO COITÉ, 2016).

Trata-se também de um espaço de referência para a produção de conhecimentos acerca dos fenômenos educativos nas áreas de Educação do Campo, Agroecologia e Desenvolvimento Territorial Sustentável, concernentes às demandas dos/as trabalhadores/as camponeses/as vinculados/as ao Movimento Nacional e Regional da Educação do Campo. Essa produção ocorre pelo trabalho de ensino de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), pesquisa e extensão, com vistas à formação de Educadores, Formação Profissional e Tecnológica em nível de graduação e Pós-Graduação.

Assim, o Centro tem como objetivo coordenar, integrar, sistematizar, orientar e promover ações de ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva interdisciplinar, assegurando o suporte necessário à elaboração e desenvolvimento de ações voltadas para e

com os sujeitos sociais do campo, com vistas ao desenvolvimento territorial sustentável e solidário. Constata-se no seu Projeto de Criação e Implantação a intencionalidade do Grupo de Articulação da Educação do Campo, Portaria nº 1.002, de 15 de abril de 2016 (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2016a), e do Grupo de Pesquisa intitulado Educação do Campo: Trabalho Contra-hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC/UNEB/CAECDT) aglutinarem o trabalho de docentes, pesquisadores e extensionistas, visando ao desenvolvimento de um trabalho científico e formativo de perspectiva crítica e emancipadora, voltado para o atendimento das demandas dos sujeitos coletivos do campo. A seguir no Quadro 5, encontram-se os projetos e as ações do CAECDT/UNEB no período de 2016 aos dias atuais (nov. 2020).

**Quadro 5 – Projetos e Ações do CAECDT / UNEB 2016-2020**

PROJETO	OBJETIVO	STATUS
<b>Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária Popular (JURA)</b>	Debater sobre o Direito Agrário, questão agrária e as condições de produção da vida no campo. Público: Pesquisadores, extensionistas, estudantes de graduação e pós-graduação, movimentos sociais e sindicais populares do campo.	Em andamento desde abril de 2016, ocorre anualmente.
<b>Encontro Baiano de Educação do Campo (EBEC)</b>	Tem como objetivo reunir os sujeitos sociais envolvidos com a discussão da Educação do Campo, com vistas ao aprofundamento da conjuntura atual, à socialização das produções acadêmico-científicas, relatos de experiências em espaços escolares e não escolares, no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Disponível em: <a href="https://encontroeducampo.wixsite.com/uneb">https://encontroeducampo.wixsite.com/uneb</a>	Em andamento desde agosto de 2016, é um evento de extensão universitária que ocorre a cada dois anos. Especialmente em 2020 foi adiado em função da situação de pandemia da Covid - 19.
<b>Seminário de Intercâmbio Formativo entre Estudantes de Graduação, Pós-Graduação e Educação Básica</b>	Trata-se de uma atividade de cunho acadêmico-científico-cultural com o objetivo de promover a socialização dos estudos e experiências formativas dos cursos realizados em nível da Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, com vistas ao fortalecimento, contribuições e proposições para processos formativos dos cursos envolvidos.	Em andamento desde novembro de 2019, ocorre anualmente.
<b>Projeto Conexões Camponesas: Fortalecendo a Educação do Campo</b>	Os sujeitos participantes são Professoras, Professores, Gestores, Coordenadoras, Coordenadores, Movimentos Sociais, Estudantes de Graduação e de Pós-Graduação. Contamos com um quantitativo de aproximadamente 1.800 pessoas inscritas, representando a participação de 90 municípios baianos no projeto. Os resultados esperados apontam para a ampliação de conhecimentos acerca das concepções e princípios da Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos que subsidiarão estudos e proposições para o ensino.	Em andamento desde julho de 2020, com carga horária de 170h, por mediação tecnológica e programação no canal Youtube TV UNEB/CAECDT, é um curso que ocorre semanalmente, previsto até setembro de 2021.

<b>Curso de formação continuada de educadores do campo</b>	Propiciar aos educadores um referencial teórico inicial sobre Educação do Campo em suas diferentes dimensões, bom como debater os desafios para implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no tocante a: currículo, organização do trabalho pedagógico, gestão. Público alvo: 80 educadores do campo que atuam no assentamento Terra Vista, educadores das escolas do campo do município de Arataca-Ba.	Em andamento, desde julho do 2015.
<b>Feira Agroecológica</b>	Comercialização de Produtos agroecológicos, livre de defensivos, além de formação para sustentabilidade e qualidade de vida.	Em andamento (todas as quintas feiras no Campus I) No Campus X ocorre uma vez por mês.
<b>Oficinas de Formação e Acompanhamento dos produtores da Feira Agroecológica</b>	Formação, acompanhamento e avaliação da produção dos agricultores que comercializam seus produtos na Feira Agroecológica. Público: Produtores de assentamentos da Reforma Agrária e do presídio Lafayette Coutinho que comercializam seus produtos na Feira Agroecológica.	Em andamento
<b>Curso de Formação de Agentes Populares em Agroecologia</b>	Oportunizar a troca de conhecimentos, enfatizar os princípios da agroecologia, dando alternativas para os agricultores iniciarem seu processo de transição ou melhorarem suas ações de base agroecológica. Público: Feirantes e assentados.	Em andamento
<b>Retomada da Feira Agroecológica da UNEB (Edital 030/2020 da PROEX)</b>	Comercialização de Produtos agroecológicos, livre de defensivos, além de formação para sustentabilidade e qualidade de vida.	Em andamento. Ocorre semanalmente no Campus I e Pavilhão do PAF da UFBA em Ondina – Formato Drive Thru.
<b>Projeto Viveiro de Mudas da Caatinga</b>	Produção de mudas da Caatinga para recaatingamento do Centro e doação.	Em andamento no CAECDT em Conceição do Coité.
<b>Projeto de Metrado Profissional em Educação do Campo</b>	Fomentar a produção de conhecimento acerca dos processos formativos dos educadores que atuam no campo, como também problematiza a organização do trabalho pedagógico na escola, sua gestão, formação continuada, trabalho e implementação de projetos inovadores teoricamente consistentes e socialmente relevantes. Público: destina-se à formação continuada de graduados em Licenciaturas e em Bacharelados em outras áreas de conhecimento.	Em processo de elaboração
<b>Projeto de Especialização em Educação do Campo e Agroecologia</b>	Realizar Curso de Especialização (Lato Sensu) em Educação do Campo e Agroecologia com vistas à formação de profissionais da educação que atuam em espaços escolares e não escolares, na perspectiva do desenvolvimento territorial rural sustentável, solidário e da emancipação humana. Público: 50 estudantes, sujeitos do campo.	Em processo de tramitação
<b>Curso de Bacharelado em Agroecologia</b>	Formar, sob a perspectiva da Pedagogia da alternância, bacharéis em Agroecologia para atender uma população jovem e adulta de trabalhadores das áreas rurais e constitui-se em uma ação com um largo significado na promoção da justiça social no campo através da democratização do acesso à educação superior. Público: 50 estudantes, sujeitos do campo (total de 100)	Realizado processo seletivo (vestibular) ofertado em parceria com os Departamentos de Conceição do Coité e Irecê, fundamentado metodologicamente pela Pedagogia da Alternância

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados do CAECDT.

Alguns dos atuais projetos que o CAECDT realiza compreendem o período de 2015 aos dias atuais. Esse dado, de início, impõe registrar que o elo entre o Seminário de Educação do Campo: Memória, Avaliação e Perspectivas (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2015) e a criação e implantação do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2016b) se fez não só pela emissão da Carta Documento, anteriormente tratada, mas também pelo trabalho realizado pelo Grupo de Articulação da Educação do Campo e do Grupo de Pesquisa GEPEC/UNEB/CAECDT, ambos referenciados acima.

Evidencia-se 05 (cinco) projetos de extensão, sendo três de eventos e dois cursos de extensão; 04 (quatro) projetos relacionados à organização da Feira Agroecológica e formação dos feirantes; e 01 (um) projeto de atividade especificamente agrícola, pois o viveiro é uma produção no espaço físico do CAECDT, no município de Conceição do Coité.

Atualmente, no ensino de graduação, segundo o Projeto Político-Pedagógico do curso de Bacharelado em Agroecologia, por questões regimentais, não foi possível a oferta própria do CAECDT, mas a parceria com os Departamentos de Irecê (Campus XVI) e de Conceição do Coité (Campus XIV), situado no mesmo município, favoreceu a elaboração e gestão do curso que, oficialmente, está vinculado ao referido Departamento. Esse dado explicita, ainda, a potencialidade da articulação da Educação do Campo, o lugar de referência que o coletivo ocupa nas instâncias universitárias para o fortalecimento de ações interdepartamentais. Tais ações configuram dialeticamente a sua particularidade pela experiência do trabalho coletivo e interdisciplinar e a sua universalidade na experiência *multicampi*, pela qual estende as mesmas ações para várias localidades onde a UNEB atua.

No campo da pós-graduação, embora o Grupo de Articulação esteja buscando o reconhecimento do CAECDT como unidade acadêmica para que tenha a condição de ofertar essa

modalidade de ensino, ao menos dois desafios estão colocados nessa direção: 1) ampliar as atividades de pesquisas e apresentação de projetos de iniciação científica, pois essa pode ser uma alternativa para ampliar a produção intelectual do Grupo Articulador; 2) reservar carga horária de trabalho no âmbito dos departamentos para o trabalho pedagógico na pós-graduação – ambos os desafios se ancoram no limite de tempo, em razão das várias frentes de trabalho que esse grupo assume.

Ademais, a partir da criação do CAECDT, dois livros foram publicados, como atividade específica do grupo de pesquisa GEPEC/UNEB/CAECDT: livro I, intitulado *Educação do Campo e formação contra-hegemônica: estudos de relações/interações das práticas educativas e demandas educacionais*, organizado por Domingos Rodrigues Trindade e Maria Dorath Bento Sodré (2017); e livro II, intitulado *Práticas educativas nas Escolas do Campo em outros espaços educativos dos territórios rurais*, organizado por Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho e Maria Jucilene Lima Ferreira (2020). Um terceiro livro, abordando a temática Educação do Campo e Agroecologia, encontra-se sob a organização de Rosana Mara Chaves Rodrigues, Maria Dorath Bento Sodré, Francisco Brito e Gilmar dos Santos Andrade, com chamada aberta para submissão de artigos.

E, ainda, se verifica em alguns currículos (Plataforma *Lattes*) de docentes, nos anais de eventos, na exposição de *lives* por docentes, pesquisadoras/es e extensionistas da UNEB a existência de linhas e grupos de pesquisas na área de Educação do Campo e Agroecologia, mas dado o limite de abrangência deste artigo, não serão apresentados.

## Considerações conclusivas

Ao longo do percurso histórico de atuação da Universidade do Estado da Bahia se observa, sobretudo, que o trabalho ali realizado buscou desempenhar a função social da universidade de modo articulado às demandas

dos movimentos sociais populares do campo. A partir dessa intencionalidade, a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos de cursos para a escolarização de camponeses na educação básica, para o ensino de graduação e Pós-Graduação, assim como os projetos de eventos e cursos de extensão carregam consigo a peculiaridade do trabalho coletivo entre a universidade e movimentos sociais organizados.

Esse trabalho coletivo se materializa pela participação efetiva dos movimentos em todas as etapas de cada projeto. Assim, o atendimento às demandas sociais que os movimentos apresentam contraria políticas de cunho compensatório, porque se caracteriza tanto pelo processo de formação que é desencadeado, quanto pelo reconhecimento e respeito aos saberes, às demandas políticas e de formação apresentadas. Nessa perspectiva, tanto a universidade quanto os movimentos sociais se favorecem de aprendizados mútuos acerca de processos de produção de conhecimento a serviço da produção da vida no campo e da experiência de processos de formação humana de perspectiva crítico-emancipadora.

Ressalta-se que na medida em que a universidade se cerca de compromissos sociais efetivamente articulados à luta social dos povos do campo, contribui para o avanço da soberania popular, a organicidade dos povos nos territórios rurais e para a elevação da consciência social. Todavia isso não se faz isoladamente ou por iniciativa própria, mas por intencionalidade e articulação, pela concepção de ciência a serviço da vida, por assumir princípios formativos ancorados na perspectiva da emancipação humana, pela materialidade de políticas públicas voltadas ao atendimento das demandas sociais. Daí que o Pronera, o ProJovem Campo e o Procampo são políticas públicas que subsidiaram a elaboração e desenvolvimento de projetos relacionados à formação técnica, escolarização e formação de docentes, de engenheiros agrônomos e de bacharéis/bacharelas em Direito.

No caso da UNEB, não só as políticas públicas foram favoráveis, mas as próprias contradições vivenciadas ao longo do percurso histórico corroboraram o movimento de mudanças e transformações na gestão dos projetos em curso, que expressaram situações de recuos e avanços desses projetos, mas não permitiram a sua extinção sumária.

O Grupo de Articulação, junto ao coletivo<sup>5</sup> de trabalho do CAECDT, têm buscado implementar novas frentes de trabalho, sob a escuta comprometida com as demandas dos movimentos e com princípios do trabalho coletivo, portanto, sinalizam-se possibilidades de se reafirmar o compromisso social da UNEB com os povos do campo, das águas, das florestas, de terreiro, e de continuar contribuindo, efetivamente, na implementação de novas relações sociais no campo.

## REFERÊNCIAS

- BAHIA. Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). **Territórios de Identidade**. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17#:~:text=Com%20o%20objetivo%20de%20identificar,da%20especificidade%20de%20cada%20regi%C3%A3o>. Acesso em: 27 out. 2020.
- BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. São Paulo: Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2002. (Coleção Caderno de Cultura, 2).
- BOGO, Maria Nalva Rodrigues de Araújo. Reflexões sobre o percurso histórico da Educação do Campo na UNEB: Desafios e perspectivas. In: TRINDADE, Domingos Rodrigues da; SODRÉ, Maria Dorath Bento. **Educação do Campo e formação contra-hegemônica**: Estudos de relações/intervenções da prática educativas e demandas educacionais. Curitiba, PR: CRV, 2017.
- BRASIL. Edital da União nº 2, de 28 de abril de 2008. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília-DF, 28 abr. 2008. Disponível em: <https://www.jusbrasil>.

5 Esse coletivo é composto por docentes, técnicos-administrativo e estudantes da UNEB, pesquisadoras/es e extensionistas e representantes do FEEC e de Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo.

[com.br/diarios/DOU/2008/04/28](http://com.br/diarios/DOU/2008/04/28). Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art). Acesso em: 11 nov. 2020.

CALDART, Roseli S. Caminhos para a transformação da escola. In: AUED, Bernadete W.; VENDRAMINI, Célia R (org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 26-58.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira; FERREIRA, Maria Jucilene Lima (org.). **Práticas educativas nas Escolas do Campo e em outros espaços educativos dos territórios rurais**. Salvador: JM, 2020. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1648>. Acesso em: 07 nov. 2020.

CASTRO, Jorge Abrahão. **Dimensão e mensuração da pobreza na Bahia**. Salvador: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2011. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/110701\\_pobrezabahiaabraham.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/110701_pobrezabahiaabraham.pdf). Acesso em: 08 ago. 2011.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no Campo** – Brasil 2019. Goiânia, 2020. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-2/destaque/5167-conflitos-no-campo-brasil-2019>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CONCEIÇÃO DO COITÉ. Lei Municipal nº 777, de 10 de junho de 2016. **Diário Oficial do Municipal**: Conceição do Coité, ano VIII, edição 805, caderno 1, p. 1, 15 jun. 2016.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência na escola do campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo?** 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2015.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. MOLINA, Mônica Castagna. Formação de educadores do campo e trabalho coletivo: refletindo sobre experiências da UNB e da formação docente em Cuba. **Revis-**

**ta Congresso Universidad 2016**, Habana, Cuba, v. 5, n. 4, 2016. Disponível em: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/index>. Acesso em: 30 set. 2020.

FIALHO, Nádia Hage. Universidades estaduais no Brasil: pauta para a construção de um sistema nacional articulado de educação. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 38, p. 81-93, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/478>. Acesso em: 30 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GEOGRAFAR. Grupo de Pesquisa do Instituto de Geologia da Universidade Federal da Bahia. Projeto “A Geografia dos Assentamentos na Área Rural”. **A Leitura Geográfica da Estrutura Fundiária do Estado da Bahia**. Banco de Dados, 2013. Disponível em: <http://www.geografar.ufba.br/estruturafundiaria>. Acesso em: 28 ago. 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário 2006** – Brasil, grandes regiões e unidades da Federação. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro\\_2006.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf). Acesso em: 28 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)** – Síntese de indicadores 2009. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Divulgados resultados amostrais do SAEB 2019. **INEP Notícias**, Brasília, DF, 04 nov. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/divulgados-resultados-amostrais-do-saeb-2019>. Acesso em: 27 fev. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**. Brasília, DF: MDA/

MEC, 2010. p. 137-149.

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, RS, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 30 set. 2020.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola e do trabalho**. 5. ed. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

TRINDADE, Domingos Rodrigues da; SODRÉ, Maria Dorath Bento (org.). **Educação do Campo e formação contra-hegemônica: estudos de relações/interações das práticas educativas e demandas educacionais**. Curitiba: CRV, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto de Curso Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra**. Salvador, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Departamento de Ciências Humanas, *Campus IX*. **Relatório final do curso de Engenharia Agrônoma**. Barreiras, BA, 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Regimento Interno do Núcleo de Educação do Campo** (Educampo). Salvador, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Relatório Parcial do Desenvolvimento do Curso de Letras** (maio a setembro). Salvador, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Regimento Geral**. Salvador, 2012. Disponível em: <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/02/Regimento-Geral-da-UNEB-1.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto de Curso de Bacharelado em Direito**. Salvador, 2012a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Relatório Final do Projeto Saberes da Terra**. Salvador, 2012b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Departamento de Educação, Campus X. **Relatório final do curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Teixeira de Freitas, BA, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Seminário de Educação do Campo: memória, avaliação e perspectiva**. Salvador, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jmqqIOW3v70>. Acesso em: 15 nov. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Portaria nº 1.002**, de 15 de abril de 2016. Salvador, 2016a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto de Criação e Implantação do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT)**. Salvador, 2016b. Disponível em: <https://www.uneb.br>. Acesso em: 30 set. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução do Conselho Universitário (CONSU)**. Salvador, 2017a. Disponível em: [https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-1265\\_2017.pdf](https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-1265_2017.pdf). Acesso em: 27 fev. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Salvador, 2017b. Disponível em: [www.uneb.br](http://www.uneb.br). Acesso em: 11 nov. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Departamento de Educação, Campus VII. **Relatório final do curso de especialização em Educação do Campo**. Senhor do Bonfim, BA, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT). **Relatório anual**. Salvador, 2020. Mimeografado.

*Recebido em: 13/11/2020  
Aprovado em: 26/01/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EXPERIÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB

*Silvana Lúcia da Silva Lima (UFRB)\**

<http://orcid.org/0000-0002-1367-0543>

## RESUMO

A política pública de Educação do Campo é uma forma de o Estado garantir o acesso à educação com suas especificidades e enquanto direito geral e universal. Para tanto, as universidades públicas foram convocadas a articular processos de produção do conhecimento socialmente comprometidos com a qualidade da reprodução social da vida camponesa, e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) respondeu ao chamado criando cursos de graduação e pós-graduação, entre eles o Mestrado em Educação do Campo, que traz uma proposta contra-hegemônica de formação que busca respostas técnico-científicas e teórico-práticas para os dilemas e problemas enfrentados pelos povos do campo, em especial no campo educativo. Para a realização do artigo, foram analisados os documentos do referido programa, feita uma revisão bibliográfica de textos e a avaliação dos 73 trabalhos de conclusão de curso registrados no programa. Os temas e objetos de pesquisa, para além de serem opções individuais dos(as) mestrandos(as), são problemas da realidade pautados pelos movimentos sociais, as associações, grupos de produção ou coletivos de educadores e fóruns, evidenciando o comprometimento dos(as) mestrandos(as), docentes, orientadores(as) e do próprio curso com a produção do conhecimento e as demandas dos povos do campo. A diversidade manifestada no curso de Pós-Graduação em Educação do Campo da UFRB, via seus sujeitos, temas de pesquisa, produtos da pesquisa, origem territorial e filiações políticas e institucionais, contribui com o projeto de universidade pública e gratuita que a Educação do Campo defende, pintada de povo com todas as suas cores, credos, raças e bandeiras de lutas progressistas.

**Palavras-chave:** Movimentos sociais. Contra-hegemonia. Pós-graduação.

---

\* Pós-Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorado em Geografia pela Universidade de Sergipe (UFS). Professora Associada II da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas, Bahia, Brasil. Atuando nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação do Campo. E-mail: [silvana@ufrb.edu.br](mailto:silvana@ufrb.edu.br)

## ABSTRACT

### THE LEADING ROLE OF SOCIAL MOVEMENTS IN THE EXPERIENCE OF THE POST GRADUATION IN FIELD EDUCATION AT UFRB

Public policy on field education is a way for the State to guarantee access to education with its specificities and as a general and universal right. To this end, public universities were called upon to articulate knowledge production processes socially committed to the quality of social reproduction of peasant life and the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB) responded to the call by creating undergraduate and graduate courses, among them the Master in field education, which brings a counter-hegemonic training proposal that seeks technical-scientific and theoretical-practical answers to the dilemmas and problems faced by rural people, especially in the educational field. For the realization of the article, the documents of the referred program were analyzed, a bibliographic review of texts was made and an evaluation of the 73 course completion works registered in the program. The themes and research objects, in addition to being individual options for master students, are reality problems guided by social movements, associations, production groups or collectives of educators and forums, showing the commitment of Master's students, teachers, supervisors and the course itself with the production of knowledge and the demands of the people of the field. The diversity manifested in the Postgraduate Course in field education at UFRB via its subjects, research themes, research products, territorial origin and political and institutional affiliations contributes to the public and free university project that field education advocates, painted of people with all their colors, creeds, races and flags of progressive struggles. **Keywords:** Social movements. Against hegemony. Graduate.

## RESUMEN

### EL PAPEL PRINCIPAL DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA EXPERIENCIA DE LA POSGRADO EN EDUCACIÓN DE CAMPO EN LA UFRB

La política pública de Educación campesina es una vía para que el Estado garantice el acceso a la educación con sus especificidades y como derecho general y universal. Para ello, se convocó a las universidades públicas a articular procesos de producción de conocimiento socialmente comprometidos con la calidad de la reproducción social de la vida campesina y la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia (UFRB) respondió a la convocatoria creando cursos de pregrado y posgrado, entre ellos los Máster en Educación campesina, que trae una propuesta de formación contrahegemónica que busca respuestas técnico-científicas y teórico-prácticas a los dilemas y problemas que enfrenta la población rural, especialmente en el ámbito educativo. Para la realización del artículo se analizaron los documentos del referido programa, se realizó una revisión bibliográfica de textos y una evaluación de los 73 trabajos de finalización de curso registrados en el programa. Los temas y objetos de investigación, además de ser opciones individuales para los estudiantes de maestría, son problemas de realidad guiados por movimientos sociales, asociaciones, grupos

de producción o colectivos de educadores y foros, mostrando el compromiso de) los estudiantes de maestría, docentes, supervisores y el propio curso. con la producción de conocimiento y las demandas de la gente del campo. La diversidad manifestada en el Postgrado en Educación Campesina de la UFRB a través de sus materias, temas de investigación, productos de investigación, origen territorial y afiliaciones políticas e institucionales contribuye al proyecto de universidad pública y libre que promueve Educación campesina, pintado de personas de todos sus colores, credos, razas y banderas de luchas progresistas.

**Palabras clave:** Movimientos sociales. Contra la hegemonía. Estudios de posgrado.

## Introdução

Os movimentos de luta por terra, água e territórios corroboram com o pensamento de Virginia Fontes quando afirma que “a verdadeira democracia é a que dá voz às maiorias, e não apenas no momento do voto. É a forma social que assegura que estas governem, decidam os rumos da vida social” (CASIMIRO, 2018, p. 9).

Nessa perspectiva, os movimentos lutam também por apoio à reforma agrária popular, produção dos pequenos agricultores, pela educação, saúde, cultura, questões de gênero, sexualidade e geração, questões étnico-raciais e todas as formas de racismo e exclusão, construindo a contra-hegemonia.

A política pública é “uma forma de atuação do Estado para garantir direitos sociais”, um direito geral e universal que não pode ser categorizado como simples acesso à cidadania na perspectiva da igualdade jurídico-política, porque esta última “oculta a impossibilidade real de a igualdade se materializar nas sociedades capitalistas”, como bem explica Molina (2013, p. 586).

Os movimentos sociais organizados, nacional e internacionalmente, se mobilizam para disputar os projetos governamentais, participando ativamente dos processos coletivos de elaboração das políticas públicas, nem sempre permitidos. Neste caso, cabe destacar que os planos e políticas e suas formas de elaboração evidenciam o perfil do governo, do governante e dos grupos de poder que os sustentam e apoiam, por isso, nem todos os governos prio-

rizam responder às demandas dos movimentos sociais.

Na história do Brasil só existiram espaços efetivos da construção sociopolítica popular nos governos Lula (2002-2010) e Dilma (2011-2016), período em que foram aprovadas diversas políticas públicas voltadas à educação dos povos do campo, de apoio à produção da agricultura familiar e camponesa, de proteção dos povos tradicionais e contra diversas formas de opressão.

Nesse campo e período histórico, as universidades públicas foram convocadas a articular processos de produção do conhecimento socialmente comprometidos com a qualidade da reprodução social da vida camponesa. Tal conjuntura permitiu destinar recursos para fomentar a produção de alimentos na agricultura familiar e camponesa, promover a Economia Solidária em associação com o Programa Fome Zero, promoveu a convivência no semiárido mediado pelo Programa Um Milhão de Cisternas, ampliou a assistência técnica, potencializou a Agroecologia criando o Brasil Agroecológico, estruturou escolas, apoiou várias políticas de formação de professores, entre tantas outras que demandaram a elaboração de projetos políticos e pedagógicos de formação inicial e continuada para temas específicos, todos considerando a diversidade dos sujeitos do/no campo como camponeses, as necessidades dos *Sem terra*, quilombolas, afrodescendentes, povos originários, pescadores etc.

Cabe destacar que todo esse processo foi interrompido pelo golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016 contra a presidenta Dilma. Com os governos posteriores, todos os programas e projetos gestados em conjunto com a classe trabalhadora do campo e da cidade foram suspensos e/ou profundamente ameaçados, incluindo aqueles que foram transformadas em políticas públicas, tornando-se ações de Estado e não de governos, e por isso não poderiam ser desconstruídas.

Sobre tal questão, Freitas (2018, p. 15) explica:

O governo de coalizão do PT que assumiu em 2003 representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época, que pretendia apoiar seus lucros na 'mais-valia' das cadeias produtivas internacionais (cf. Berringer, 2015). Combalida ao final de treze anos no poder, a coalizão foi vencida por esta 'nova direita' que associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016, dentro da 'democracia liberal', corroendo suas instituições.

Esse autor destaca ainda que a Educação foi fortemente disputada, inclusive nos governos do PT, que também abriu espaço para processos de privatização da educação. É este processo que bate forte na porta das universidades públicas, negando sua importância, suas construções teórico-metodológicas e precarizando-as para forçar um aprofundamento da relação com as empresas capitalistas, sucumbindo-as mais ainda aos ditames do mercado capitalista que se sustenta na exploração e expropriação da classe trabalhadora.

Na contramão desse processo, a luta pela Educação do Campo segue porque é resultante da luta pela reforma agrária e do enfrentamento aos processos históricos de exclusão dos povos do campo historicamente materializados na fome, no sem terra, no boia-fria, no migrante, na escola precária, no professor sem identidade com o campo, na violência e no desemprego, revelando a presença de um

Estado comprometido com o projeto elitista e excludente elaborado, aprovado e gestado pela classe dominante nacional, associada ao capitalismo internacional.

A condição da exclusão causa desencanto (GENTILI; ALENCAR, 2012), sustenta o projeto de universidade elitista (BAUER, 2010) e de reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018), é produto do escravismo colonial (GORENDER, 2016) e do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), alimentando o racismo ambiental, a homofobia e a violência de gênero. Por isso, a luta de classes não acabou.

Os processos sociopolíticos anteriormente citados estão imersos nas questões agrária e camponesa, que, segundo Sérgio Sauer (2013) seguem exigindo atualizações, aprofundamentos e enfrentamentos práticos e políticos dos trabalhadores organizados e do poder público. Para Sauer (2013, p. 168), as disputas territoriais são problemas contemporâneos e "expressões ou lutas sociais e políticas por um lugar e pelo direito de ser e existir".

A questão agrária do século XXI enfrenta o velho problema da concentração fundiária e seu par dialético, a pobreza rural. Os grupos econômicos seguem realizando a mais valia pela via *commodities* agrícolas e não agrícolas e pela estrangeirização das terras, ambos ancorados nas narrativas de uma demanda mundial crescente por alimentos e necessidade do biocombustível, transformando tudo em mercadoria.

De acordo com François Dufour (BOVÉ; DUFOUR, 2001), a questão se explica também na criação do Acordo Geral sobre as Tarifas Aduaneiras e o Comércio de 1947, substituído pela Organização Mundial do Comércio, em 1995. A partir da rodada do Uruguai, em 1986, a política neoliberal por eles criada, fundada na filosofia do livre comércio, forçou a redução das tarifas alfandegárias e outras políticas de incentivos fiscais, ampliando os campos de produção, transformando tudo em mercadoria, inclusive a vida do trabalhador, tomado como escravo contemporâneo.

A política agrícola neoliberal acentuou a degradação ambiental e ampliou os impactos das mudanças climáticas na agricultura camponesa, que sofre com as queimadas, com a escassez de água e o avanço da desertificação, permitindo e legitimando a apropriação indevida dos territórios de vida e trabalho dos camponeses, expulsando-os para as cidades, acentuando os conflitos agrários subjacentes enfrentados pelos movimentos que compõem a Via Campesina.

Contudo, dialeticamente, no seio da luta por reforma agrária, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi aprendendo a fazer o enfrentamento ancorado na reflexão e na ação. Para avançar precisou alfabetizar e articular processos de escolarização e de formação política de sua militância, fazendo articulações com outros movimentos e redes sociais, universidades e poder público, resultando nesse projeto grandioso que a é Educação do Campo.

A ação-reflexão-ação os fez enxergar que sem educação não é possível a libertação e a emancipação do seu povo, constituindo o que Caldart (CALDART et al., 2013) chamou de Pedagogia do Movimento ancorada na Educação Popular e na Pedagogia Socialista.

A Educação do Campo surgiu nos acampamentos e assentamentos anunciando outras formas de luta, projetando outras possibilidades de vida no campo e, denunciando a realidade camponesa ao reconhecer as péssimas condições das escolas rurais e a negação subjacente de seus projetos pedagógicos, a ausência de formação específica para profissionais que atuam nas escolas rurais, os riscos do transporte escolar, a profundidade do analfabetismo funcional e as subjugações das políticas de crédito e assistência técnica que impunham aos recém-assentados as determinações da revolução verde. Foi necessário criar salas de aula de alfabetização, pautar ao poder público projetos de escolarização, organizar eventos e jornadas de lutas regionais e nacionais, até chegar aos cursos universitários de graduação

e pós-graduação. Enfim, foi uma longa caminhada, consolidada na instituição de políticas públicas e na criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

## Educação em tempos de esperança: os movimentos sociais ocupam a universidade

A resistência dos povos no campo permitiu que a Bahia configurasse uma agricultura familiar e camponesa grande, diversa e forte, com uma dimensão do potencial das organizações políticas que abrigam.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o estado possuía 762 mil estabelecimentos, congregando aproximadamente 3,8 milhões de pessoas, respondendo por 74% da mão de obra no campo e 33% do PIB agropecuário do país (SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA, 2014). Os números também revelam a potência dos problemas e desafios a serem superados, evidenciando a necessidade de pensar, lutar por e elaborar um projeto popular de educação e formação dos/as trabalhadores e trabalhadoras do/no campo.

Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a abertura para o diálogo com a Educação do Campo se deu com a criação do componente curricular Educação do Campo. Contudo, a relação com os movimentos sociais só foi estabelecida via curso de Pós-Graduação em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido (2011-2013), fruto do Edital nº 01/2010, que mobilizou 153 candidatos para o processo seletivo do curso, 50 aprovados e 45 formados mediante apresentação de monografia de final de curso, todos educadores do campo oriundos de 32 municípios da Bahia e 1 do Piauí, ora atuando em 23 redes municipais de ensino, e outros em 15 movimentos, redes e organizações sociais do campo, como mostra o Quadro 1.

**Quadro 1** – Origem dos egressos do curso de Pós-Graduação em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro da UFRB

Origem laboral ou política do egresso	Nº de Egressos
Redes municipais de ensino	23
Movimento dos Trabalhadores(as) Assentados(as), Acampados(as) e Quilombolas (CETA)	1
Pastoral da Juventude Rural (PJR)	1
Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)	1
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	2
Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB)	1
Articulação do Semiárido (ASA)	1
Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB)	2
Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG/BA)	3
Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE)	2
Escola Família Agrícola de Ilhéus (EFAI)	1
Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco (FUNDIFRAN)	1
Movimento de Organização Comunitária (MOC)	1
Gestão Pública	2
Redes de Economia Solidária	1
ONG ambientalista	1
<b>Total</b>	<b>44</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora deste artigo.

Eram tempos de esperança que permitiram que os sujeitos protagonizassem a forma e o conteúdo da concepção de educação pública e da Educação do Campo, avançando na Pedagogia da Alternância. Esses tempos permanecem na resistência.

A militância dos movimentos e redes sociais ocupou a universidade com suas bandeiras, músicas, mística e auto-organização, imprimindo uma nova práxis ao cotidiano do trabalho acadêmico, reivindicando a continuidade do processo formativo e, sempre de forma colaborativa e propositiva, a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação. O resultado foi

a criação do Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPG Educampo), dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitação em Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática, a Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação do Campo via PARFOR e os cursos superiores em Tecnologia em Agroecologia (Pronera-INCRA/UFRB/EFASE) e Tecnologia em Alimentos. Os referidos cursos mudaram a dinâmica do Centro de Formação de Professores (CFP), *campus* de Amargosa, Bahia, e do Centro de Ciências e de Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), *campus* de Feira de Santana.

Na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pós-Graduação em Educação do Campo, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) dialogou com a produção do conhecimento historicamente referenciado e com 6 programas ou políticas públicas pautadas pelos movimentos sociais, a saber: 1) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – Decreto n.º **7.352/2010 (BRASIL, 2010)**; 2) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que não possui legislação própria, sendo normatizado por editais específicos; 3) Parecer sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) – Parecer CNE/CEB n.º 1/2006 (BRASIL, 2006); 4) Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) – Lei n.º 10.696/2003 (BRASIL, 2003); 5) Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO) – Decreto n.º 7.794/2012 (BRASIL, 2012); 6) Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2007).

O PPG Educampo foi aprovado pela CAPES em outubro de 2012, iniciando suas atividades didáticas em abril de 2013. A literatura acadêmica, os programas e políticas públicas conquistados pelos povos do campo e os Movimentos Sociais orientaram sua definição curricular e estruturação das linhas de pesquisa.

Seguindo a proposta da Especialização, foram criadas duas linhas de pesquisa, congregando 12 docentes e 12 mestrados por turma:

1. Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas do Campo;
2. Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação.

O encontro de planejamento em 2016 ampliou as vagas docentes e discentes para 20, redefinindo e ampliando as linhas de pesquisa a fim de garantir voz e espaço aos novos sujeitos e temas de pesquisa propostos por docentes e estudantes:

1. Formação de Professores e Organização

do Trabalho Pedagógico das Escolas do Campo;

2. Agroecologia, Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação;
3. Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo.

O PPG Educampo é o único programa de pós-graduação do Brasil que trata especificamente da Educação do Campo e segue enfrentando o desafio de contribuir com as lutas sociais para romper com as profundas situações de exclusão e negação de direitos dos povos do campo e da cidade. Já formou cerca de 85 mestres em Educação do Campo e abriu, entre 2013 e 2020, 8 turmas.

Cabe dizer que os movimentos e redes sociais do campo encontraram na UFRB um campo fértil para a implantação e vivência da “pedagogia da esperança, um antídoto limitado ainda que necessário contra a pedagogia da exclusão” (GENTILI; ALENCAR, 2012, p. 43).

Muitos foram os desafios, problemas, dilemas e contradições encontrados e enfrentados, mas os docentes, gestores e militantes da Educação do Campo e da luta pela terra, territórios e soberania alimentar acreditaram que “o poder hegemônico não tem, nem terá nunca, a última palavra [...] [que] há razões de sobra para afirmar que um outro mundo é necessário, urgente e possível” (GENTILI; ALENCAR, 2012, p. 21).

## Lutas, realidades camponesas e o trabalho como princípio formativo

No PPG Educampo o trabalho é princípio formativo, compreendido à luz de Frigotto e Ciavatta (2013), ou seja, o trabalho é fundamento da constituição do gênero humano, mecanismo que permite aos humanos retirar da natureza seus meios de vida. É dever e é direito, tanto para profissionais da educação quanto para gestores públicos ou militantes dos movimentos sociais. Para esses autores,

“daí deriva a relação entre trabalho e a educação em todas as suas formas, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2013, p. 749)

O trabalho no campo, associado à luta pela terra, construiu novos sujeitos e novas lutas; acredita-se que o trabalho nas escolas guiadas por uma filosofia camponesa da educação também irá formar novos sujeitos construtores de uma nova realidade de vida e trabalho para a classe trabalhadora.

As turmas de Pós-Graduação em Educação do Campo da UFRB foi espaço do reencontro daqueles sujeitos alfabetizados e escolarizados nos projetos de educação dos sem terra, particularmente em turmas do PRONERA. Este teve a capacidade de organizar processos que escolarizaram forjando os trabalhadores para a luta, contribuindo com a autoconstrução da identidade de *Sem Terra*, criando as condições objetivas para que o êxodo rural fosse substituído, ao menos parcialmente, pela permanência no campo.

O quantitativo de pessoas vivendo e trabalhando no campo gerou uma demanda por serviços sociais básicos, como educação. Para compreender a realidade educacional do campo baiano, o Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) demandou à Secretária da Educação do Estado da Bahia (SEC) a realização de um diagnóstico da situação das escolas. Para tanto, a SEC contratou uma equipe de consultores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para realizar a referida pesquisa, permitindo-lhes estruturar uma política estadual de Educação do Campo, o que não necessariamente ocorreu.

O Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2015) analisou dados do Censo Escolar relativo às escolas rurais de 2010 e 2012. O estudo evidenciou vários problemas que persistem e estão sendo agravados no campo, tais como: “a entrada na escola não

significa a sua permanência”; na EJA, “o número de concluintes também é menor que o número de matrículas” (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2015, p. 34). O estudo afirma que “os dados levantados trazem à tona dúvidas sobre a efetividade do papel social da escola” (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2015, p. 35), levando a concluir que “a falta de condições de acesso do jovem à educação funciona como um elemento impulsionador do processo de migração juvenil” (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2015, p. 37).

Ao analisar o que fundamenta o processo de escolha e seleção dos conteúdos pelos docentes nas escolas rurais baianas, o documento revela que 55% não seguem as diretrizes específicas para as escolas do campo, seguindo, prioritariamente, os critérios com base no livro didático e/ou diretrizes oficiais gerais, sem preocupação efetiva com a vida camponesa (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2015).

Ao analisar a proposta pedagógica das escolas rurais baianas, o estudo mostrou que 38,07% têm por referência a LDB, 26,43%, a Lei nº 11.648/2008, que trata da cultura africana e afro-brasileira, e 15% se fundamentam nas diretrizes da Educação do Campo, um percentual bastante significativo (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2015).

O documento também analisou a aquisição de alimentos pelas escolas rurais, onde apenas 48,72% adquirem os gêneros alimentícios que compõem o cardápio escolar de agricultores familiares (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2015).

Os dados apresentados revelam a necessidades de formação inicial e continuada de professores dialogando com a Educação do Campo e a Agroecologia, reverberando em ações formativas em todas as universidades da Bahia.

Foi com esse olhar mais apurado para as condições objetivas e subjetivas da existência dos camponeses e das escolas do campo que a

UFRB abriu suas portas para os movimentos e redes sociais do campo e suas demandas, criando os cursos anteriormente citados.

Assim como na graduação, os docentes da Pós-Graduação em Educação do Campo, dentro dos seus limites de formação inicial, se abriram para conhecer e compreender os territórios, a vida e a realidade camponesa, tornando-os contexto, conteúdo e tema de pesquisa a serem trabalhados à luz das teorias e métodos específicos, prevalecendo a perspectiva crítica entre docentes.

#### O objetivo do PPG Educampo

[...] é capacitar professores(as) das redes públicas de ensino, gestores(as) públicos e articuladores(as) dos movimentos sociais do campo para implementar o projeto de Educação do Campo delineado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 03/04/2002) e da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto nº 7.352, 04/11/2010). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2012).

O PPG Educampo entende que a Educação do Campo é um projeto educativo que tem por referência os sujeitos sociopolíticos que vivem e trabalham no campo. Segundo Arroyo (1999), estas são pessoas totais, ou seja, são trabalhadores(as), pais, filhos(as), homens, mulheres, velhos, adultos, jovens e crianças que carecem de vida digna, de terra, educação, saúde, lazer, renda, força e sabedoria política para fazer girar a roda de sua própria história. São pessoas concretas, sujeitos de direitos, o que para nós justifica as escolhas teóricas e metodológicas do projeto, bem como a definição de seu público-alvo.

## Os sujeitos e seus trabalhos de conclusão de curso: um permanente diálogo com a realidade camponesa e povos tradicionais

O PPG Educampo possui educandos oriun-

dos de 7 estados do Brasil: Bahia, Alagoas, Maranhão, Ceará, Sergipe, Minas Gerais e Espírito Santo. Eles atuam em diversas redes de ensino de âmbito municipal, estadual ou federal; alguns sem vinculação com a materialidade de origem da Educação do Campo, outros são militantes dos movimentos e redes sociais do campo e da economia solidária, ampliando o número de instituições políticas que hoje dialogam com a UFRB: Movimento de Trabalhadores Rurais Assentados e Acampados da Bahia, Pastoral da Juventude Rural, Movimento dos Pequenos Agricultores (SE e MG), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (BA, SE, MA, ES e CE), Movimento dos Atingidos por Barragens, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Fórum Estadual de Educação do Campo, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, Federação dos Trabalhadores na Agricultura, Escola Família Agrícola do Sertão, Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco, Partido dos Trabalhadores, Associação dos Professores Licenciados do Brasil, ONG Centro Sapucaia, Movimento Slow Food e Rede BATUC – Turismo Comunitário da Bahia, Movimento da Educação do Campo – Rede Mineira de Educação do Campo, Associação da Comunidade Quilombola de Graciosa e Terreiro do Campo Bantu Indígena Caxuté/Coletivo Patrimônio Aldeia Guerém/Teia dos Povos.

O curso de formação superior inicial predominante entre os educandos/egressos do PPG Educampo é a Licenciatura em Pedagogia, seguido pela Licenciatura em Educação do Campo, Biologia, Geografia, Letras, Agronomia, História, Educação Física e Tecnologia em Agroecologia.

É importante destacar que o PPG Educampo já formou 16 egressos oriundos de políticas de Educação do Campo: Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (*PROCAMPO*), como mostra o Quadro 2.

**Quadro 2** – Número de egressos do PPG Educampo e origem acadêmica

Número de egressos	Curso de graduação	Política pública	Instituições de Ensino Superior
4	Licenciatura em Pedagogia [da Terra]	PRONERA	Universidade do Estado da Bahia
2	Licenciatura em Pedagogia [da Terra]	PRONERA	Universidade Federal do Maranhão
2	Licenciatura em Pedagogia [da Terra]	PRONERA	Universidade Federal do Pará
1	História	PRONERA	Universidade Federal da Paraíba
1	Tecnologia em Agroecologia	PRONERA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
2	Licenciatura em Educação do Campo	PROCAMPO	Universidade Federal da Bahia
1	Licenciatura em Educação do Campo	PROCAMPO	Universidade Federal de Sergipe
3	Licenciatura em Educação do Campo	PROCAMPO	Universidade Federal de Minas Gerais

**Fonte:** Elaborado pela autora deste artigo.

Os egressos do PPG Educampo atuam em 6 Escolas Famílias Agrícolas, 2 Centros de Educação Profissional da Bahia, na gestão educacional ou em secretarias ligadas ao desenvolvimento agrário, na militância dos movimentos ou redes sociais e/ou em diversas escolas do/no campo.

O perfil das turmas levou os pós-graduandos a encarar de forma diferente dos demais pós-graduandos os problemas comuns relativos à permanência na universidade, organizando-se

coletivamente quanto à hospedagem, lutando por espaço na residência estudantil destinada aos estudantes do PROCAMPO e organizando cozinhas e lanches comunitários.

A trajetória de vida dos educandos e mes-trandos em Educação do Campo os levaram a desenvolver pesquisas capazes de elaborar reflexões teóricas e respostas concretas aos dilemas vividos pelos povos do campo, dentro e fora das escolas, como revela o Quadro 3.

**Quadro 3** – Temáticas de TCC por linhas de pesquisa (2013-2019)

Temáticas	Número de trabalhos	
	Linha 1	Linha 2
Formação de professores/educadores	11	4
Agroecologia	1	6
Alfabetização	1	-
Artes	1	-
Assentamentos rurais	1	1
Associativismo	1	-
Avaliação e planejamento	2	-
Comunidades tradicionais (de Terreiro, Quilombola e Fundo e fecho de pasto)	1	3
Cultura camponesa	-	3

Cultura corporal	-	1
Currículo	2	1
Desenvolvimento territorial	1	1
Economia solidária	-	2
Educação antirracista	1	-
Educação do MST	1	-
Educação profissional	-	2
Educação superior	-	1
Educação/questão ambiental	1	1
Educação quilombola	1	-
Educação de Jovens e Adultos	1	-
Emancipação humana	1	-
Escolas do campo	7	1
Escola Família Agrícola	1	1
Juventude	2	6
Licenciaturas em Educação do Campo	3	-
Identidade	1	-
Marcos regulatórios da Educação (do Campo)	2	-
Migração campo-cidade	-	1
Movimentos sociais e redes sindicais	1	5
Mulheres, Gênero e Sexualidade	3	6
Multisseriação	5	-
Organização política	1	-
Pedagogia da Alternância	3	-
Políticas afirmativas e Permanência	3	-
Políticas educacionais	4	-
Políticas públicas de desenvolvimento territorial e agrário	1	1
Práticas educativas	3	2
Projeto político pedagógico	3	1
PRONERA	3	-
Questão agrária	2	5
Reforma agrária e luta pela terra e território	1	2
Segurança alimentar	-	1
Semiárido	-	2
Teoria e método	3	-
Território camponês (e das águas)	1	3
Trabalho docente	1	-
Trabalho	1	5

**Fonte:** Elaborado pela autora deste artigo.

Para a elaboração do Quadro 3, consultamos os trabalhos de conclusão de cursos, listando até 3 categorias de análise presentes no resumo e/ou no título do projeto. As temáticas identificadas revelam a diversidade de temas, sujeitos, territórios da investigação, bandeiras de lutas e pressupostos pedagógicos, teóricos e metodológicos de análise.

Os temas mais pesquisados foram Formação de professores/educadores do campo (14), Mulher, Gênero e sexualidade (9), Escolas do/no campo (8), Juventude (8), Agroecologia (8), Questão agrária (7), Movimentos e redes sociais (6). Entretanto, podemos fazer uma segunda aproximação do tema políticas educacionais e chegaremos a 10 pesquisas distintas. Cabe ainda destacar que as pedagogias fundantes da Educação do Campo (Educação popular, Pedagogia socialista, Pedagogia do movimento e Pedagogia histórico crítica) são transversais ao conjunto das pesquisas que, em conjunto com a questão agrária, são orientadoras da elaboração dos conceitos, das escolhas dos métodos num número significativo de pesquisa.

As temáticas Formação de professores, Elaboração de projetos pedagógicos e Políticas educacionais denunciam as condições estruturais das escolas do/no campo brasileiro, bem como as péssimas condições do trabalho docente materializadas em contratos temporários e mal remunerados; alta rotatividade do quadro de profissionais, implicando na descontinuidade dos processos formativos, incluindo aqueles realizados a partir das pesquisas dos mestrados; profissionais formados em sua maioria por universidades e faculdades privadas; desconhecimento das especificidades das políticas públicas de Educação do Campo.

Os trabalhos sobre Agroecologia resgatam a Questão agrária para refletir sobre a base sócio-histórica dessa matriz produtiva, destacando o papel das mulheres e da juventude rural na sua construção, bem como apontam demandas relacionadas à educação em Agroecologia e à produção de conteúdos e metodologias fun-

damentadas no trabalho enquanto princípio formativo. Em todos os casos, são feitas denúncias do agronegócio e das políticas de exclusão, inerentes ao sistema capitalista.

Os temas juventude, mulher e raça no campo têm aproximado diversos pesquisadores, evidenciando aspectos da realidade camponesa, impulsionando pesquisas, em especial relacionadas à luta camponesa e do povo preto por educação, emancipação, Agroecologia e ruptura da sociedade patriarcal, levando, em 2019, ao desmembramento da linha 2 e à criação da linha 3, apresentadas anteriormente.

## Considerações finais

A trajetória do PPG Educampo evidencia o seu vínculo com as lutas e conjunturas políticas que forjaram a criação da Política Nacional de Educação do Campo e o FONEC, contribuindo com sua efetivação, sem abrir mão das especificidades das realidades locais que forjaram a UFRB, uma universidade pública no interior do estado da Bahia, amplamente comprometida com a inclusão e a diversidade social.

A especificidade de Educação do Campo atraiu para o programa sujeitos individuais e coletivos de 8 estados brasileiros, mais de 20 movimentos e redes sociais do campo, permitindo o registro de 73 pesquisas entre os anos de 2013 e 2019.

Os estudos se fundamentam em bases epistemológicas consolidadas no conhecimento historicamente produzido, dialogando com as pedagogias fundantes da Educação do Campo e o paradigma da questão agrária brasileira, defendendo uma ampla política de formação inicial e continuada dos educadores do campo, em especial daqueles que atuam nas escolas do campo e nas bases comunitárias dos territórios camponeses.

Ao pesquisar sobre as condições estruturais da vida no campo, da educação e das condições de reprodução social da vida camponesa, além de possibilitar o conhecimento e a leitura crítica da realidade, os estudos produzem

elementos de denúncia, projetando caminhos para a transformação estrutural do campo brasileiro. Neste aspecto, a defesa da universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente inclusiva é premissa da mudança anunciada.

O PPG Educampo compreende que existe um vínculo indissociável entre educação, o campo enquanto base territorial da vida e os temas de pesquisa.

A linha 1 do programa prioriza a temática da formação dos profissionais da educação, a organização do trabalho pedagógico, a avaliação de práticas pedagógicas e a elaboração de projetos políticos pedagógicos e de políticas públicas destinadas a criar e fortalecer uma escola comprometida com o desenvolvimento agrário.

A linha 2 do programa dialoga com a formação dos povos do campo mediados pelo tema trabalho, agroecologia, políticas públicas de desenvolvimento territorial e agrário, garantindo o protagonismo dos movimentos e redes sociais do campo.

As duas linhas fazem um debate amplo com a diversidade que perpassa as distintas realidades, identificando as organizações políticas e a diversidade social, territorial, ambiental, política de gênero, geração e raça presentes na classe trabalhadora no campo brasileiro, estabelecendo uma ponte com uma perspectiva que precisa ser melhor aprofundada no curso: o trabalho é princípio formativo.

As pesquisas também revelam o comprometimento dos(as) mestrados(as), docentes orientadores(as) e do próprio curso com as demandas dos povos do campo. Os projetos de pesquisa, para além de serem indicações individuais dos mestrados, são indicativos apreciados e/ou aprovados pelos movimentos e rede sociais, associações ou coletivos de educadores e grupos de produção de origem, levando os pesquisadores a buscar caminhos de superação para os principais problemas encontrados, destacando um compromisso acadêmico e sua relação com uma função social da universidade num sentido mais amplo.

Como se trata de um mestrado profissional, os trabalhos de conclusão de curso assumem formatos distintos. Por isso, o PPG Educampo já cadastrou 35 dissertações, 24 relatórios, 11 cartilhas, um conjunto de notas pedagógicas e 2 cadernos de formação. Os relatórios são sistematizações dos trabalhos formativos realizados, da elaboração de 2 vídeos, de uma série de 10 programas de comunicação, do apoio na elaboração de um projeto político pedagógico e de um marco regulatório. Estes formatos são sínteses fundamentadas em reflexões teórico-metodológicas que visam cumprir a função da ampla socialização do conhecimento.

Pelo seu nível de comprometimento acadêmico e social, vários trabalhos de conclusão de curso se fundamentaram em ações de caráter extensionista, prevalecendo a pesquisa-ação ou pesquisa participante, e como procedimento metodológico a roda de conversa, os círculos de cultura, o grupo focal e/ou entrevistas semiestruturadas deliberando que a pesquisa também resulte num processo formativo que ocorre ora na escola, ora na comunidade.

A diversidade manifestada no curso de Pós-Graduação em Educação do Campo da UFRB, via seus sujeitos, temas de pesquisa, produtos da pesquisa, origem territorial e filiações políticas e institucionais, contribui com o projeto de universidade pública e gratuita que a Educação do Campo defende, pintada de povo com todas as suas cores, credos, raças e bandeiras de lutas progressistas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: KOLLING, Edgar J.; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (org.). **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília, DF: Editora da UnB, 1999. p. 7-12.
- BAUER, Carlos. **A classe operária vai ao campus**. Esboço da história social, trabalho precário, resistência e ousadia na universidade brasileira contemporânea. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2010.

BOVÉ, José; DUFOUR, François. **O mundo não é uma mercadoria** – camponeses contra a comida ruim. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003**. Dispõe sobre a repactuação e o alongamento de dívidas oriundas de operações de crédito rural, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.696.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.696.HTM). Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006. Parecer sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (org.). **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 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. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (org.). **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.794, de 20 de agosto de 2012**. Institui a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO). Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7794.htm#:~:text=DECRETO%20Nº%207.794%2C%20DE%20,vista%20o%20disposto%20no%20art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7794.htm#:~:text=DECRETO%20Nº%207.794%2C%20DE%20,vista%20o%20disposto%20no%20art.) Acesso em: 01 out. 2020.

CASIMIRO, Flávio H. C. **A nova direita** – Aparelhos de

ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz. C. de. **A reforma empresarial da educação – Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio formativo. In: CALDART, Roseli S. *Et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 748-755.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GORENDER, Jacobo. **O Escravidão colonial**. São Paulo: Expressão Popular; Perseu Abramo, 2016.

MOLINA, Mônica C. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli S. *Et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 585-594.

SAUER, Sérgio. Reflexões esparsas sobre a questão agrária e a demanda por terra no século XXI. In: STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectiva da reforma agrária na década de 2000**, vol. 8. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 167-189.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia**. Educação do Campo. Escolas. Salvador, 2015. Disponível em: <http://educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2020.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). Chamada para a **Revista Bahia Análise & Dados: Agricultura familiar**. Salvador, 2014. Disponível em: [http://www.sei.ba.gov.br/images/publique\\_seu\\_artigo/pdf/temas\\_e\\_prazos/bad\\_agricultura\\_familiar.pdf](http://www.sei.ba.gov.br/images/publique_seu_artigo/pdf/temas_e_prazos/bad_agricultura_familiar.pdf). Acesso em: 02 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Projeto Político e Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo**. Amargosa, BA, 2012.

Recebido em: 07/11/2020  
Aprovado em: 03/02/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO VALE DO JAGUARIBE

*Sandra Maria Gadelha de Carvalho (UECE)\**

<http://orcid.org/0000-0002-0759-2788>

*José Ernandi Mendes (UECE)\*\**

<http://orcid.org/0000-0001-5253-1565>

*Jamira Lopes de Amorim (UFERSA)\*\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-2741-919X>

## RESUMO

O objetivo do trabalho é analisar as reverberações, no território do Vale do Jaguaribe, repercutidas desde projetos de educação do campo, desenvolvidos por docentes e estudantes da Universidade Estadual do Ceará (UECE), nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Tendo-se por base as dissertações, monografias e teses de doutorado sobre a região, a partir de 2008, cujos objetos de investigação abordam tanto a educação do campo, quanto o desenvolvimento territorial, e se constituíram a referência de análise do trabalho, constatou-se que as ações de educação do campo em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nesta região fortaleceram a luta pela terra, a organização política e produtiva. Dessa forma, influenciam no redesenho do território, tanto no que concerne ao fortalecimento da agricultura familiar, quanto ao da transição agroecológica e do acesso à educação, reverberando no projeto de formação docente e na ampliação da própria Universidade.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Desenvolvimento territorial. Vale do Jaguaribe. MST. UECE.

## ABSTRACT

### UNIVERSITY, TERRITORIAL DEVELOPMENT AND RURAL EDUCATION IN THE JAGUARIBE VALLEY

This paper aims at analyzing the reverberations, in terms of teaching, research and extracurricular activities, of rural education projects developed in the Vale do Jaguaribe region by teachers and students of the State University of Ceará (UECE). As reference for analysis of the present work served dissertations, monographs and doctoral theses on the region since 2008, with research objects

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: [sandra.gadelha@uece.br](mailto:sandra.gadelha@uece.br)

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: [ernandi.mendes@uece.br](mailto:ernandi.mendes@uece.br)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [jamira.lopes@ufersa.edu.br](mailto:jamira.lopes@ufersa.edu.br)

addressing both rural education and territorial development. As a result it was found that rural education actions in partnership with the local Landless Rural Workers Movement (MST) strengthened the struggle for land, as well as the political and productive organization. In this way, they influence the redesign of the territory with regard to boosting family farming, the agroecological transition and access to education, and even reflect on the project of teacher training and the expansion of University itself.

**Keywords:** Rural education. Territorial development. Jaguaribe Valley. MST. UECE.

## RESUMEN

### UNIVERSIDAD, DESARROLLO TERRITORIAL Y EDUCACIÓN RURAL EN EL VALLE DE JAGUARIBE

El objetivo del presente trabajo es analizar las reverberaciones, en el territorio de Vale do Jaguaribe, reflejadas a partir de proyectos de educación rural, desarrollados por docentes y estudiantes de la Universidad Estadual de Ceará (UECE), en las dimensiones de docencia, investigación y extensión. Disertaciones, monografías y tesis doctorales sobre la región desde 2008, cuyos objetos de investigación abordan tanto la educación rural como el desarrollo territorial, se convirtieron en referencia de análisis para este artículo. Encontró-se que las acciones de educación rural en alianza con el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de la región fortalecieron la lucha por la tierra, así como la organización política y productiva. De esta manera, inciden en el rediseño del territorio en lo que se refiere al estímulo de la agricultura familiar, la transición agroecológica y el acceso a la educación; además, tienen sus repercusiones también en el proyecto de formación docente, y en la expansión de la propia Universidad.

Palabras clave: Educación rural. Desarrollo territorial. Valle de Jaguaribe. MST. UECE.

## Introdução

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) foi fundada em 1975 e conta, atualmente, com três *campi* na cidade de Fortaleza, sendo sua sede administrativa no *campus* do Itaperi, e ainda oito *campi* em várias regiões do estado do Ceará, no Nordeste brasileiro. Segundo Leal (2017), foi a primeira universidade estadual do Norte e Nordeste, e quando de sua constituição incorporou a Escola de Administração do Ceará, a Faculdade de Veterinária do Ceará, a Faculdade de Filosofia do Ceará e a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), entre estas, a única situada no interior do Estado.

Leal (2017) afirma que a fundação da FAFIDAM foi uma iniciativa do então Bispo Dom Aureliano Matos, à frente da Diocese do Município de Limoeiro do Norte, situado no Vale do Jaguaribe, tendo sido inaugurada em 8 de agosto de 1968 pelo então governador do estado do Ceará, o Coronel Virgílio Távora. Portanto, só foi incorporada à UECE em 1975, e ao longo de mais de 50 anos de sua existência constitui-se como Faculdade de Formação de professores, com um total de nove cursos de licenciatura, a saber: Pedagogia, História, Geografia, Letras Português, Letras Inglês, Química, Biologia, Física e Matemática.

As atividades de pesquisa e extensão se desenvolvem mais fortemente a partir dos anos de 1990, após o Plano Institucional de Capacitação Docente, que estimula os docentes a realizarem Cursos de Mestrado e Doutorado. Em 2013, com o Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), primeiro mestrado acadêmico do interior do estado na área de Educação, se expande a atividade de pesquisa.

As atividades de extensão, todavia, não se expandem no mesmo ritmo da Pesquisa e Ensino, estando até o final da década de 1990, relacionadas a iniciativas pontuais de alguns/algumas professores(as). Essa realidade se transmutaria a partir da instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 1998. Embora alguns docentes da UECE tenham apresentado projeto de alfabetização de adultos e obtido aprovação pela então Comissão Pedagógica Nacional do referido Programa, por motivos de ordem burocrática, de acordo com Gadelha de Carvalho (2006), ele só será efetivado na UECE em 2005, tendo entre os proponentes e coordenadores os docentes da FAFIDAM. Será através da Educação do Campo, especificamente do PRONERA, que se iniciará um trabalho extensionista com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desses e dessas docentes, envolvendo estudantes na região jaguaribana. A ele seguiram-se outros projetos educativos na perspectiva da Educação do Campo, fortalecendo as relações entre universidade e movimentos sociais, mas também remodelando o território.

Neste trabalho tem-se como objetivo analisar as reverberações, no território do Vale do Jaguaribe, repercutidas desde projetos de educação do campo, desenvolvidos por docentes e estudantes da FAFIDAM/UECE, nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Assim, cabe indagar: como a Universidade pública, por meio de uma ação que envolve a práxis educativa, em diálogo com os movi-

mentos sociais, pode contribuir para imprimir mudanças no território onde atua? Para tanto, tomou-se por base as dissertações, monografias e teses de doutorado sobre a região, a partir de 2008, cujos objetos de investigação abordam tanto a educação do campo, quanto o desenvolvimento territorial, e se constituíram a perspectiva de análise do trabalho, para a qual tomou-se como referência o método dialético, em que as categorias de totalidade, contradição e mediação permitem captar tensões e estratégias de enfrentamentos presentes no território e os múltiplos determinantes da questão em pauta.

A exposição da temática parte de uma fase inicial em que se contextualiza a atuação da UECE na região jaguaribana, seguindo-se da discussão da educação do campo e o desenvolvimento territorial e, por fim, enfocando as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na dimensão da Educação do Campo e diferentes interfaces desta no contexto da FAFIDAM/UECE, especificamente no que tange ao Laboratório de Estudos do Campo (LECAMPO) e ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Espera-se contribuir para uma análise crítica à compreensão das contradições no modelo de desenvolvimento territorial no campo, muito propalado atualmente no Brasil, calcado somente em dividendos monetários advindos de transações vultosas por exportação de *comodities* do agronegócio (LEHER, 2011). Nesse momento político em que enfrentamos na conjuntura nacional o Governo do Presidente Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, considerado de caráter profascista (FONTES, 2019; MENDES et al, 2021), com ações de criminalização dos movimentos sociais e ataques à educação e ao ensino superior público, o artigo evidencia as contribuições que podem advir de um diálogo firmado em um trabalho conjunto da Universidade pública com sujeitos coletivos organizados, visando a uma vida digna para todas e todos os camponeses no território onde residem.

## Contextualização das lutas no Vale do Jaguaribe e a inserção da UECE

O estado do Ceará tem uma área de 148.886,3 km<sup>2</sup>, correspondendo a pouco mais que a área da Inglaterra. O estado se divide em 14 Regiões: Cariri, Centro-Sul, Grande Fortaleza, Litoral Leste, Litoral Norte, Litoral Oeste / Vale do

Curu, Maciço de Baturité, Serra da Ibiapaba, Sertão Central, Sertão de Canindé, Sertão dos Crateús, Sertão dos Inhamuns, Sertão de Sobral e Vale do Jaguaribe (Figura 1). A constituição destas regiões foi realizada a partir de aspectos semelhantes vinculados às “características geoambientais, socioeconômicas, culturais e de rede de fluxos dos municípios” (INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ, 2007).

**Figura 1** – Regiões de planejamento do estado do Ceará



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (2007).

**Figura 2** – Região do Vale do Jaguaribe



**Fonte:** Organizado por Freitas (2010), a partir de mapas do IPECE e INPE.

A região do Vale do Jaguaribe (Figura 2) faz divisa com o estado do Rio Grande do Norte na sua porção mais ao leste. Ela se divide em três microrregiões: Alto, Médio e Baixo Jaguaribe. A região do Baixo Vale do Jaguaribe, no estado do Ceará, caracterizada pelas ricas, fecundas e cobiçadas terras, é um exemplo emblemático de dois projetos em disputa no campo brasileiro. Trata-se de um contexto que o capital investe contra o modo de vida das populações tradicionais, emergindo contradições e práxis educativas de sujeitos diversos, inclusive das universidades públicas.

O Governo do estado do Ceará criou o Programa Cearense de Agricultura Irrigada (PROCEAGRI), o qual incentiva a ocupação da Chapada do Apodi por grandes empresas nacionais e internacionais voltadas para a fruticultura de exportação. O incentivo se aprofunda com isenção integral de impostos ao comércio de agrotóxicos, facilitando a generalização de seu uso e, por conseguinte, a contaminação do

ar, do solo e da água, inclusive do subsolo do aquífero Jandaíra, na fronteira com o vizinho estado do Rio Grande do Norte.

Esses problemas atingem as comunidades rurais do entorno dos projetos públicos de irrigação, espaços pelos quais o agronegócio tem se expandido, tornando-se uma ameaça constante aos agricultores familiares e camponeses da região, à sua cultura e ao seu modo de vida (FREITAS, 2010, 2011; PONTES et al., 2013; RIGOTTO, 2011).

Feijão, milho, mandioca e arroz são culturas produzidas, principalmente, pelos camponeses para atender ao mercado interno, em condições bastante precárias, em razão da quase inexistência de apoio do Estado, cujas políticas se endereçam aos grandes empresários do agronegócio. Enquanto as frutas, produzidas de forma predominante pelo agronegócio, em geral, são destinadas à exportação. Com estes o Estado é por demais benevolente, facilitando o acesso à terra, valendo-se inclusive de arti-

fícios (i)legais ao crédito (DEPARTAMENTO NACIONAL DE OBRAS CONTRA A SECA, 2009). Os abusos da facilidade a este modelo de produção se materializam em incentivos fiscais, com a construção de legislações específicas e surreais, como é o caso da isenção de ICMS, IPI, COFINS e PIS/PASEP para atividades envolvendo agrotóxicos (GADELHA DE CARVALHO; MENDES, 2014).

As comunidades da Chapada do Apodi, nos municípios de Limoeiro do Norte e Quixeré, dentre elas a do Tomé, que sobreviviam da prática da agricultura e comércio familiar, sujeitas aos mecanismos de hegemonia do agronegócio, inclusive a ideologia neodesenvolvimentista e seus mitos de mais dinheiro e mais emprego, veem a grande propriedade moderna invadir seus territórios de subsistência, dando uma nova e estranha configuração agrária à região. As terras públicas são gradativamente ocupadas pelo agronegócio, que conta com as benesses do Estado por meio de incentivo direto ou omissão nos processos de transgressão da lei tanto na posse da terra quanto, posteriormente, no uso abusivo de agrotóxicos, que provoca o envenenamento da água e, por conseguinte, dos moradores da Chapada.

A lógica de mercado avança com seus tentáculos contra as necessidades básicas da população. Nas escolas das comunidades da Chapada, o caráter destrutivo não poupa nem as crianças. A omissão dos governos municipais e estadual admitem que as crianças se submetam à desumanidade de beber água contaminada das torneiras.

Na Chapada, dada a pouca tradição democrática dos municípios envolvidos, a construção do consenso na sociedade anda lado a lado com a coerção e a opressão. Neste caso, a pedagogia do opressor alcança eficácia no clima de violência e construção do medo quase generalizado que oprime a população das comunidades atingidas pelo agrotóxico. A sociedade civil local depara-se com um ambiente pouco democrático.

É nesse contexto que o líder comunitário, ambientalista Zé Maria Filho, morador da co-

munidade de Tomé, é assassinado no dia 21 de abril de 2010, por denunciar as diversas violências ocasionadas pelo modelo de desenvolvimento. Após o covarde e brutal assassinato, o agronegócio sente-se na ofensiva contra as populações tradicionais. Os trabalhadores e moradores da Chapada são intimidados a acatar o trágico fato, quanto às representações propaladas sobre as supostas virtudes do neodesenvolvimentismo. Dissemina-se a cultura do medo como arma de imobilização: medo do desemprego, medo de expressar-se sobre os efeitos dos agrotóxicos, medo de se unir a outros, medo de resistir e ter o mesmo fim de Zé Maria, do Tomé. O medo é um eficiente instrumento das elites, e sua pedagogia de opressor não se restringe a psique de cada indivíduo, porque se trata de um fenômeno social e político, que implica nas práticas sociais.

É nesse cenário que diversos sujeitos de diferentes instituições e entidades se reúnem para negar a inexorabilidade do real. Daí emergem manifestações e movimentos, despertando sujeitos sociais coletivos: agentes pastorais da igreja católica na região jaguaribana; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares (RENAP); sindicatos de trabalhadores da região; e professores das universidades, através do grupo Trabalho, Meio Ambiente e Saúde para a Sustentabilidade (TRAMAS) – núcleo de pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC) –, e do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO), vinculado a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Estes sujeitos criaram um amplo movimento – Movimento 21 (M21) – que mantém acesas as denúncias realizadas pelo José Maria do Tomé. Como afirmou um trabalhador rural da Comunidade Tomé durante a Romaria dos Mártires: “Eles [o agronegócio] tiraram Zé Maria pensando que tudo se acabaria, mas a luta criou mais fervor. Assim como nós dissemos, o povo diz: ‘Zé Maria, presente. Sempre, sempre!’”. O número 21 na denominação do

Movimento é uma homenagem a sua memória, que alude a de 21 de abril de 2010, data em que foi assassinado.

A reunião prática dos movimentos sociais do campo, setores da igreja católica vinculados à teologia da libertação, organizações de esquerda, ambientalistas e pesquisadores das universidades públicas (UECE e UFC) representa a constituição de um sujeito coletivo, com práxis político-educativa de características peculiares, comprometido com a denúncia das “forças destruidoras” inerentes ao capitalismo contemporâneo e anúncio de uma práxis política e científica, como é o caso na perspectiva de uma sociedade ecossocialista. “O ecossocialismo é uma estratégia de convergência das lutas sociais e ambientais, das lutas de classe e das lutas ecológicas” (LÖWY, 2010, p. 231).

As universidades públicas colocam-se numa perspectiva de articulação com os sujeitos sociais muito importante para o fortalecimento das bandeiras políticas, econômicas e ambientais, na medida em que socializam o conhecimento científico que propicia um maior conhecimento da realidade. Não só a socialização do conhecimento, mas uma prática de cumplicidade nas lutas por justiça social e ambiental.

A Universidade Estadual do Ceará (UECE), que se expande por todo o estado do Ceará, inclusive na região do Vale do Jaguaribe, também terá importante papel nesta articulação. Nessa região, a UECE, representada pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), terá docentes e discentes inseridos nesta dinâmica da realidade hegemônica pelo agronegócio e de movimentos sociais, os quais contestam o modelo de desenvolvimento e seus efeitos.

A Universidade Estadual do Ceará tem um caráter multicampi, sendo a única IES do estado a atender às demandas de suas diversas microrregiões, especialmente no que se refere à formação de profissionais para a Educação. São seis unidades acadêmicas consolidadas no sertão cearense: 1) Faculdade de Filosofia Dom

Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte; 2) Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), em Quixadá; 3) Faculdade de Educação, Ciências e Letras dos Inhamuns (CECITEC), em Tauá; 4) Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), no município de Itapipoca; 5) Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), localizada em Iguatu; 6) Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), em Crateús. Em Fortaleza, o Campus Universitário ocupa cinco centros próprios e um campus em anexo, quais sejam: Centro de Educação (CED); Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA); Centro de Humanidades (CH); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências e Tecnologia (CCT); e Faculdade de Medicina Veterinária (FAVET).

A área da educação expressa uma vocação nata da UECE, responsável, em grande parte, pela formação de profissionais para o magistério, atendendo às demandas educacionais do estado do Ceará no âmbito da graduação e da pós-graduação. A FAFIDAM completa 53 anos de história em 2021, e tem grande contingente de estudantes de cursos regulares de graduação, abrangendo um raio de ação que atinge 16 municípios do Vale do Jaguaribe, dentre os quais: Limoeiro do Norte, Russas, Palhano, Jaguaruana (inclusa na Figura 2), Morada Nova, Itaiçaba, Tabuleiro do Norte, Quixeré, São João do Jaguaribe, Jaguaribara, Jaguaribe, Alto Santo e Iracema. Nos municípios de Jaguaretama, Potiretama e Pereiro estão localizados os alunos do FECOP/UECE. De acordo com o mapeamento realizado por Amorim (2019), até o ano de 2019 a FAFIDAM tinha mil e seis (1006) alunos regularmente matriculados, e dispunha de cento e dez (110) professores em seu quadro funcional (entre efetivos e substitutos). A instituição dispõe de seis (6) Laboratórios cadastrados no sistema da Universidade: Biologia, Física, Geografia (LAGEO), Matemática para a Formação do Educador, Química e Estudos de Educação do Campo (LECAMPO), e o Programa de Educação Tutorial (PET/História), que embora não esteja

cadastrado como um Laboratório, tem servido como tal (AMORIM, 2019).

Na região do Vale do Jaguaribe, no estado do Ceará, a presença do campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), que há mais de cinco décadas forma docentes nas licenciaturas das áreas de Humanidades e de Ciências Naturais, agrega bagagem cultural e qualifica a ação educativa e pedagógica nas escolas e incentiva uma cultura de capacitação profissional na comunidade escolar e na sociedade.

O corpo discente da UECE/FAFIDAM caracteriza-se por evidente origem popular; em estudo realizado por Amorim (2019), a população estudantil da Universidade Estadual do Ceará (UECE) sobrevive em cenários de pobreza, pois os dados do Censo Discente de 2013 revelam que 44,3% dos alunos sobrevivem com renda de um (1) a três (3) salários mínimos, e 15,91% vivem em extrema pobreza, com renda de até um (1) salário mínimo. O perfil popular dos discentes demonstra que a Universidade está cumprindo em grande medida a sua função política e social de incluir setores historicamente invisibilizados, desvalorizados e excluídos da universidade pública. A Universidade, não obstante sua nítida influência positivista, cientificista e estrutura ainda elitista para a maioria do povo pobre, também se apresenta como um lugar do livre debate, do aprofundamento de ideias, da corajosa crítica e do conhecimento científico interessado em compreender a educação e as teias que a envolve, buscando o entendimento das múltiplas determinações do fenômeno educativo e apontando possibilidades transformadoras. Recantos da universidade aparecem como lócus de gestação de debates, referência da ciência crítica, da educação e da práxis transformadora, porque emerge o ato de conhecer, como também o ato de transformar.

É visível quanto a graduação e a pós-graduação da FAFIDAM conseguem gerar interações atravessadas pelas atividades de ensino, de pesquisa, de estudos, de debates e de extensão.

A interação se dá no compartilhamento de práticas vivenciadas por docentes e discentes nas suas práticas educativas no sistema educacional e na práxis social mais ampla.

## Educação do campo e desenvolvimento territorial na região jaguaribana

Desde o processo de redemocratização, na década de 1980, os movimentos sindicais e sociais do campo recolocam na agenda política a necessária retaliação fundiária brasileira. A luta por este objetivo faz com que organizações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984, setores ligados à Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros, passem a ocupar propriedades passíveis de desapropriação como forma de pressionar o Governo Federal.

A constituição e o grande aumento do número de assentamentos, fruto das lutas e consequentes desapropriações na perspectiva da Reforma Agrária, nas três últimas décadas, geraram um amplo debate acerca do futuro das zonas rurais brasileiras. Neste debate, os movimentos sociais e sindicais têm associado a conquista da terra a um projeto de desenvolvimento territorial em que, além das políticas agrícolas que fortaleçam a agricultura familiar, sejam reivindicadas condições dignas de vida, com acesso à educação, saúde, cultura e lazer, e respeito ao meio ambiente.

Para efeito deste trabalho, a noção de território aproxima-se da defendida por Fernandes (2007), que o problematiza contestando sua designação de espaço de governança, o identificando como espaço de relações de poder. Esclarece o referido autor: “temos territórios materiais e imateriais: os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias” (FERNANDES, 2007, p. 8). Dessa forma, esclarece que a construção do território

material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como conhecimento, teoria e ou ideologia” (FERNANDES, 2007, p. 8). Assim, defende Fernandes (2007) que há tensões e disputas, numa multiplicidade de territórios segundo as relações de poder que encerram. Dessa forma, as prospecções de desenvolvimento refletem estas relações e apresentam uma polifonia de significados dissonantes.

No Vale do Jaguaribe confrontam-se concepções de desenvolvimento territorial relativas às disputas entre o agronegócio e a agricultura familiar, que se materializam na luta pela terra, pois a instalação dos Perímetros Irrigados na Região levou à desapropriação de mais de 300 famílias de trabalhadores rurais, desde 1997 (FREITAS, 2010), bem como o *modus operandi* imprimido na produção agrícola, tendo em vista o uso massivo de agrotóxicos, maquinário pesado e sementes transgênicas para cultivo de monoculturas de frutas e milho, e sementes de soja para exportação. Já a produção da agricultura familiar nessa região, segundo Freitas (2018), preza pela diversidade de cultura e manutenção dos recursos ambientais. E embora uma parcela dos agricultores utilize agrotóxicos, o fazem em escala bem menor, premidos pela força impositiva das grandes agroindústrias e o desequilíbrio que causam no meio ambiente. Segundo constata essa autora, há uma outra parcela que busca a produção de transição agroecológica.

Nessa região, um outro modo de vida é defendido pelos movimentos sociais do campo, com presença marcante do MST. Almejam a Reforma Agrária popular, a preservação do meio ambiente, a transição agroecológica e ainda incluem no seu projeto de desenvolvimento políticas públicas para as condições de produção e a garantia dos direitos sociais como saúde, educação, lazer e atividades culturais. Essa busca que os mobilizou está na origem da proposta educativa da Educação do Campo, que se articula desde a sua origem

a um projeto popular de desenvolvimento e, em consequência, na demanda posterior pela garantida da mesma, no âmbito da FAFIDAM, como veremos a seguir.

A instituição da educação como direito de todos a ser promovida pelo Estado na Constituição Brasileira de 1988 corrobora o requerimento da sociedade brasileira, consequentemente, dos povos do campo, pela sua garantia enquanto tal.

Esse fato leva à rediscussão da educação para as zonas rurais. Alguns eventos marcam este debate: o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), em Brasília, em julho de 1997; a I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ambas ocorridas em Luziânia, Goiás, em julho de 1998 e agosto de 2004, respectivamente. Os documentos e publicações resultantes apresentam uma concepção inovadora ao afirmarem a necessidade de uma educação que não apenas ocorra no campo, mas que seja também “do campo” (FERNANDES; MOLINA, 2004), ou seja, contemple em sua proposta curricular a diversidade, os modos de vida, a cultura, as lutas e o trabalho dos povos que o habitam, sobretudo por articular-se a um projeto político e econômico de desenvolvimento popular para o Brasil, confrontando-o com as investidas do capital internacional através do agronegócio nas zonas rurais.

Nessa direção, Fernandes e Molina (2004), ao refletirem sobre os elementos constitutivos da educação do campo, elaboram esquema em que distinguem o campo do agronegócio da agricultura camponesa, identificam o paradigma da educação rural com o primeiro e a educação do campo com o segundo.

No contexto dessa disputa, iniciativas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 1998 pelo então Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), hoje Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), com o objetivo de assegurar escolaridade, desde a alfabetização, e até

recentes cursos superiores e de especialização a jovens e adultos em áreas de assentamento, sempre em parcerias com os movimentos e as universidades, expressam uma conquista destes sujeitos sociais, fortalecendo a nova proposta de Educação do Campo.

A dimensão política da pedagogia que ora se propõe para a educação do e no campo se evidencia quando há interação do coletivo envolvido para implementação da proposta que se constrói na sua práxis (GADELHA DE CARVALHO; PIO, 2017), mediante um planejamento pensado a partir da realidade e das necessidades dos sujeitos nela integrados, como propõe Freire (1984) quando advoga uma educação situada, crítica e possibilitadora do processo de conscientização.

## Educação do Campo na FAFIDAM

Em que pese as conquistas no plano legal no âmbito das políticas públicas, efetivar tal proposta educativa tem significado enfrentar vários desafios. Três deles nos parecem centrais: a persistente negação ao acesso à educação nas zonas rurais; as exigências impostas a uma prática pedagógica diferenciada; o permanente enfrentamento político com o avanço do capital no campo brasileiro, fortalecido pelo atual governo de Jair Bolsonaro de forma exponencial. Nesse tocante, é preciso ressaltar os cortes drásticos de verbas para novos projetos do PRONERA e os contínuos contingenciamentos financeiros à educação pública e ao ensino superior, que originaram grandes mobilizações no Brasil, destacando-se o “Tsunami da Educação”, protagonizado por estudantes e professores universitários e da educação básica, ocorrido em 15 de maio de 2019.

Em referência à realidade educacional, segundo Comunicado nº 66 (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2010), a faixa da população brasileira com 15 anos ou mais de idade atingiu, em 2009, a média de cerca de 7,5 anos de estudos, todavia nas zonas

rurais esta média cai para 4,8 anos. Em se tratando de ensino médio, o referido documento mostra que “da população de 15 a 17 anos das zonas metropolitanas, 57,3% o frequentam, enquanto na zona rural essa taxa é de 35,7%, quase 21,6 pontos percentuais menor” (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2010, p. 21).

Quanto à prática pedagógica no meio rural no Ceará, Gadelha de Carvalho (2006) tem identificado currículos dissociados da realidade do campo e denunciado as péssimas instalações dos prédios escolares que desestimulam a continuidade da escolarização de crianças e jovens. Ademais, levados pela necessidade de sustentação familiar, não concluem seus estudos, abandonando-os pelo trabalho. Nessa realidade se impõe a necessidade de formação continuada dos professores e professoras e ampliação de políticas públicas eficazes na garantia do direito à educação.

Portanto, entre a realidade que nega e a noção do direito que mobiliza, os movimentos sociais do campo têm reagido ao fechamento das escolas no meio rural, enfim, pelo direito à educação, escolar ou não escolar. Contudo, incorporada a um projeto de campo que tenha vida, gente, cultura, escola, processos educativos para emancipação humana.

São conquistas dessa mobilização no Vale do Jaguaribe, segundo Gadelha de Carvalho e Mendes (2018) e Amorim (2019), os projetos de extensão no âmbito do PRONERA: dois de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (2006-2008), com alfabetização e escolarização no primeiro semestre do ensino fundamental de mais de mil (1000) assentados e assentadas cada; o projeto “Magistério da Terra” (2006-2010), que formou 106 educadores; o projeto “Mais um passo na educação do campo” (2009-2011), de escolarização de jovens e adultos no II Segmento do ensino fundamental, que possibilitou que 180 jovens concluíssem o ensino fundamental. Os quatro projetos ocorreram por meio de parceria da UECE com o INCRA-Ceará, a Secretaria de Edu-

cação Básica do Estado do Ceará e o MST, por convênios assinados em 2005 e 2009.

Posteriormente, a partir de 2012, teve lugar na FAFIDAM a Turma de Licenciatura em Educação do Campo Zé Maria do Tomé, que possibilitou a colação de grau a 16 professores e professoras, para atuarem nas Escolas Rurais de Ensino Fundamental e Médio nas áreas de Língua Portuguesa e Ciências Naturais. Tal Curso de Licenciatura teve projeto aprovado no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) (BRASIL, 2008).

Todas essas iniciativas corroboraram para garantir o direito à educação à população assentada no Vale do Jaguaribe e em outras regiões do estado de onde os estudantes se deslocaram para os frequentarem, através da Pedagogia da Alternância. A formação de docentes tanto no Magistério como na Licenciatura permitiu incrementar a educação do campo na região, ampliando a escolarização de crianças, jovens e adultos dos assentamentos rurais e mesmo em Secretarias Municipais de Educação, em que foram aprovados em seleções e concursos. A elevação cultural da juventude favorece a elevação da escolaridade de um contingente maior de educandos e educandas, minorando índices de analfabetismo e estimulando iniciativas culturais como grupos de teatro, quadrilhas juninas, o gosto pela leitura, entre outras.

Essas iniciativas retroalimentam a própria Universidade, pois a extensão se amplia, no que tange ao ensino, quando muitos bolsistas de vários cursos de graduação acompanham e participam dos projetos e têm a oportunidade de refazerem suas concepções de mundo, se apropriando das teorias pedagógicas críticas e libertadoras (FREIRE, 1984), refletindo acerca dos movimentos sociais e reconstruindo suas concepções sobre a importância das ações coletivas que os mesmos empreendem na dinâmica social. E ainda anima a pesquisa pelos artigos e monografias produzidos, assim como dissertações no âmbito do MAIE, sobre

a educação e processos educativos em relação aos movimentos sociais na região e o direito à educação. Essa interação será mais detalhada no item a seguir.

## Ensino pesquisa e extensão: o tripé do fazer universidade

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão instituído por meio do Diploma legal da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 207, é resultado de um conjunto de lutas, impasses e disputas anteriores ao período histórico dos anos oitenta do século XX. Numa rápida digressão, pode-se citar a Reforma Francisco Campos de 1931, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 – momentos em que a concepção de Universidade no país passava ainda por reformulações e experimentações, além de não conseguir enfrentar de forma frontal uma velha questão que se colocou desde a chegada da Coroa Portuguesa no Brasil, que é a problemática do financiamento e da relação público-privada no ensino superior brasileiro. A Reforma Universitária de 1968 teve, então, destaque no que concerne a ter estabelecido um “modelo único” que aboliu o regime de cátedras, instituiu o departamento como unidade mínima de ensino, institucionalizou a pesquisa e serviu para estruturar a carreira dos docentes. Desta forma, o modelo único de universidade se deu numa conjuntura de desenvolvimento de instituições e agências importantes para a consolidação de um campo científico no país, como é o caso da criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SPB), dentre outras. O denominado tripé ensino, pesquisa e extensão constitui no Brasil um modelo de universidade, com qualidade socialmente referenciada e que, desde os anos de 1990, vem sofrendo com a reforma do Estado e a aplicação cada vez mais agressiva de políticas neoliberalizantes no con-

texto universitário. De acordo com Sguissard (2011), uma das principais reconfigurações do ensino superior no Brasil é o “desmonte do modelo único”. Desta forma, a FAFIDAM/UECE vem se destacando no campo científico na região do Ceará e no cenário nacional, pois a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é reconhecidamente um princípio que confere qualidade à formação universitária no Brasil. No caso em análise, é possível afirmar que a atuação dos professores pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação e os agentes coletivos pertencentes aos Movimentos Sociais, tanto ligados às lutas do campo como da cidade, vem trazendo significativas mudanças nos cenários conflitivos na disputa pela terra.

## Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO)

O Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO), inaugurado formalmente no ano de 2008, vem se configurando como um espaço de confluências onde tem sido possível desenvolver práticas que envolvem campos disciplinares diferentes, como é o caso da Pedagogia e da Geografia, especialmente a Geografia Agrária – áreas disciplinares que vêm impulsionando a pesquisa e a produção científicas em torno da formação discente em nível de graduação e pós-graduação –, de modo que estas produções têm ancorado e problematizado uma discussão relevante sobre educação do campo e desenvolvimento territorial.

A região onde a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano (FAFIDAM) está inserida é bastante estratégica, pois além de se constituir como uma espécie de “sede cultural”, com uma tradição de formação de professores claramente instituída no espaço-tempo de 1968 aos dias atuais, nessa região específica, denominada Baixo Jaguaribe, há a presença do modelo de produção pelo agronegócio, produção instituída na região há mais de duas décadas. Especificamente na Chapada do Apodi, Frei-

tas (2012) argumenta que há duas empresas atuando na manutenção da expansão da fronteira agrícola capitalista: a Fruta Cor – empresa nacional produtora de banana e mamão – e a transnacional Del Monte Fresh Produce Ltda. A presença destas empresas se faz por meio de garantias dadas pelo próprio Estado, seja na isenção de impostos, seja na fragilidade quanto às vitorias acerca do uso de equipamentos de proteção dos trabalhadores e omissão quanto à preservação do meio ambiente, o que se faz por uma política local de conveniência com empresários. A Fruta Cor, por exemplo, segundo Freitas (2012), não possui CNPJ, uma vez que é registrada em nome de pessoa física.

O encontro de temas e pesquisas vem ocorrendo por meio das práticas de extensão, que são elaboradas e praticadas desde 2008, quando foi criado o espaço físico do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO). De acordo com Amorim (2019, p. 126):

A criação desse espaço propiciou a institucionalização progressiva das disciplinas ligadas à educação do campo, educação popular, educação de jovens e adultos, fomentando um espaço de práticas comuns entre agentes da FAFIDAM, no âmbito da extensão e, posteriormente, ligadas à produção da pesquisa.

A inserção de atividades extensionistas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC/2009) do Curso de Pedagogia marcou como pedra fundamental na institucionalização da extensão como uma dimensão da própria organização curricular deste Curso de Pedagogia, colocando também em relevo a relação entre agentes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), alunos e professores da Universidade.

Dessa forma, tal como afirma Bezerra (2014), nessa região do Baixo Jaguaribe houve o encontro da “pesquisa com a violência”, fato que se consumou no ano de 2010, com a morte encomendada de um trabalhador camponês por parte de um empresário ligado ao agronegócio na cidade de Limoeiro do Norte, fato que já nos reportamos em outro momento do texto.

A partir de 2014, quando houve a aprovação do primeiro Programa de Extensão, que foi executado por docentes de discentes dos cursos de Pedagogia, Geografia e História, a produção científica envolvendo objetos/temas comuns teve aumento significativo. Além disto, a aprovação do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) consolidou uma linha de estudos em “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais” que, desde então, passou a congregiar um conjunto de pesquisas que envolvem Educação (formal e não-formal), desenvolvimento do território, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo etc. Além disto, vale registrar que no conjunto de disciplinas vinculadas a essa Linha de Pesquisa se encontra a disciplina de “Educação do Campo”, que é também resultado de lutas anteriores que envolvem a Licenciatura em Educação do Campo, um projeto encampado pelo grupo de professores extensionistas.

Vale dizer que essas práticas são, ao mesmo tempo, marcadas como práticas de pesquisa, pois vêm constituindo e consolidando uma produção científica que ganhou força quando da junção de agentes de diferentes espaços. Assim, o grupo extensionista da FAFIDAM atua na produção de saberes e na reprodução do grupo que se consolidou ao longo de mais de uma década atuando de diferentes formas. Vale também registrar que:

A pós-graduação no contexto de uma universidade do interior, foi possível devido às ações desenvolvidas ao longo das últimas décadas – onde a ação extensionista foi decisiva para o amadurecimento de um campo de pesquisa e disciplinar na área de educação e Movimentos Sociais. Além disto, a pesquisa explícita que a distribuição dos capitais na estrutura da instituição pesquisada foi e é determinado no jogo e nas lutas que posicionam a FAFIDAM no campo universitário cearense e nacional. (AMORIM, 2019, p. 174).

Isso significa que os professores empenhados com o desenvolvimento da extensão e suas relações com o ensino e a pesquisa são “bons jogadores” no sentido de que possuem o senso

prático, ou o senso do jogo, ou seja, semelhante ao que se diz no senso comum, trata-se daquilo que pode ser chamado de “vocação”, que envolve tanto os repertórios individuais chamados de capitais culturais, quanto o conhecimento do funcionamento do campo onde se encontram inseridos.

Tal como afirma Amorim (2019), quando se reúne os fios que caracterizam e constituem a produção científica e as problemáticas sociais da região onde se encontra a FAFIDAM, é possível identificar que há um elemento fundamental na formação daquilo que essa autora denomina como “campo científico”; esse elemento fundamental à formação desse campo diz respeito à constituição de um grupo “socialmente reconhecido e portador de uma identidade social” (SILVA, 2007, p. 49).

O estudo realizado por Amorim (2019) apresenta um panorama da produção científica no espaço-tempo de 2013 a 2019, privilegiando a publicação de artigos completos e Resumos expandidos, e evidencia que as dinâmicas do LECAMPO que culminaram na implantação do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) consolidaram uma prática bem integrada entre ensino, pesquisa e extensão. De 2013 a 2019 foram publicados dezessete (17) trabalhos na modalidade artigo completo, tendo sido destes somente dois (2) na modalidade Resumo expandido. Essa produção tem uma circulação significativa nos meios digitais e impressos no contexto acadêmico, em periódicos bem qualificados na área de Educação. Além destas, Amorim (2019) também localizou nove (9) dissertações do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), com pesquisas envolvendo descritores como “Educação do Campo”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Educação Popular”, “Escolas Rurais”, “Práxis”, “Pedagogia do Oprimido”.

Conclui-se que as práticas de extensão, bem consolidadas, aliadas ao ensino e à pesquisa, vêm colocando a FAFIDAM/UECE na dianteira de uma agenda científica engajada, com compromisso bem definido com as camadas popu-

lares, configurando no interior do Ceará uma instituição com autonomia relativa, com capital político, cultural, científico e social que ajuda a refratar imposições externas ao campo científico e acadêmico, em parceria com agentes dos Movimentos Sociais e da comunidade local.

Amorim (2019, p. 134) observa que “a partir do conjunto das disciplinas, publicações e práticas instituídas a partir do LECAMPO, é possível identificar a presença de um *habitus* coletivo, um *enjeux*”. Nesse sentido, essa autora destaca que:

Essa ‘comunhão de reciprocidades’ existente no grupo do Laboratório, além de constituir-se como ponto de identidades afins, lugar do ‘consensus’, em certa medida, também, é reforçada pela presença do *habitus* interiorano inscrito na ordem de todos os relacionamentos constituídos no espaço da FAFIDAM. (AMORIM, 2019, p. 135).

Assim, essa produção elaborada pelos agentes ligados diretamente ao LECAMPO e ao MAIE vem se caracterizando por sua regularidade, amadurecimento dos temas e sistematização de um conhecimento que se configura como disciplinar e interdisciplinar, uma vez que atravessa diferentes campos do saber. Além disto, essa produção se faz a partir de um movimento de práxis, pois é a conjunção da teoria com a prática, marcada pela existência de um grupo consolidado, como afirma Amorim (2019, p. 158): “[...] no mercado das trocas simbólicas na FAFIDAM, a relação pesquisa e extensão tem garantido relativo sucesso e visibilidade ao grupo, pois os agentes, que lideram essas atividades, gozam de capitais bem estruturados de longo prazo.”

Nesse sentido, pode-se afirmar que a FAFIDAM/UECE se constitui como um subcampo do campo universitário cearense; por meio de variados investimentos a instituição vem desenvolvendo uma performance que a situa como produtora e difusora de conhecimento.

## Conclusão

As dissertações e teses que balizaram as análises expostas constataam que os processos

educativos têm incrementado o desenvolvimento territorial, alterando as relações de poder no território, à medida que fortalecem a agricultura familiar e conquistam marcos legais em confronto com o agronegócio. São exemplos dessa transformação a ocupação que ocasionou o Acampamento Zé Maria do Tomé e a publicação em 09 de janeiro de 2019 da Lei Estadual nº 16.820, denominada Lei Zé Maria do Tomé, que proíbe o uso do agrotóxico em todo o estado do Ceará (SILVA, 2019). A transição agroecológica, com feiras mensais na FAFIDAM e semanais no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Limoeiro do Norte, encorajara grupos de mulheres a organizarem-se para uma maior participação política e produtiva (GADELHA D ECARVALHO; SILVA; BARBOSA, 2020). Nesses processos, atesta Silva (2019) que as camponesas refazem a visão de si mesmas e do mundo, contra o patriarcalismo. Maria Oliveira (2016) e Diana Oliveira (2017) identificaram a juventude dinamizada pelo direito a uma escola de qualidade e permanência no campo. Foi ainda possível concluir que a transição agroecológica é um dos aspectos em disputa no território, posto as investidas das agroindústrias de imprimir e coagir os camponeses e assentados a adotarem o agrotóxico e insumos agrícolas. A resistência do campesinato é animada pelo MST e o M 21, afirmando-se que a Universidade pública, no caso a FAFIDAM/UECE, é um fator de desenvolvimento do território quando em articulação com a comunidade local e os sujeitos históricos.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Jamira Lopes de. **Reconfigurações do campo universitário no Brasil e suas repercussões em uma instituição periférica – FAFIDAM/UECE**. 2019. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2019.

BEZERRA, Juscelino Eudâmidas. Diacronias da violência no Baixo Jaguaribe (CE): marcas históricas e geográficas. **DATALUTA – Boletim da Luta**, Presidente Prudente, SP, n. 73, jan. 2014.

Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/nera/boletimdataluta/boletim\\_dataluta\\_1\\_2014.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/boletimdataluta/boletim_dataluta_1_2014.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital nº 02, de 23 de abril de 2008**. Chamada pública para seleção de projetos de Instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edital\\_n2\\_procampo.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edital_n2_procampo.pdf). Acesso em: 02 out. 2020.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE OBRAS CONTRA AS SECAS (DNOCS). **Levantamento agroeconômico social do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi**. Relatório Técnico. Fortaleza, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA (SINGA), 3.; SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 4., 2007, Londrina. **Anais eletrônicos** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2007. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes\\_2008.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2008.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO, Sonia de Jesus (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: UnB, 2004. p. 32-52.

FONTES, Virgínia. O núcleo central do governo Bolsonaro: o profascismo. **Combate Racismo Ambiental**, 11 jan. 2019. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/01/11/o-nucleo-central-do-governo-bolsonaro-o-proto-fascismo-por-virginia-fontes/>. Acesso em: 04 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, Bernadete Maria Coelho. **Marcas da modernização da agricultura no território do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi**: uma face da atual reestruturação socioespacial do Ceará. 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2010.

FREITAS, Bernadete Maria Coelho. Marcas do agronegócio no território da Chapada do Apodi. In: RIGOTTO, Raquel Maria (org.). **Agrotóxicos, trabalho e saúde**: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE. Fortaleza: UFC; Expressão Popular,

2011. p. 144-165.

FREITAS, Bernadete Maria Coelho. **Campesinato, uso de agrotóxicos e sujeição da renda da terra ao capital no contexto da expansão da Política Nacional de Irrigação no Ceará**. 2018. 325 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2018.

GADELHA DE CARVALHO, Sandra Maria. **Educação do Campo**: Proneira, uma política pública em construção. 2006. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2006.

GADELHA DE CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi. Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao agronegócio. **Interface Journal**, v. 6, n. 1, p. 45-73, 2014. Disponível em: <http://www.interfacejournal.net/2014/06/interface-volume-6-issue-1-movement-pedagogies/>. Acesso em: 20 set. 2020.

GADELHA DE CARVALHO, Sandra Maria; MENDES, José Ernandi. Extensão e comunicação em práticas educativas com o MST no PRONERA-UECE: dilemas e aprendizados. In: FARIAS DE OLIVEIRA, Catarina; VIDAL, Márcia Nunes (org.). **Comunicação da Terra**: vivências e práticas comunicacionais do MST no Brasil. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2018. p. 227-252. Disponível em: [www.repositorio.2018\\_liv\\_cfoliveira.pdf](http://www.repositorio.2018_liv_cfoliveira.pdf). Acesso em: 25 set. 2020.

GADELHA DE CARVALHO, Sandra Maria; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

GADELHA DE CARVALHO, Sandra Maria; SILVA, Mila Nayane; BARBOSA, Lia Pinheiro. Enfrentamentos e aprendizados: a insurgência feminina no Acampamento Zé Maria do Tomé, Chapada do Apodi-CE. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1808-1836, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogeducacioanl/article/view/27447>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Comunicado do IPEA nº 66**: PNAD 2009 – primeiras análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/>

[images/stories/PDFs/comunicado/101118\\_comunicadoipea66.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). Ceará em mapas. Caracterização territorial. **Limites e regionalizações**. Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/122.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LEAL, Maria Patrícia Moraes. **História e memória da FUNEDUCE e UECE**: entre narrativas e documentos oficiais. 2017. 131 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2017.

LEHER, Roberto. Crise capitalista, neodesenvolvimentismo e problemática ambiental. In: MENEZES, Ana Maria Dorta *et al* (org.). **Trabalho, educação, estado e a crítica marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 197-224.

LOWY, Michael. A alternativa ecossocialista. In: MELO, João Alfredo Teles (org.). **Direito ambiental, luta social e ecossocialismo**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2010. p. 224-232.

MENDES, José Ernandi *et al*. From alienation to solidarity: educational perspectives and possibilities in Brazil and the UK. **Beijing International Review of Education**, v. 2, n. 4, p. 571-589, 2020. Disponível em: [https://brill.com/view/journals/bire/2/4/article-p571\\_571.xml?language=en](https://brill.com/view/journals/bire/2/4/article-p571_571.xml?language=en). Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, Diana Nara da Silva. **A educação do/ no campo em escola de Assentamento de Reforma Agrária em Jaguaruana/Ceará**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoeiro do Norte, CE, 2017.

OLIVEIRA, Maria José Alves de Freitas. **Educação, trabalho e resistência da agricultura familiar camponesa na Chapada do Apodi – Ceará**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoeiro do Norte, CE, 2016.

PONTES, Andrezza Graziella Veríssimo. *Et al*. Os perímetros irrigados como estratégia geopolítica para o desenvolvimento do semiárido e suas implicações à saúde, ao trabalho e ao ambiente. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 11, p. 3213-3222, nov. 2013.

RIGOTTO, Raquel (org.). **Agrotóxicos, trabalho e saúde**: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe. Fortaleza: UFC/Expressão Popular, 2011.

SILVA, Josélia Saraiva e. **Habitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí**. 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2007.

SILVA, Mila Nayane da. **Aprendizados e insurgências das mulheres na Luta Pela Terra**. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoeiro do Norte, CE, 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília (org.). **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília, DF: INEP/MEC, 2011. p. 67 a 91.

*Recebido em: 15/11/2020  
Aprovado em: 26/01/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DO CAMPO

*Heloisa da Silva Borges (UFAM)\**

<http://orcid.org/0000-0001-7629-7056>

*Érica de Souza e Souza (UFAM)\**

<http://orcid.org/0000-0002-2470-2483>

## RESUMO

Este ensaio objetiva refletir sobre potenciais contribuições dos Movimentos Sociais camponeses na construção de política de formação de educadores/as do campo. Com fundamentação nos pressupostos do materialismo histórico dialético, que permite compreender e desvelar as transformações e contradições da realidade concreta, socializa os resultados de um estudo que envolveu a pesquisa bibliográfica, a partir de um conjunto de referenciais que orientam as discussões e conclusões expressas no texto, tendo como base Caldart (2009a, 2012, 2020), Molina (2003, 2012, 2015, 2020) e Arroyo (2007, 2012), entre outros. Por fim, é possível observar que a Educação do Campo, atrelada às contribuições dos Movimentos Sociais camponeses na construção e nos rumos das políticas de formação de educadores/as do campo, reforça a luta emancipatória por políticas públicas que garantam aos camponeses o direito à vida e a educação escolar com dignidade nos seus territórios.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Movimentos Sociais. Políticas educacionais. Formação de educadores/as.

## ABSTRACT

### SOCIAL MOVEMENTS IN THE CONSTRUCTION OF EDUCATOR TRAINING POLICIES

This work aims to reflect on the potential contributions of peasant social movements in the construction of policies for training rural educators. Based on the assumptions of historical dialectical materialism, which allowed understanding and unveiling the transformations and contradictions of concrete reality, it disseminates the results of a study that involved bibliographic research,

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora do Departamento de Administração e Planejamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. Coordenadora Institucional do Parfor-UFAM. E-mail: [helo-borges@hotmail.com](mailto:helo-borges@hotmail.com)

\*\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: [souzaoficial7@gmail.com](mailto:souzaoficial7@gmail.com)

built on a set of references that guides the discussions and conclusions in this work. We based this work on the following authors: Caldart (2009a, 2012, 2020), Molina (2003, 2012, 2015, 2020), Arroyo (2007, 2012), among others. Finally, we observed that Rural Education linked to the contributions of peasant social movements in the construction and direction of training policies for rural educators, reinforces the emancipatory struggle for public policies that guarantee to peasants the right to life and school education with dignity in their territories.

**Keywords:** Rural education. Social Movements. Educational policies. Educators training.

## RESUMEN

### MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES/AS

Este ensayo busca reflexionar sobre los potenciales aportes de los movimientos sociales campesinos en la construcción de políticas de formación de educadores/as rurales. A partir de las conjeturas del materialismo histórico dialéctico, que permite comprender y develar las transformaciones y contradicciones de la realidad concreta, divulgando los resultados de un estudio que implicó una investigación bibliográfica, a partir de un conjunto de referencias que orientan las discusiones y conclusiones expresadas en el texto. Este trabajo está basado en los siguientes autores: Caldart (2009a, 2012, 2020), Molina (2003, 2012, 2015, 2020), Arroyo (2007, 2012), entre otros. Finalmente, es posible observar que la Educación Rural vinculada a los aportes de los movimientos sociales campesinos en la construcción y en la dirección de políticas de formación de educadores rurales, refuerza la lucha emancipadora por políticas públicas que garanticen a los campesinos el derecho a la vida y educación escolar con dignidad en sus territorios.

**Palabras clave:** Educación rural. Movimientos Sociales. Políticas educativas. Formación de educadores(as).

## Introdução

[...] lutemos punho erguido  
Nossa força nos faz a edificar  
Nossa pátria livre e forte  
Construída pelo poder popular  
(BOGO, 1987).

A Educação do Campo é uma conquista forjada no processo das lutas históricas, políticas e ideológicas dos Movimentos Sociais e sindicais camponeses de luta pela reforma agrária, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

As experiências produzidas pelos Movimentos Sociais em muitas regiões do país, implica-

das em uma perspectiva contra-hegemônica, vêm denunciando situações de abandono dos sujeitos e da escola do campo historicamente marginalizada, assim como vêm desenvolvendo práticas educativas e promovendo melhorias na vida dos camponeses.

Este texto não pretende dar conta da ampla discussão teórico-epistemológica que envol-

ve os Movimentos Sociais enquanto ações coletivas, e nem dos debates acerca de sua diversidade; seu foco é mais restrito, objetiva refletir acerca de potenciais contribuições dos Movimentos Sociais camponeses na construção de políticas de formação de educadores/as do campo.

Justificamos que uso do termo educador/a no trabalho é atribuído aos professores/as que atuam nas escolas do campo na sua diversidade, uma vez que ao refletir sobre a função do professor dentro da Educação do Campo, compreendemos que estes são trabalhadores/as que têm muito mais que a função de instruir cientificamente os sujeitos camponeses, portanto, são educadores/as do campo por serem capazes de desenvolver práticas educativas contra-hegemônicas, fortalecendo a Educação do Campo e a consciência de classe.

Trata-se de um ensaio teórico articulado à produção de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), contando com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

O estudo envolveu a pesquisa bibliográfica realizada por meio de um conjunto de referenciais produzidos no Brasil que abordam a temática em debate. Buscou-se desenvolver este texto através da orientação do materialismo histórico-dialético, partindo de alguns pressupostos teóricos.

O primeiro permite compreender e desvelar as questões relacionadas às transformações da realidade concreta e objetiva, a partir das categorias analíticas do movimento e das contradições. E o segundo é o desafio político, teórico e prático de discutir o tema abordado na perspectiva da totalidade, permitindo compreender o desenvolvimento da realidade social como um produto histórico das lutas de classes, tendo na revolução com foco na emancipação humana a partir de uma tomada

de consciência a verdadeira transformação do real (MARX; ENGELS, 2014).

Nesse contexto, o materialismo histórico nos traz alguns subsídios importantes para refletir sobre a formação dos educadores/as do campo ao situá-la na perspectiva das lutas dos Movimentos Sociais camponeses, que se constroem nas relações de tensões e conflitos com as forças produtivas do Estado.

Em síntese, o trabalho está organizado em três tópicos: 1) aborda a construção originária da Educação do Campo em sua historicidade, o que implica na apreensão dos aspectos políticos, ideológico, tensões e contradições expressas no plano da realidade que a produziu até os dias atuais; 2) discute o protagonismo dos Movimentos Sociais camponeses na Educação do Campo, subsidiando reflexões que visem contribuir na discussão e no movimento nacional “Por uma Educação do Campo”<sup>1</sup>; 3º) debate a formação de professores/as do campo na perspectiva dos Movimentos Sociais camponeses, evidenciando que as reflexões, as práticas e pedagogias produzidas por estes vêm educando os sujeitos do campo, contribuindo para pensar a construção e os rumos das políticas de formação de educadores/as como uma urgência que se coloca no cenário atual da Educação do Campo na realidade brasileira.

Caldart (2004, 2009a, 2012), Molina (2003, 2012, 2015), Arroyo (2007, 2012), Fernandes (2001, 2006, 2008), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Borges (2007, 2015), Hage (2011, 2014) e Taffarel e Molina (2012), assim como outros autores/as, ajudam a discutir a Educação do Campo e as contribuições dos Movimentos Sociais camponeses na construção de políticas de formação de educadores/as do campo, assumindo uma posição contra-hegemônica, acreditando que é possível construir um novo projeto de campo no país, rompendo

1 O movimento “Por uma educação do campo” é um coletivo nacional constituído por diferentes movimentos sociais do campo que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo que prime pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Suas proposições estão representadas aqui pelos textos de Arroyo, Caldart e Molina (2011) e Fernandes, Cerioli e Caldart (2011).

com o modelo de desenvolvimento latifundiário, cujos camponeses, em um processo de formação humana, reconquistem o direito à terra, ao trabalho e à dignidade, e como sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos de direito sejam protagonistas de sua própria história.

Finalizando sem concluir, são tecidas algumas considerações sobre o resultado das questões abordadas, defendendo e reafirmando a importância dos Movimentos Sociais camponeses na afirmação da Educação do Campo hoje. Espera-se contribuir para a ampliação dos debates na perspectiva da consolidação de políticas públicas afirmativas para a formação do campesinato brasileiro e seus sujeitos.

## A construção originária da Educação do Campo: aspectos históricos, políticos e ideológicos

A Educação do Campo é um fenômeno recente na realidade brasileira, nasce em oposição ao modelo de Educação Rural, como crítica à situação social vigente dos povos que vivem no/do campo, da luta pela terra e reforma agrária, por políticas públicas tendo nos Movimentos Sociais seus principais protagonistas.

Ao (re)visitarmos a história da educação destinada aos diversos grupos sociais do campo no Brasil, é possível afirmar que esta foi historicamente negligenciada pelo Estado, relegada a espaços marginais e constituiu-se em uma Educação Rural pensada a partir da realidade urbana, cujos currículos das escolas não valorizavam a história, a memória, o trabalho, a cultura, a identidade e o direito básico a cidadania aos sujeitos do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011; BORGES, 2007; HAGE, 2014).

Dentro da perspectiva do paradigma da educação rural, o sinônimo da educação destinada à classe trabalhadora e seus filhos esteve associada a uma educação precarizada, inferiorizada, atrasada, arcaica e com pouca qua-

lidade. Esse modelo de educação ancorado no ruralismo pedagógico defendia apenas os interesses das oligarquias rurais e esteve à margem dos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais, contribuindo com o êxodo rural e com os processos de exclusão social, político e econômico do povo do campo, pois os poucos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados para os camponeses, embora sem a participação deles (NASCIMENTO; BICALHO, 2019).

A própria escola no meio rural sempre foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

A Educação do Campo nasce da luta social camponesa, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST),<sup>2</sup> a partir da necessidade dos acampados/assentados(as) que carecem de educação, mas não da educação que confronta os trabalhadores a uma lógica de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade. Enquanto projeto educativo, tem centrado sua luta na escola para que a concepção de educação oriente suas práticas e, dessa forma, faz crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade, deslegitimando os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resistem a construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho, diferente do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009a).

Ainda trilhando a construção da materialidade da Educação do Campo, Caldart (2004)

2 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na Região Centro-Sul do país, e aos poucos expandiu-se pelo Brasil inteiro (CALDART, 2001a).

elucida que ela se sustenta em três referências teóricas prioritárias: a tradição do pensamento pedagógico socialista; a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular; e a referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento.

A realidade produzida pela Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo, ancorada numa concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo, faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012).

A Educação do Campo se constitui em um projeto, um paradigma que vem sendo construído pelos sujeitos do campo, organizados por meio dos Movimentos Sociais e Sindicais, visando a ruptura com o paradigma da Educação Rural, em que o campo tem referência de produtivismo e não como espaço de vida.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), a própria diferença de concepção de rural/campo demarca também uma mudança na concepção de educação. A educação rural apreende a concepção do espaço geográfico rural, ou seja, se caracteriza por uma educação com valores urbanos, que favorece a migração e tem como base um projeto de sociedade fortalecido no latifúndio e no agronegócio. Enquanto a Educação do Campo surge sob um novo paradigma de educação para os povos do campo. Ela apreende um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo, escolas com valores e características dos povos do campo, a valorização do sentimento de pertença do povo do campo ao campo e uma reflexão sobre o contexto social enfocando as relações de poder instituídas a partir da questão da terra e da produção.

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2002, p. 67).

Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que existem dois princípios fundamentais da Educação do Campo: um é a superação da dicotomia entre o rural e o urbano e o outro é a necessidade de recriar o campo como lugar de vida, trabalho, cultura e formação humana.

Tais fundamentos estão explícitos nos Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:

- I- A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo.
- II- A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido.
- III- A Educação do Campo no campo.
- IV- A Educação do Campo enquanto produção de cultura.
- V- A Educação do Campo na formação dos sujeitos.
- VI- A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável.
- VII- A Educação do Campo e o respeito às características do Campo. (BRASIL, 2003, p. 32 -34).

Nesse sentido, o campo na perspectiva da Educação do Campo “é um espaço de vida, ou um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2006, p. 37). E o campo passa a ser projetado como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e projeta seus sujeitos como sujeitos de história

e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Dessa forma, fica evidente que o conceito de Educação do Campo que vem sendo construído nos Movimentos Sociais tem uma conotação política de lutas pela terra e pela oportunidade de permanecer nela, reconhece a importância da agricultura familiar camponesa e a diversidade dos grupos sociais do campo brasileiro, entre os quais encontram-se agricultores, assentados, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, povos das florestas e do campo. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Nesse aspecto, a Educação do Campo se constrói por e para os diferentes sujeitos coletivos que compõem os territórios camponeses, apresentando-se como uma possibilidade concreta de transformação social, agrícola, econômica, educacional do campo e de seus grupos sociais.

Admitindo que o capital tem produzido desigualdade no território camponês, onde a agricultura camponesa e do agronegócio projetam distintos territórios, assim, a Educação do Campo possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, na medida em que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo (CALDART, 2004).

Nessa lógica, ela não pode ser compreendida apenas no sentido da educação escolar. Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar, estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também

incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos – apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo (MOLINA, 2015).

Nessa conjuntura, a Educação do Campo se coloca na luta pelos direitos: direito ao saber, ao conhecimento, à cultura produzida socialmente, considerando a educação como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Dessa forma, enquanto direito social, considera os aspectos da diversidade do campo a luta, as perspectivas e as reivindicações dos povos do campo e, por isso, está precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Entretanto, sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

De modo geral, o movimento “Por uma Educação do Campo”, construído pelos diversos grupos sociais e pelos Movimentos Sociais do campo, vem lutando por uma educação e uma escola do campo que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

O movimento nacional “Por uma Educação do Campo” vem afirmando essa luta, contribuindo para um projeto de campesinato, a partir da valorização dos distintos territórios camponeses, onde a escola possa construir conhecimentos a partir da relação local-global-local e se vincula a outras lutas, em favor de transformações que garantam melhores condições de vida para a população camponesa. Esta conexão se justifica pela impossibilidade

de educar o povo sem modificar as condições que o desumanizam (CALDART, 2002b; FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Por tais motivos, os povos do campo, assim como os da cidade, lutam por uma escola mais justa, menos excludente, uma escola que dialogue com as suas culturas, que considere seus saberes e ensine os seus/suas filhos/as como as diferenças têm sido construídas, como as desigualdades vêm sendo produzidas. Em sua luta pela vida, a escola ainda ocupa uma centralidade, pois as camadas populares, sejam do campo ou da cidade, reconhecem os nichos de possibilidades que a experiência coletiva da escola pode propiciar, fortalecendo a luta cotidiana por melhores condições de vida (TAVARES, 2015).

Assim sendo, analisando a construção originária da Educação do Campo a partir de seus pressupostos históricos, políticos e ideológicos, enfatiza-se que esse ideário político-pedagógico se situa na luta pela terra, por políticas públicas, por um currículo que rompa com o modelo urbanocêntrico, e por formação de educadores/as do campo que não seja ancorada na fragmentação do conhecimento e que permita a emancipação social nos territórios camponeses.

## O protagonismo dos Movimentos Sociais camponeses na Educação do Campo

No Brasil, as lutas de classes emergem na existência das classes, de seus protagonismos sociais e no movimento social, nas impulsões no sentido de alterar as sociedades existentes e de criar uma nova sociedade. No território camponês, essa situação não é diferente, isso porque o campo envolve diferentes sujeitos, às vezes, com diferentes posições de classe (CALDART, 2009a; FERNANDES, 2001).

A trajetória da longa marcha do campesinato brasileiro está historicamente atrelada

às lutas desse coletivo social, que, organizados socialmente em movimentos camponeses, vem, nas últimas décadas, lutando ativamente em prol do processo de afirmação emancipatória da Educação do Campo articulada à luta pela terra e Reforma Agrária, pelo fortalecimento da agricultura familiar camponesa, que se faz de forma desigual e contraditória ao desenvolvimento e expansão do agronegócio no campo, bem como na afirmação por políticas públicas que garantam aos camponeses o direito à vida e à educação escolar com dignidade nos seus territórios.

Dessa forma, a história dos Movimentos Sociais camponeses está diretamente articulada ao seu protagonismo no processo de criação da Educação do Campo e na conquista de políticas públicas que adquirem caráter central na II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, quando se consolida com a expressão “Educação do Campo: direito nosso dever do Estado” (MOLINA, 2012).

Os Movimentos Sociais camponeses se materializam nas tensões estabelecidas da relação com o Estado, constituem seu alicerce no desencadeamento das lutas socioculturais e contra-hegemônicas a favor dos interesses da classe trabalhadora e pela afirmação do direito a uma Educação vinculada ao projeto popular emancipatório de transformação do campo, que se contrapõe ao modelo de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Em contribuição, Caldart (2009a) diz que resistindo ao “projeto de desenvolvimento rural”, ao modelo tecnológico e às relações sociais e de trabalho que ele impõe, os camponeses, organizados nos Movimentos Sociais trabalham na perspectiva de construção de um “projeto popular de desenvolvimento do campo”, compreendendo, com isso, que a economia e a tecnologia devem estar a serviço do atendimento das necessidades humanas, e não do capital.

A partir da década de 1990 é possível perceber uma maior articulação dos Movimentos Sociais camponeses, que passam a reivindicar políticas públicas estatais que permitam supe-

ração das desigualdades sociais e a promoção da educação nesse território, visto que, por muito tempo, foram desenvolvidas algumas políticas de caráter compensatório para a população do campo.

O esforço feito pelos Movimentos Sociais camponeses tem promovido algumas implicações importantes, como a espacialização da Educação do Campo, e colocando este paradigma na agenda dos estados e dos municípios através de seminários, encontros e publicações de Educação do Campo (MOLINA, 2003). Estes, enquanto propulsores de políticas públicas, também vêm contribuindo na construção do processo identitário das escolas do campo, vinculadas à produção da cultura no/do campo, na formação política dos trabalhadores, na construção e valorização da consciência social de classe dos sujeitos do campo.

Assim sendo, os Movimentos Sociais têm sido espaços de organização dessas lutas e de formação desses sujeitos (CALDART, 2009b) e, a partir das lutas sociais da classe trabalhadora, começaram a promover iniciativas educacionais próprias, adquirindo assim um princípio educativo.

Arroyo (2020) salienta que todo movimento social é educador, mas não educadores deles mesmos, são educadores da sociedade, da educação, por serem pedagogos que nos ensinam a (re)pensar as teorias pedagógicas, a (re)pensar a história da educação, portanto, são coletivos em movimentos, sujeitos coletivos e os grandes educadores da própria Educação do Campo. Estes afirmam matrizes pedagógicas, pois colocam a educação onde ela realmente acontece; e ela acontece nas matrizes pedagógicas mais básicas da vida humana, que são a terra como matriz de formação humana, o trabalho e a resistência coletiva.

Nesse sentido, há matrizes pedagógicas importantes a serem consideradas nos processos educativos dos Movimentos Sociais do campo. Uma delas é a constituição de diversas pedagogias produzidas pelos movimentos como princípio educativo, que buscam a construção

de uma nova sociedade, atrelada à construção social e humana na organização coletiva, na luta na social, política e pedagógica que os camponeses se educam e se produzem como sujeitos de direito, portanto, a pedagogia dos Movimentos educa, politiza e humaniza os sujeitos do campo.

Nessa conjuntura, Caldart (2009b) subsidia importantes contribuições ao destacar os Movimentos Sociais, e mais especificamente o MST tem a proposição de uma escola que construa sua pedagogia vinculada a um movimento pedagógico mais amplo, reconhecendo-se como lugar de formação humana, e de uma formação humana ética e politicamente comprometida com a produção dos sujeitos capazes de fazer as transformações sociais, cada vez mais necessárias para a própria restituição da dignidade humana.

Nessa conjectura, a escola que cabe na pedagogia do movimento é, pois, uma escola que não cabe nela mesma, ou seja, a escola projetada pela pedagogia do movimento é, pois, uma escola em movimento: movimento de pedagogias, movimento de sujeitos humanos. E este movimento acontece em torno de duas referências básicas: a primeira é que existe uma pedagogia que se constitui no movimento de uma luta social; a segunda é ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa (CALDART, 2009b).

Esse princípio educativo dos Movimento Sociais do campo tem permitido a construção de um quadro de concretização do direito à educação do campo, de forma que essas experiências contribuem para a democratização do campo, pensado como um lugar de formação humana.

Essa visão do campo é ao mesmo tempo um processo embrionário e um conjunto de possibilidades da relação de seus sujeitos, com a produção de suas condições de existência social, uma vez que desmistificam o campo como o lugar do atraso e o inclui em um projeto popular “voltado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos

que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 27).

Logo, a pedagogia dos Movimentos Sociais camponeses busca superar a ideia de campo como espaço atrasado, secundário e sem desenvolvimento, superando o modelo elitista agrário e latifundiário, em que “Esse processo pode ser caracterizado, na atualidade na disputa travada em defesa da Educação do Campo, que diz respeito aos interesses da classe trabalhadora organizada no campo, e contra os interesses do agronegócio, gerido pelo capital nacional e internacional” (TAFFAREL; MOLINA, 2012, p. 573).

Outra matriz importante é a das lutas produzidas pela dinâmica dos Movimentos Sociais contrapondo-se, ativamente, à concepção de educação rural que nega o campo como espaço de vida e desenvolvimento e promove a sua destruição, a partir do momento em que alimenta o atraso e a pobreza, negando direitos “a terra. Que é trabalho, vida e dignidade. Que é educação” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 15). E, ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, esses sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, e sobre práticas de educação a eles vinculadas (CALDART, 2009b).

Dessa forma, os Movimentos Sociais surgem como princípio educativo, ou como uma das matrizes pedagógicas de um projeto educativo vinculado ao movimento da história e à construção coletiva de uma sociedade com justiça social, trabalho e dignidade para todos (CALDART, 2009b). Assim, além da constituição de diversas pedagogias, os Movimentos compreendem o trabalho, as práticas agroecológicas e a agricultura familiar camponesa como elemento essencial para pensar a educação, a escola e a melhoria da qualidade de vida dos camponeses.

Na racionalidade pedagógica dos Movimentos, a escola do campo deve avançar em conhecimentos visando dar condições para

que os sujeitos do campo possam permanecer, produzir e ter uma vida digna no campo. Assim, a escola do campo passou a ser vista como uma questão também política, como parte da estratégia de Reforma Agrária (CALDART, 2001b). Portanto, a Educação do Campo e os Movimentos Sindicais agrários constituem-se em itens prioritários nas suas agendas de luta social, porque representam resistência a projetos conservadores de educação e se voltam para a defesa de um projeto popular (ARROYO, 2007).

Nesse contexto de lutas e enfrentamentos, a “presença dos Movimentos Sociais como sujeitos coletivos na Educação do Campo amplia as possibilidades de entendimento do que podemos chamar de processo formativo, articulado à construção de outra organização societária” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 27).

Por essa razão não dá para negar a importância dos Movimentos Sociais para as mudanças na sociedade. Nessa vertente, entendemos que os Movimentos Sociais associados à educação podem contribuir para a formação voltada para a práxis transformadora diante da sociedade contemporânea (BORGES; VILHENA JÚNIOR, 2013).

A partir do que foi proposto por esses autores, os Movimentos Sociais se inserem na disputa não só da terra e pela vida, também passam a disputar a educação e a escola como uma possibilidade revolucionária. E a escola é o aparelho ideológico da revolução que se precisa (PISTRAK, 2005).

Diante desse quadro, a luta social camponesa organizada por meio dos Movimentos Sociais tem contribuído para elaborar estratégias de construção e efetivação e os rumos das políticas educacionais como forma de resistência à implementação de políticas compensatórias. Consequentemente, tem possibilitado a materialização de alguns programas como o Pronera, Pronacampo e Procampo, que têm se consolidado, contribuindo, direta e indiretamente, para a formação de educadores/as do campo.

## A formação de educadores/as do campo na perspectiva dos Movimentos Sociais: contribuições para pensar a construção e os rumos das políticas educacionais

Os Movimentos Sociais do campo têm como um dos seus desafios ajudar na construção de um modelo de desenvolvimento de campo, de educação e de escola no país que seja voltado para a formação humana das classes trabalhadoras camponesas e de seus filhos. Para isso, estes vêm projetando políticas de educação através de suas lutas históricas.

Da mesma forma, os Movimentos Sociais impõem-se ideologicamente às estruturas hegemônicas, lutando para alinhar a educação aos interesses da classe trabalhadora do campo, disputando um projeto educacional como forma de promover a verdadeira democracia centrada nos direitos e não no modelo mercadológico (GHEDIN, 2013). Estes vêm questionando e lutando por outro modelo de sociedade, propondo superar o modelo de sociedade burguesa e a organização de acumulação do capital, que vem ampliando-se cada vez mais com o avanço indiscriminado do agronegócio, aumentando seu poder de concentração, dominação, expropriação e exploração insana sobre o povo do campo, o meio ambiente e seus recursos naturais.

Por essa razão, discutir a Educação do Campo hoje exige uma reflexão sobre o engajamento, a preocupação e as contribuições dos Movimentos Sociais camponeses na construção, efetivação e rumos das políticas de formação de educadores/as do campo, isso porque não há dúvida que a luta dos Movimentos traz uma concepção crítica para a Educação do Campo e seus profissionais.

Os Movimentos Sociais sabem que as políticas públicas são formas de garantir alguma coisa para a população, por isso o tratamento

da Educação do Campo é reivindicado pelos Movimentos Sociais como público do direito, respeitando a população do campo (BORGES, 2007). Contudo, a história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a Educação do Campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007).

Por isso, os Movimentos Sociais têm criticado fortemente as políticas e os programas governamentais de formação de educadores do campo, que nem sempre consideram os processos e as especificidades da realidade do campo, a diversidade de sujeitos, os espaços e o tempo/escola. Sobre isso, Taffarel (2010) diz que os cursos de formação de professores/as do campo nem sempre consideram a realidade do campo, a problemática agrária, e não preparam os jovens para compreenderem e agirem no mundo do trabalho, no modo capitalista do campo e para a formação humana.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011 p. 37) vêm discutindo que “[...] de modo geral os programas de formação de professores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto”.

Tal situação tem levado os Movimentos Sociais a outra direção, permitindo a construção de uma nova sociabilidade, de educação e, por extensão, de formação de educadores/as com a função social estratégica de melhoria das condições de vida das classes populares camponesas do meio rural brasileiro (CALDART, 2001a).

Assim, as perspectivas de formação de educadores/as do campo apresentadas pelos Movimentos Sociais camponeses muitas vezes são antagônicas às apresentadas pelas políticas governamentais. Como estratégias, os Movimentos vêm desenvolvendo ricas experiências embutidas de novas práticas e outras pedagogias, em convênio com as universidades públicas, para formar educadores/as do campo

que atendam às reivindicações da dinâmica que o campo imprime.

Arroyo (2007) enfatiza que os Movimentos Sociais do campo estão colocando na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito.

Por tais motivos, os Movimentos Sociais do campo também lutam não só por uma escola pública do campo com qualidade, mas também por sólida formação dos seus professores como política pública, como um direito e na perspectiva de um projeto emancipador que contribuirá com as mudanças sociais e políticas de que realmente o campo necessita. Para Arroyo (2012, p. 361), “A concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo.”

A política de formação de professores do campo de que os movimentos sociais são autores está sendo um processo que obriga a repensar e redefinir a relação entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais. Esse processo tem um significado de grande relevância política. Conseqüentemente, os currículos de formação têm como um dos seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas. (ARROYO, 2012, p. 362).

Para os Movimentos de Educação camponeses, a formação de educadores/as (professores/as) do campo precisa refletir sobre os problemas e a realidade do campo, por isso a primeira conquista de política pública específica que emergiu com a participação direta dos Movimentos do campo e que contribuiu com a formação de professores/as do campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fundado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 (BRASIL, 1998) e integrado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001.

Sobre essa integração do Pronera ao INCRA, Hage (2011) sinaliza que este Programa passou a ter apoio do Estado quando passa a depender do apoio das instâncias mais elevadas e não mais do setor de projetos especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário.

Segundo Molina (2003), o Pronera surgiu em decorrência das discussões do I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), em 1997, com as muitas lutas e desentendimentos para aumentar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais, sendo decisiva a pressão feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tanto para sua estruturação quanto para a liberação orçamentária.

Quanto aos objetivos do Pronera, consistem em oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento, melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA, proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação e qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2011). No Manual de Operações do Pronera, elaborado em 2004, o Programa tem por finalidade:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004, p. 17).

No que se refere às contribuições do Pronera à Educação do Campo, ressalta-se, estão os resultados obtidos através dos projetos de escolarização (MOLINA; JESUS, 2010), haja vista que o Pronera estabelece parcerias com governos municipais e estaduais, instituições de ensino públicas sem fins lucrativos e Movimentos Sociais e sindicais de trabalhadores

do campo. E no seu Manual apresenta, ainda, sob os princípios da inclusão, interação, participação e multiplicação, as competências dessas intuições, a partir da concretização dos seguintes projetos.

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores(as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;
- Formação continuada e escolaridade de professores (as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);
- Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo. (BRASIL, 2004, p. 21).

Molina (2004) assegura que as experiências produzidas no Pronera evidenciam o protagonismo dos Movimentos Sociais na elaboração de uma política pública que visa à construção de uma nova visão de campo, bem como produção de conhecimentos pelos próprios Movimentos camponeses. E, “apesar das estratégias para esvaziar o Pronera, a organicidade dos movimentos sociais e a convicção da centralidade da educação fizeram com que as resistências fossem vencidas e o Programa se mantivesse” (MOLINA, 2003, p. 55).

Outra política pública de grande contribuição com o projeto de formação de educadores/as do campo das escolas brasileiras é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PRO-CAMPO), criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

O Procampo defende a necessidade de formação inicial para os educadores/as que atuam nas escolas do campo no país, por isso seu objetivo consiste em viabilizar a criação de cursos

de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadores/as por área de conhecimento sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica (BRASIL, 2012).

O surgimento do Procampo enquanto política pública está ligado às parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Este Programa foi implantado inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), em que representantes de tais instituições e os Movimentos Sociais do campo participaram da elaboração inicial do Projeto Pedagógico do Procampo, tendo como eixo central a Pedagogia da Alternância.

Antunes-Rocha (2010) discute sobre a proposta do Projeto Pedagógico do Procampo tendo como parâmetro a Pedagogia da Alternância e afirma que a formação articulada entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) nos mostra possibilidades de diálogos entre temporalidades e espacialidades e favorece a superação de um dos mais significativos desafios na formação dos educadores do campo: as condições do processo formativo em diálogo com a cultura, lazer, religião e trabalho. Isso porque os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo integram os processos de ensino, pesquisa e extensão, bem como o conhecimento dos povos do campo, rompendo com a fragmentação do conhecimento e se constituindo em uma alternativa de organização do trabalho pedagógico nas escolas, enquanto prática social, pode contribuir com as transformações dessa realidade, cujo modelo econômico ainda é excludente.

Já o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), criado pelo Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013), enquanto política de formação de educadores/as do campo não tem tanto o protagonismo dos Movimentos

Sindicais e Sociais na sua elaboração, como as anteriores, mas também vem sendo debatida por esse coletivo social.

Segundo seu documento norteador, o Pronacampo é 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, que tem como oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas públicas no campo (BRASIL, 2012).

O Pronacampo está estruturado em quatro grandes eixos:

- I EIXO: Gestão e Práticas Pedagógicas;
- II EIXO: Formação Inicial e Continuada de Professores;
- III EIXO: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;
- IV EIXO: Infraestrutura Física e Tecnológica.

A formação inicial e continuada dos educadores em exercício na Educação do Campo e Quilombola aparece no segundo eixo, dispondo que estas devam ser desenvolvidas no âmbito do Pronacampo, da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Procampo, embora se configure também como uma política de formação de educadores/as do campo, não é bem visto pelos Movimentos Sociais camponeses, que acreditam que a concepção de Educação do Campo e formação docente defendida é incompatível com a Educação a Distância, isso porque estamos num país de extrema desigualdade quando se trata de distâncias geográficas, inclusão digital e acesso às tecnologias da informação. Nesse sentido, a realidade proposta de inserção da EaD na Educação do Campo evidencia contradições com a realidade vivenciadas pelos educadores/as das escolas do campo, embora possa ser resolvida com o financiamento.

A respeito dessa realidade que tenta inserir a Educação a Distância na Educação do Campo,

Caldart (2020) adverte que a tarefa coletiva da Educação do Campo e seus sujeitos é presencial, é trabalho coletivo, é vida com vida, e essa tarefa que está posta não se realiza com Educação a Distância.

Assim, a EaD passa ser um processo de ameaça à formação dos educadores/as do campo, daí a necessidade de o Pronacampo ser melhor debatido no âmbito dos Movimentos Sociais e da Educação do Campo, a fim de provocar reflexões coletivas também com os professores/as educadores/as. Com relação a isso, compreendemos que o grande desafio que estamos atravessando na atualidade está relacionado à formação docente em serviço, uma vez que no âmbito da Educação do Campo a formação de educadores/as não pode se fazer deslocada do projeto histórico da classe trabalhadora, da luta de classe, permitindo superar a lógica estruturante da sociedade capitalista, cujos educadores/as sejam capazes de pensar e compreender a totalidade dos processos sociais (MOLINA, 2020).

Todavia, sem dúvidas, o Pronera, o Procampo e o Pronacampo, enquanto políticas públicas específicas, são expressões de conquista da luta dos povos do campo e de tensões estabelecidas na relação com os Movimentos Sociais camponeses e o Estado, são extremamente importantes para a constituição de uma política global de educadores/as do campo que realmente atenda a realidade da Educação do Campo.

Assim, é possível dizer que as lutas dos Movimentos do Campo por educação já estão legalmente asseguradas. Entretanto, isso não basta. É necessário que as instituições públicas, principalmente a escola e seus membros, dominem os princípios filosóficos e pedagógicos associados ao processo permanente de formação/transformação humana. Caso contrário não haverá implantação das políticas, mas somente uma maquiagem no fazer pedagógico, mantendo as relações de exploração, exclusão dos sujeitos do campo (BORGES, 2015).

Essas políticas representam a capacidade de articulação dos Movimentos Sociais de reinven-

tar trajetórias de formação do campo, embora também algumas dessas políticas recebam críticas e sejam alvo de pesquisas científicas. É importante enfatizar que pensar a formação dos educadores/res do campo na perspectiva dos Movimentos Sociais camponeses ainda é um desafio que faz parte de um ideário maior de campo articulado à Reforma Agrária.

## Considerações finais

As reflexões expostas revelam que a Educação do Campo é um paradigma em construção, que rompe com a concepção de educação rural, e cujo ideário pedagógico tem-se concretizado a partir das lutas dos grupos sociais do campo organizados em Movimentos Sociais e Sindicais. Trata-se de um projeto de emancipação social que considera o campo como espaço de produção de vida, e portanto, valoriza a história, a cultura, o saber popular, o trabalho, a agricultura familiar camponesa, as necessidades e a realidade dos que vivem no campo, na busca de assegurar a garantia dos direitos historicamente negados.

A Educação do Campo não cabe na escola, mas tem na escola sua principal luta e não pode ser compreendida à margem das discussões sobre políticas públicas, que tem se revelado um grande desafio para os Movimentos Sociais camponeses, cuja a dimensão pedagógica e educativa tem contribuído na formação dos sujeitos sociais do campo por meio das lutas pela terra e pela reforma agrária, articulada a um projeto de campo e de formação humana.

Em síntese, por meio do processo histórico da Educação do Campo é possível afirmar que políticas públicas voltadas para a realidade do campo e seus sujeitos por muito tempo foram construídas dentro de um contexto ideológico e hegemônico bem delineado a partir das intenções produtivas do capital e seus interesses de classes. Caminhando em outra direção, os Movimentos Sociais, no decorrer de sua trajetória, têm protagonizado a luta por políticas públicas e pelo direito a uma educação que seja no/do

campo, mesmo diante das relações de tensões com o Estado.

Dessa forma, fica evidente que os Movimentos Sociais camponeses são importantes atores político-sociais, que educam pedagogicamente os sujeitos do campo, por meio da luta de classes camponesa, permitindo a concretização de direitos fundamentais de sobrevivência, educação e dignidade no campo.

Com isso, a Educação do Campo vem conquistando cada vez mais espaço no âmbito político e na agenda política dos estados. Uma das reivindicações dos Movimentos Sociais do campo é a necessidade de políticas públicas e projetos de formação de educadores/as do campo que atendam a realidade do campo por meio de uma nova identidade de educador/a, que contribua com a dimensão ética e política da Educação do Campo, e na superação da situação de precariedade no campo.

Entre as políticas de formação de professores/educadores/as do campo que foram construídas com a participação dos Movimentos Sociais destacam-se o Pronera, o Procampo e o Pronacampo, que vêm contribuindo, direta e indiretamente, na formação de educadores/as para as escolas do território camponês e que merecem ser mais bem problematizadas.

Em síntese, este texto defende e reafirma que a garantia de formação específica aos educadores/as do campo que entendam a atual realidade do campo tem implicações diretas nos valores e princípios da Educação do Campo, por isso esse debate ganha relevância. Este ensaio finaliza chamando atenção para o desafio político, teórico e prático de discutir a Educação do Campo na perspectiva da totalidade, em que esta seja compreendida dentro de um projeto de campo reconfigurado pelos seus atores políticos por meio da luta pela terra e reforma agrária.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir

das práticas. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 121-137.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Territórios educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2012. p. 21-36.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação do Campo e os sujeitos coletivos de direitos. 13 ago. 2020. 1 vídeo (1h30min). Publicado pelo Canal TV FONEC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FqDAaEyBEbs&t=2632s>. Acesso em: 07 set. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Saleti *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas de formação de educadores (as) do Campo. **Caderno CEDES**, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Saleti; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOGO, Ademar. **Hino do MST**. 1987. Disponível em: <https://mst.org.br/nossos-simbolos/#hino>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva (org.). **Educação do Campo**: a epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA, 2007. p. 63-109.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação continua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas**. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2015.

BORGES, Heloisa da Silva; VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura. Movimentos Sociais e a relação com a educação. In: BORGES, Heloisa da Silva; VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura (org.). **Movimentos Sociais do Campo**: aspectos históricos,

ideológicos e políticos. Manaus: UEA/Valer, 2013.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 77, 24 abr.1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo** – caderno de subsídios. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)**: manual de operações. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos\\_programas/0127102302.pdf](http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf). Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 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. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior (SESu). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi). **Edital nº 2, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_24140877\\_PORTARIA\\_N\\_86\\_DE\\_1\\_DE\\_FEVEREIRO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx). Acesso em: 09 ago. 2020.

CALDART, Roseli Saleti. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Saleti (org.). **Projeto popular e escolas do campo**. 2. ed. Brasília, DF: UnB, 2001a. p. 51-60. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, v. 3).

- CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, set./dez. 2001b. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000300016](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016). Acesso em: 10 ago. 2020.
- CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. v. 4. Brasília, DF, 2002a.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002b. p. 25-36. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31.
- 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. 2009a.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Paulo Alentejano Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.
- CALDART, Roseli Salete. A função social das escolas do campo. 21 maio 2020. 1 vídeo (1h27min). Publicado pelo Canal TV FONEC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oOr53f4LvjU&t=4004s>. Acesso em: 08 set. 2020.
- FERNANDES, Bernardo Maçano. Questão agrária, pesquisa e MST. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERNANDES, Bernardo Maçano. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. *In*: KOLLING, Edgar Jorge.; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, Roseli Salete (org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).
- FERNANDES, Bernardo Maçano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaços e territórios como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Monica Castagna (org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-31.
- FERNANDES, Bernardo Maçano. Entrando nos territórios do Território. *In*: PAULINO, Elaine T.; FABRINI, João E. (org.). **Campesinato e território em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.
- FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação no Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 21-63.
- GHEDIN, Evandro. A estrutura reflexiva e a educabilidade dos movimentos sociais como alternativa à ideologia hegemônica. *In*: BORGES, Heloisa da Silva; VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura. **Movimentos Sociais do campo**: aspectos históricos, ideológicos e políticos. Manaus: UEA/Valer, 2013. p. 31-74.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Manual de operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/portal/images/arquivos/manual\\_pronera\\_e\\_portaria\\_publicados.pdf](http://www.incra.gov.br/portal/images/arquivos/manual_pronera_e_portaria_publicados.pdf). Acesso em: 11 ago. 2020.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Boitempo, 2014.
- MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas

públicas. **Educação e Perspectiva**, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 165 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. Os desafios na formação de educadores. 28 maio 2020. 1 vídeo (1h19min). Publicado pelo Canal TV FONEC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7XoutXTFAiQ&t=3s>. Acesso em: 08 set. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à educação do campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29-63.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Barbosa do; BICALHO, Ramofly. Breve contextualização da educação rural no BRASIL e os contrastes com a educação do campo. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 78, p. 62-75, jan./abr. 2019. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/44221/1/2019\\_art\\_fcbnascimentorbicalho.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/44221/1/2019_art_fcbnascimentorbicalho.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Atividade curricular em áreas de reforma agrária: a organização do trabalho pedagógico em mutirões e círculos**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>. Acesso em: 03 set. 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo, Expressão Popular: 2012. p. 569-576.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e movimentos sociais contemporâneos: algumas notas para reflexão. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 49-61, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1306/883>. Acesso em: 07 set. 2020.

Recebido em: 30/11/2020  
Aprovado em: 04/02/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM OLHAR SOBRE O PRONERA

*Jullyane Santana (UFPI)\**

*Marli Gonçalves (UFPI)\*\**  
<http://orcid.org/0000-0002-9802-9535>

*Rosana Cruz (UFPI)\*\*\**  
<http://orcid.org/0000-0002-8341-0835>

## RESUMO

O presente artigo se propõe a problematizar a relação entre o Estado e os movimentos sociais, evidenciando suas contradições, limites e possibilidades no que se refere aos processos de gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) entre 1998 e 2016, por meio do estudo comparativo dos manuais de operacionalização publicados no período. O estudo, bibliográfico e documental, dialogou com autores como Poulantzas (2000) e Hofling (2001), para problematizar as contradições das políticas públicas no Estado capitalista; e Molina (2011), Medeiros (2010), Dias (2015) e Caldart (2009), para analisar a trajetória do Pronera e as contradições inerentes ao seu processo de implementação no que se refere à participação dos movimentos sociais e sindicais na sua gestão. O estudo revelou que ocorreu o afastamento dos movimentos sociais e sindicais das esferas decisórias do Estado, com a consequente restrição de sua participação nos processos de operacionalização da política.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Pronera. Movimentos sociais e sindicais do campo.

## ABSTRACT

### STATE AND SOCIAL MOVEMENTS: A LOOK AT PRONERA

This article aims to problematize the relationship between the State and social movements, highlighting their contradictions, limits and possibilities with regard to the management processes of the National Education Program on Agrarian Reform – Pronera – between 1998 to 2016, through the comparative study of

\* Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) – Campus Ribeirão Preto. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: [jullyanefrazao@gmail.com](mailto:jullyanefrazao@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenadora Adjunta do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE/UFPI). Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: [marliclementino@yahoo.com.br](mailto:marliclementino@yahoo.com.br)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI – Teresina/PI. Teresina, Piauí, Brasil. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE). E-mail: [rosanacruz@ufpi.edu.br](mailto:rosanacruz@ufpi.edu.br)

the operational manuals published in the period. The study, bibliographic and documentary, dialogued with authors such as Poulantzas (2000) and Hofling (2001), to discuss the contradictions of public policies in the capitalist state; and Molina (2011), Medeiros (2010), Dias (2015) and Caldart (2009), to analyze Pronera's trajectory and the inherent contradictions in its implementation process with regard to the participation of social and union movements in its management. The study revealed that social and union movements have moved away from the State's decision-making spheres, with the consequent restriction of their participation in the processes of operationalizing politics.

**Keywords:** Rural Education. Pronera. Social and union movements in the countryside.

## RESUMEN

### ESTADO Y MOVIMIENTOS SOCIALES: UNA MIRADA A PRONERA

Este artículo tiene como objetivo discutir la relación entre las Estado y movimientos sociales, mostrando sus contradicciones, límites y posibilidades con respecto a los procesos de gestión de Pronera, de 1998 a 2016, a través del estudio comparativo de los manuales operativos publicados en el período. El estudio, bibliográfico y documental. Para emprender la construcción del texto se dialoga con autores como Poulantzas (2000) y Hofling (2001), para discutir las contradicciones de las políticas públicas en el Estado capitalista, y Molina (2011), Medeiros (2010), Dias (2015) y Caldart (2009) para analizar la trayectoria de Pronera y las contradicciones inherentes a su proceso de implementación en cuanto a la participación de los movimientos sociales y sindicales en su gestión. El estudio reveló que los movimientos sociales y sindicales se han alejado de los ámbitos de decisión del Estado, con la consiguiente restricción de su participación en los procesos de operacionalización de la política.

**Palabras clave:** Educación rural. Pronera. Movimientos sociales y sindicales rurales.

## Introdução

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), institucionalizado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) por meio da Portaria nº10/98 (BRASIL, 1998a), nasceu da reivindicação dos movimentos populares e sindicais em defesa da escolarização de jovens e adultos residentes em áreas de assentamento e/ou acampamento, tendo como objetivo elevar a qualidade de vida no meio rural, por meio de uma educação desvinculada dos modelos urbanocêntricos e com vistas à sustentabilidade.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), entre os anos de

1998 e 2018, o Programa ofertou 499 cursos, em parceria com 94 instituições educacionais, atendendo 186.734 beneficiários em todas as modalidades de ensino, desde a educação de jovens e adultos até programas de pós-graduação (BRASIL, 2018). Os dados demonstram que o Programa contribuiu para o alargamento das possibilidades formativas dos povos do campo, sendo que as experiências acumuladas no âmbito de sua execução impulsionaram um processo de territorialização da Educação do Campo na esfera do Estado (DIAS, 2015). O Pronera não nasceu da simples vontade política do Estado, mas da síntese de múltiplas deter-

minações que contribuíram para levar para dentro do aparelho estatal as experiências educacionais que vinham sendo acumuladas pelos movimentos sociais do campo, representando, dentre outros aspectos, um salto qualitativo em relação às políticas e programas desenvolvidos até meados do século XX.

A mudança de caráter qualitativo, representada pelo Pronera, perpassa o processo de construção e a concepção impressa nos aspectos político-pedagógicos, teórico-metodológicos e operacionais do Programa. No contexto de sua institucionalização, em 1998, a sociedade civil, representada pelos movimentos camponeses, não só participou ativamente dos processos de construção e discussão dos marcos normativos, como também teve assento nas instâncias de caráter deliberativo, conferindo um aspecto participativo e democrático à gestão do Programa, em que pese sua execução ocorrer no âmbito de um Estado que representa, hegemonicamente, os interesses da classe dominante com vistas à manutenção do sistema capitalista.

Partindo do entendimento de que o Pronera é resultante da correlação de forças entre os movimentos sociais e o Estado, cujos contextos expressam dinâmicas de avanços e retrocessos na participação da sociedade civil na gestão do Programa, o presente artigo se propõe a problematizar a relação entre o Estado e os movimentos sociais, evidenciando suas contradições, limites e possibilidades no que se refere aos processos de gestão do Pronera, de 1998 a 2016, por meio do estudo comparativo dos manuais de operacionalização publicados no período.

A pesquisa científica, enquanto um ato de compreensão das materialidades objetivas, tem sentido quando compreendemos que a realidade “pode ser conhecida e modificada” uma vez que a dialética “reconhece que essa materialidade se movimenta e, se ela se movimenta, ela é histórica”, constituindo-se de um emaranhado de contradições (FREITAS, 2007, p. 54-55). Nesta perspectiva, o presente traba-

lho, que consiste em pesquisa bibliográfica e documental, insere-se no conjunto de estudos que objetivam contribuir com a análise do percurso da Educação do Campo a partir da “compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas” (CALDART, 2009, p. 36).

Para empreender a construção do texto, além do estudo documental, dialogou-se com Poulantzas (2000) e Hofling (2001), para problematizar as contradições das políticas públicas no Estado capitalista; e Molina (2011), Medeiros (2010), Dias (2015) e Caldart (2009), para analisar a trajetória do Pronera e as contradições inerentes ao seu processo de implementação no que se refere à participação dos movimentos sociais e sindicais na sua gestão.

O artigo é composto por cinco seções, sendo que a primeira compreende a presente introdução. Na segunda, são empreendidas reflexões sobre a relação do Estado e dos movimentos sociais, situando a luta por uma Educação do Campo no contexto da sociedade capitalista. Na terceira seção apresenta-se uma discussão dos aspectos teóricos, políticos e metodológicos que orientam os cursos do Pronera. Na quarta, problematizam-se, nos Manuais de Operações do Programa, publicados entre 1998 e 2016, questões referentes à gestão e à participação dos movimentos sociais e sindicais. Por fim, na quinta e última seção, são apresentadas as considerações finais do artigo.

## Estado e movimentos sociais: contradições, limites e possibilidades

As lutas populares estão inscritas na ossatura do próprio Estado (POULANTZAS, 2000), sendo ao mesmo tempo resultado e causa de tensionamentos na relação entre a burguesia e o proletariado. Para Poulantzas (2000, p. 42), “o Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas”. Nesse sentido, destaca-se

que a formulação e a execução de uma política social são processos contraditórios e complexos que se relacionam diretamente com um jogo de poder e intencionalidades econômicas, norteados pela ideologia do bloco dominante, que se utiliza de instrumentos legais e burocráticos para o favorecimento do capital e contenção das massas. Em contraponto, ocorre a luta dos movimentos sociais pela conquista e garantia de direitos sociais.

O supracitado teórico coloca que o papel do Estado diante das classes dominadas e do bloco no poder:

Não deriva de sua racionalidade intrínseca como entidade ‘exterior’ às classes dominadas. Ele está igualmente inscrito na ossatura organizacional do Estado como condensação material de uma relação de forças entre as classes. O Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas. (POULANTZAS, 2000, p. 42, grifo do autor).

Nesse contexto, conforme Poulantzas (2000, p. 41), “os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominantes”. Entretanto, esta relação não se dá sem disputa, pois a classe dominada também exerce poder sobre o Estado. As políticas públicas não são resultado de fatores isolados ou da vontade de uma determinada classe, mas da condensação de um emaranhado de relações políticas, econômicas e sociais engendradas nas contradições do próprio Estado Capitalista. Por isso, entende-se que “são as relações de poder, de coerção e de ameaça, legal e politicamente sancionadas, bem como as oportunidades correspondentes da realização de interesses, que determinam o grau de justiça social que a política social tem condições de produzir” (OFFE, 1991 apud BOSCHETTI, 2009, p. 10). Nesse sentido, aponta-se para uma tensão entre os interesses da classe trabalhadora e os da classe dominante no que concerne à democratização dos direitos sociais e a manutenção da lógica do capital.

Os direitos sociais são materializados por meio da implantação de políticas sociais. De acordo com Hofling (2001, p. 31-32, grifo do autor), as políticas sociais “são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado”. Tendo em vista o exposto, ressalta-se que as políticas sociais se desdobram no interior do Estado Capitalista, sendo determinadas pela lógica de reprodução e acumulação do capital.

No que diz respeito à luta pela garantia de uma política pública, destaca-se a publicação do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) como parte integrante da Política.

A publicação desse Decreto constituiu um marco importante na luta pela Educação do Campo, tendo em vista que confere o *status* de política pública às ações desenvolvidas tanto em seu âmbito como no Pronera, contribuindo diretamente para o seu fortalecimento. Dentre outros condicionantes, o Decreto é resultante de um processo acumulado de lutas e tensionamentos que tem como protagonistas primeiros os movimentos sociais e sindicais do campo. A luta destes Movimentos por uma Educação do Campo considera que a “complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige a elaboração de políticas públicas que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e à permanência à escola” (MOLINA, 2011, p. 116).

Tendo em vista o exposto, julga-se que a luta por políticas públicas e garantias constitucionais são essenciais para garantir o acesso das classes trabalhadoras a níveis cada vez mais altos de escolarização. Contudo, chama-se a atenção para a importância do horizonte da Educação do Campo, dado que nem o acesso à escola e nem às políticas públicas tem um fim

neles mesmos, sendo, contudo, fundamentais os meios para “fazer avançar a luta maior e acumular forças para transformações estruturais” (MOLINA, 2011, p. 120). Nesse sentido, pontua-se que o horizonte supracitado não pode ser perdido nas armadilhas do Estado, que, ao passo que garante a institucionalização de leis ou de políticas públicas, nega as condições para a sua execução, relacionadas aos processos de gestão e financiamento das mesmas.

## O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo construída na década de 1990, na contramão da implementação de políticas compensatórias baseadas em um modelo urbanocêntrico, constituindo “para os movimentos sociais, uma forma de territorialização das suas lutas para dentro dos espaços do Estado” (DIAS, 2015, p. 70). Esta territorialização deveu-se ao fato de o Pronera ter sido construído em um contexto de luta e resistência.

O Programa nasceu vinculado à política de Reforma Agrária como uma estratégia de fortalecimento da mesma. Isto posto, importa pontuar que, em comparação com outros programas educacionais voltados para o meio rural, cuja ligação com o Ministério da Agricultura guardava estreitas relações com a modernização do campo e o fortalecimento das técnicas agrícolas estadunidenses (CALAZANS, 1993; RIBEIRO, 2013, 2015), o Pronera representa um avanço qualitativo no processo de valorização tanto dos povos rurais quanto da agricultura familiar.

Na Portaria nº 10 (BRASIL, 1998a), que instituiu o Pronera, em 1998, a caracterização foi de uma política de inclusão social que tem como objetivo atender a demanda por educação nos assentamentos rurais. A proposta, apresentada no referido documento, vinculava

o Programa à política de Reforma Agrária desenvolvida pelo Governo Federal e visava

[...] Atender à demanda educacional dos assentamentos rurais, dentro de um contexto de Reforma Agrária prioritário do Governo Federal, de assentar um trabalhador rural em um lote de terra, provendo-lhe as condições necessárias ao seu desenvolvimento econômico e sustentável. (BRASIL, 1998a).

Na esteira do supracitado marco legal, o primeiro Manual de Operações do Pronera, aponta como objetivo geral do Programa: “fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil” (BRASIL, 1998b, p. 10), vinculando a educação a um determinado projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, o que favorecia a manutenção da lógica do Programa enquanto uma política de resistência e fortalecimento das áreas de Reforma Agrária.

Em 2010, doze anos após a institucionalização do Pronera enquanto Programa de governo, o Poder Executivo publica o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, sendo o Pronera parte integrante da referida política. Este Decreto dispõe sobre as normas de funcionamento, execução e gestão do Programa, constituindo-se, a partir da data de sua publicação, base normativa para a elaboração dos Manuais de Operações.

Segundo o art.12 do referido Decreto, são objetivos do Pronera:

- I- Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de crédito fundiário;
- II- PNRA, em todos os níveis de ensino;
- III- Melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
- IV- proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2010).

Tais objetivos fomentam a ideia expressa na Portaria que institucionalizou o Programa (BRASIL, 1998a), em 1998, de que a educação é fundamental no processo de desenvolvimento das áreas de assentamento. Segundo o Manual de Operações do Pronera, publicado em 2016 (BRASIL, 2016), os projetos apoiados pelo Programa devem estar orientados, inicialmente, pelos seguintes princípios político-pedagógicos: a democratização do acesso à educação, à inclusão, à participação, à interação, à multiplicação e à participação social. Dentre estes princípios, destaca-se que a interação, a participação e a multiplicação estão presentes nos Manuais de Operações do Programa, enquanto fundamentos básicos do Pronera, desde 1998.

No Manual de 1998, o caráter interativo e multiplicador do Programa relacionava-se com a ideia de continuidade, ampliação e dinamicidade dos processos educacionais (BRASIL, 1998b). O princípio da participação constituía-se um elo entre a educação e o desenvolvimento dos assentamentos, na medida em que trazia em seu escopo as questões relacionadas com a priorização de atividades que contemplassem as “necessidades” do assentamento, “identificadas pelo conjunto da comunidade beneficiária do Projeto”, sendo indispensável a participação desta comuni-

dade na elaboração, execução e avaliação da proposta (BRASIL, 1998b, p. 12).

A participação da comunidade nos processos iniciais e finais de execução das propostas, conforme Fernandes (2006, p. 3), é condição para garantir o desenvolvimento do território camponês, contrapondo-se à lógica mercadológica, exigindo uma “política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude, e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas, e não como beneficiários e/ou usuários”. Neste sentido, tendo em vista tanto a ideia de continuidade quanto a de participação, destaca-se que os princípios político-pedagógicos do Pronera podem ser entendidos como um dos marcos que diferencia o Programa de outras políticas ofertadas para o meio rural até então.

Os princípios e os pressupostos teórico-metodológicos do Programa, segundo o seu mais recente Manual de Operações, “devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária” (BRASIL, 2016, p. 16). Para tanto, faz-se necessário que as práticas educativas estejam orientadas pelos princípios sistematizados na Figura 1.

**Figura 1** – Princípios orientadores das propostas metodológicas do Pronera



**Fonte:** Elaborada pelas autoras deste artigo com base no Manual de Operações do Pronera (BRASIL, 2016, p. 16).

Os princípios apresentados na Figura 1 se articulam na medida em que estabelecem uma relação direta entre o fazer e o porquê fazer, tendo em vista a estreita relação entre as formas de construção do conhecimento e suas finalidades. O diálogo e a transdisciplinaridade estão pautados na dinâmica de valorização dos conhecimentos do grupo e articulação dos diferentes conteúdos e saberes, o que deve contribuir para a construção de diferentes significados em torno do processo de ensino-aprendizagem e das questões estudadas. Na esteira desses dois princípios, tem-se o da práxis, fundamentado na lógica da reflexão aliada aos processos de transformação da realidade. E, por fim, o princípio da equidade, que sugere uma prática educativa orientada para a redução das desigualdades e para a inclusão social.

Quanto aos cursos ofertados pelo Pronera, o Manual de Operações publicado em 2016 dispõe que devem ser “desenvolvidos conforme a metodologia da alternância, caracterizada por dois momentos: tempo de estudo, realizado nos centros de formação (Tempo Escola), e o tempo de estudo na comunidade (Tempo Comunidade)” (BRASIL, 2016, p. 30). A alternância, regulamentada nos Arts. 23 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é uma modalidade que possibilita o acesso à educação, mediante processos formativos viáveis às populações camponesas, instituídos em função dos tempos, espaços e saberes, na medida em que articula a realidade cultural, política, econômica e social das famílias camponesas (BRASIL, 1996).

De acordo com o Manual de Operações do Pronera (BRASIL, 2016, p. 9),

Seus beneficiários são jovens e adultos que, a partir de sua inserção no programa, reconhecem-se como sujeitos de direitos capazes de construir suas identidades de povo camponês e produzir, no cotidiano dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, alternativas de transformação e enfrentamento ao modelo agrícola dominante, que expulsa crescentemente os povos do campo do seu território. O PRONERA é um instrumento de resistência que,

através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social.

A concepção educacional do Programa vincula-se às questões problematizadas e forjadas no âmbito do movimento de Educação Popular, iniciado em meados da década de 1950, tendo sido definido por Ribeiro (2011, p. 38) como um “conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares”. Partindo deste entendimento, corrobora-se com a ideia de que o Pronera não se resume à escolarização com um fim nela mesma, constituindo-se enquanto uma política de Educação do Campo que busca garantir o direito à educação como uma das pautas de luta da classe trabalhadora, com ênfase na formação crítica de seus sujeitos e no fortalecimento do campo enquanto um espaço de vida e resistência.

No entanto, não se pode deixar de considerar que o Programa está inserido em uma economia capitalista, desdobrando-se dentro de seus limites e possibilidades. Neste sentido, a materialização das propostas, de acordo com os pressupostos dispostos até o momento, depende, dentre outros fatores, da qualidade da oferta e da efetiva participação dos movimentos sociais e sindicais do campo, bem como de representantes das instituições de ensino e demais membros da sociedade civil interessados em fortalecer a luta da classe trabalhadora.

## A gestão do Pronera no contexto dos seus Manuais de Operações

Os Manuais de Operações são documentos que trazem em sua composição uma apresentação da ossatura do Pronera, descrevendo o seu histórico, os princípios, os objetivos, as metodologias, as ações, a fundamentação legal que o normatiza, os resultados alcançados, o processo de operacionalização e as normas

e roteiros para a elaboração de projetos do Programa. Além da estrutura orientadora, os manuais trazem o roteiro orçamentário, o plano de trabalho, entre outros (BRASIL, 2001, 2004, 2011, 2014 e 2016). Portanto, o Manual de Operações é um documento orientador e normatizador para a construção das propostas de cursos financiáveis pelo Pronera.

**Figura 2** – Capa do primeiro Manual de Operações do Pronera



Fonte: Brasil (1998b).

A capa do primeiro Manual anuncia, em sua imagem, o formato do Programa em construção. A conjunção de diferentes sujeitos sociais, com distintas atribuições para a oferta de educação ao povo que vive no campo. Desde a sua primeira edição, em 1998, o Manual foi reeditado cinco vezes (BRASIL, 2001, 2004, 2011, 2014 e 2016), com o objetivo de contemplar as diretrizes para a elaboração de projetos em diferentes modalidades, a reformulação e a inclusão de normas jurídicas, elaboradas de

acordo com as mudanças de governo e as reestruturações no desenho tanto do Incra quanto do Pronera.

A organização administrativa do Pronera deveria ser pautada em um modelo de gestão tripartite, compreendendo a participação dos membros dos movimentos sociais e sindicais do campo, das instituições de ensino superior e do governo federal em instâncias de caráter decisório e deliberativo. No entanto, importa salientar que, no período de 1998 a 2016, houve alterações significativas não só no desenho organizacional do Programa, mas na composição e no caráter das instâncias que compunham a sua ossatura administrativa.

Inicialmente, a gestão do Programa, sistematizada na Figura 3, estruturava-se nas seguintes instâncias: Conselho Deliberativo Nacional e Conselhos Deliberativos Estaduais, Coordenação Nacional, Coordenações Estaduais e Coordenações Locais.

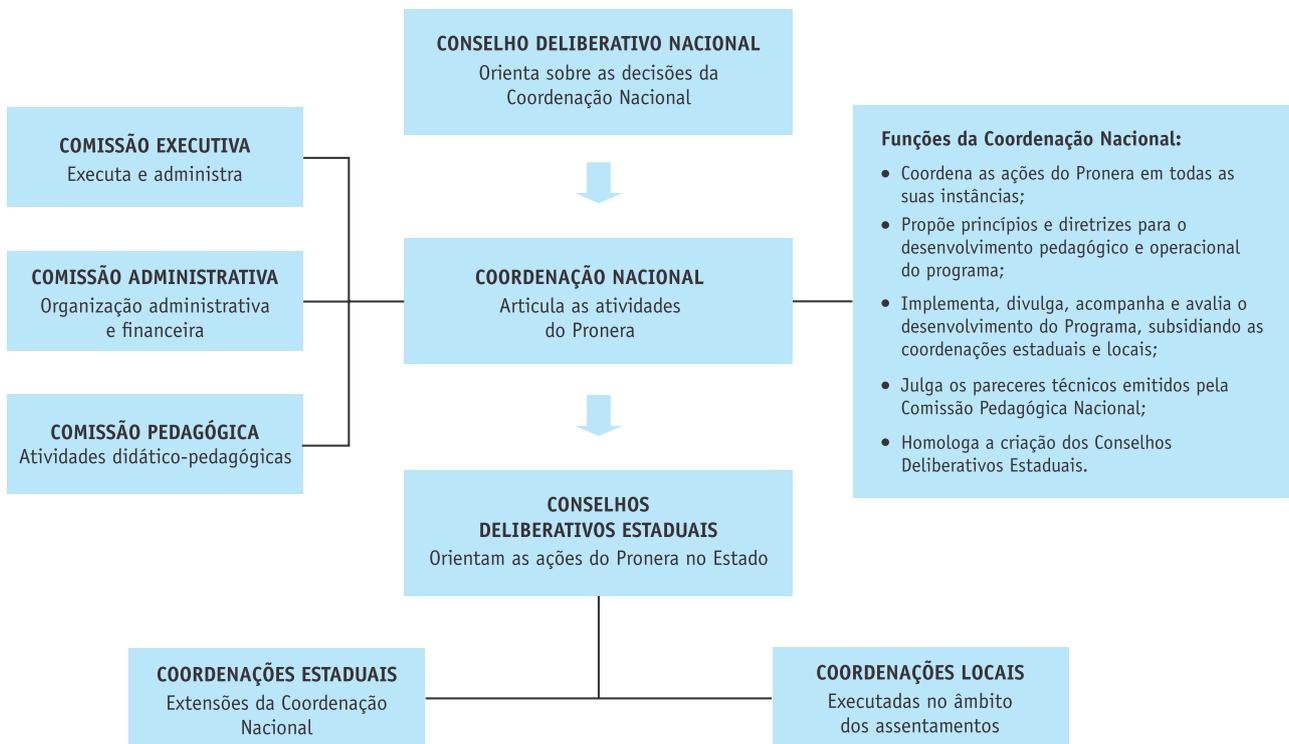
As informações dispostas no Manual de Operações do Pronera de 1998 (BRASIL, 1998b, p. 13) apontam que a Coordenação Nacional, composta por uma Comissão Executiva, uma pedagógica e uma administrativa, era “o órgão de direção executiva superior” do Programa, sendo responsável pela articulação de suas atividades. A Coordenação Nacional do Pronera tinha uma sede fixa em Brasília e era composta por membros permanentes, não especificados no Manual de Operações de 1998. É importante observar que as atribuições e as competências de tal coordenação diferiam das ações desenvolvidas pelas comissões que a compunham, sendo um espaço importante de decisões, monitoramento e avaliação do Pronera.

A Comissão Executiva, responsável pela execução e administração do Programa, era composta pelo gerente administrativo do Pronera, o assessor de Planejamento da Coordenação Nacional e um representante das seguintes instâncias: Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), Incra, Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Comissão Pedagógica Nacional, Con-

federação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e Movimento do Sem Terra (MST). A Comissão Pedagógica era composta por um representante da Comissão Executiva, cinco representantes de universidades, um repre-

sentante do MST e um da Contag. Os membros da Comissão Administrativa, responsável por organizar administrativa e financeiramente o Pronera, não foram especificados no Manual (BRASIL, 1998b).

**Figura 3** – Organização administrativa do Pronera



**Fonte:** Elaborada pelas autoras deste artigo com base no Manual de Operações do Pronera (BRASIL, 1998b).

As decisões tomadas no âmbito da Coordenação Nacional eram orientadas pelo Conselho Deliberativo Nacional, que contava com a seguinte composição:

1 membro do Gabinete do Ministro Extraordinário da Política Fundiária – MEPF; - 1 membro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; - 1 membro do Ministério da Educação e Cultura – MEC; - 1 membro do Ministério do Trabalho – MTB; 4 membros do Conselho de Reitores das Universidade Brasileiras – CRUB; Membros da Coordenação Nacional do Pronera e gerente da Comissão Administrativa; - 1 membro do Movimento dos Sem Terra – MST; - 1 membro da Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais – ABONG; -1 membro da Coordenação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; -1 membro

da Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura – UNESCO; - 1 membro da União Nacional dos Estudantes – UNE; - 1 membro da Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB; - 1 membro do Fórum Nacional Contra a Violência no Campo – FNVC; - 1 membro do Fórum Nacional pela Reforma Agrária – FNRA; 1 membro da Comunidade Solidária. [...] (BRASIL, 1998b).

Tal como pode ser observado, o Conselho Deliberativo Nacional era composto por representantes de diferentes entidades, “possibilitando maiores parcerias e articulações em prol da Educação do Campo” (CRUZ, 2015, p. 130). Como explicitado no Manual de 1998 (BRASIL, 1998b), para a efetivação de uma gestão democrática e participativa nos esta-

dos, o Pronera contava com Colegiados Deliberativos Estaduais que se subdividiam em Coordenações Estaduais e Locais. O Colegiado Estadual deveria representar uma importante instituição decisória e avaliativa no âmbito dos Estados, sendo imprescindível que seus membros estivessem envolvidos diretamente com a operacionalização da política, representando, portanto, a parcela que mais detinha o conhecimento sobre os cursos e a realidade na qual se desdobravam.

Tendo em vista essas instâncias, e considerando que elas deveriam ser compostas por membros da universidade, dos movimentos

sociais, do governo federal e dos demais parceiros envolvidos na luta por uma Educação do Campo, levanta-se a hipótese de que, naquela época, a estrutura administrativa do Pronera apresentava um caráter democrático e participativo. No ano de 2001, ainda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, as atividades do Pronera foram vinculadas ao Incra, e sua estrutura administrativa foi redesenhada, tendo sido necessária uma atualização do seu Manual de Operações (BRASIL, 2001). Neste sentido, o Quadro 1 permite uma melhor visualização de como passou a ser estruturada a gestão do Pronera.

**Quadro 1** – Organização administrativa do Pronera

GESTÃO NACIONAL		
	Atribuições	Composição
Direção Executiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração das propostas de programações operacionais;</li> <li>• Gestão pedagógica do Programa e sua articulação com o conjunto das políticas de educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 representante do Incra;</li> <li>• 1 representante da Secretaria de Agricultura familiar;</li> <li>• 1 representante do MEC.</li> </ul>
Colegiado Executivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar, aprovando ou não, a programação operacional e de gestão pedagógica proposta pela Direção executiva;</li> <li>• Planejamento, implementação, monitoramento e avaliação dos projetos custeados pelo Programa;</li> <li>• Supervisão geral das atividades gerenciais nas áreas financeira, técnica e de apoio administrativo;</li> <li>• Integração dos parceiros e das áreas administrativas e pedagógicas do Programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 representante dos Secretários estaduais de Educação;</li> <li>• 3 representantes da Direção Executiva;</li> <li>• 1 representante do CRUB;</li> <li>• 1 representante da Comissão Pedagógica;</li> <li>• 2 representantes dos movimentos sociais.</li> </ul>

<p>Comissão Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenar as atividades do Programa;</li> <li>• Definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação;</li> <li>• Localizar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa;</li> <li>• Apoiar, orientar e monitorar, segundo as orientações pedagógicas, os Colegiados executivos estaduais;</li> <li>• Emitir parecer técnico sobre propostas de trabalho e/ou projetos, e apresentá-los ao Colegiado Executivo;</li> <li>• Mobilizar e articular os instrumentos do Programa junto ao MEC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 representante dos Secretários estaduais de Educação;</li> <li>• 2 representantes da Direção Executiva;</li> <li>• 1 representante das universidades;</li> <li>• 2 representantes dos movimentos sociais.</li> </ul>
<p><b>GESTÃO ESTADUAL</b></p>		
<p>Colegiado Executivo Estadual</p>	<p style="text-align: center;"><b>Atribuições</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar, supervisionar e avaliar o Programa;</li> <li>• Mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização e escolarização junto às universidades e Instituições de Ensino Superior do estado;</li> <li>• Avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no seu estado;</li> <li>• Promover parcerias entre governo do estado, municípios, ONGs, Movimentos sociais, universidades e instituições de ensino superior.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Composição</b></p> <p>Representantes: da Superintendência Regional do Incra; do Governo do Estado; dos Secretários Municipais de Educação; das Instituições de Ensino Superior; de ONGs ligadas à educação rural; e dos movimentos sociais rurais.</p>

**Fonte:** Elaborada pelas autoras deste artigo com base no Manual de Operações do Pronera (BRASIL, 2001).

Tal como pode ser observado no Quadro 1, em 2001, a gestão nacional do Pronera passou a ser conduzida por uma Direção Executiva, “responsável pela administração e gestão dos recursos do Programa” (BRASIL, 2001, p. 15), um Colegiado Executivo e uma Comissão Pe-

dagógica. Em termos comparativos, destaca-se a extinção do Conselho Deliberativo Nacional e a conseqüente redução na participação de representantes de diversas esferas envolvidas com a luta por uma Educação do Campo, visto que os membros de tal Conselho não ganharam assento em outros espaços. As atividades que, até 2001, eram desempenhadas pela Coordenação Nacional, em sua maioria, não foram identificadas como parte das atribuições das demais instâncias. As Coordenações Estaduais e as Coordenações Locais que, em 1998, eram subordinadas aos Conselhos Deliberativos estaduais foram unificadas e a gestão estadual do Pronera passou a ser executada por uma única instância: o Colegiado Executivo Estadual.

No primeiro ano do governo Lula, em 2003, as ações do Pronera continuaram sendo orientadas pelo Manual de Operações de 2001 (BRASIL, 2001), tendo sido publicada uma reedição em abril de 2004 (BRASIL, 2004), com o objetivo de atender às diretrizes do atual governo. Nesta nova versão do Manual de Operações, a estrutura administrativa do Pronera perdeu o Colegiado Executivo, que garantia a participação, dentre outros membros, de representantes dos secretários estaduais de educação, dos movimentos sociais e do CRUB em atividades relacionadas com o processo de execução e administração do Programa. Mediante tal extinção, a gestão Nacional do Pronera passou a ser exercida por apenas duas instâncias: a Direção Executiva, que assumia as funções do Colegiado Executivo, e a Comissão Pedagógica.

No que concerne à composição das instâncias, Cruz (2015, p. 131-132) afirma que

A Direção executiva ficou a cargo apenas de representantes do Incra, retirando a presença da Secretaria de Agricultura Familiar e do MEC, cuja participação possibilitaria articulações com a agricultura familiar e com as demais discussões sobre educação do país. [...]. A Comissão Pedagógica Nacional foi a que mais recebeu alterações, pois garantiu a representação de instituições de ensino das regiões do país (Norte, Nordeste, Sudeste/Sul e Centro-Oeste) e incluiu

a presença do MEC e do Ministério do Trabalho. Por outro lado, retirou a participação dos Secretários Estaduais de Educação e da Secretaria da Agricultura Familiar.

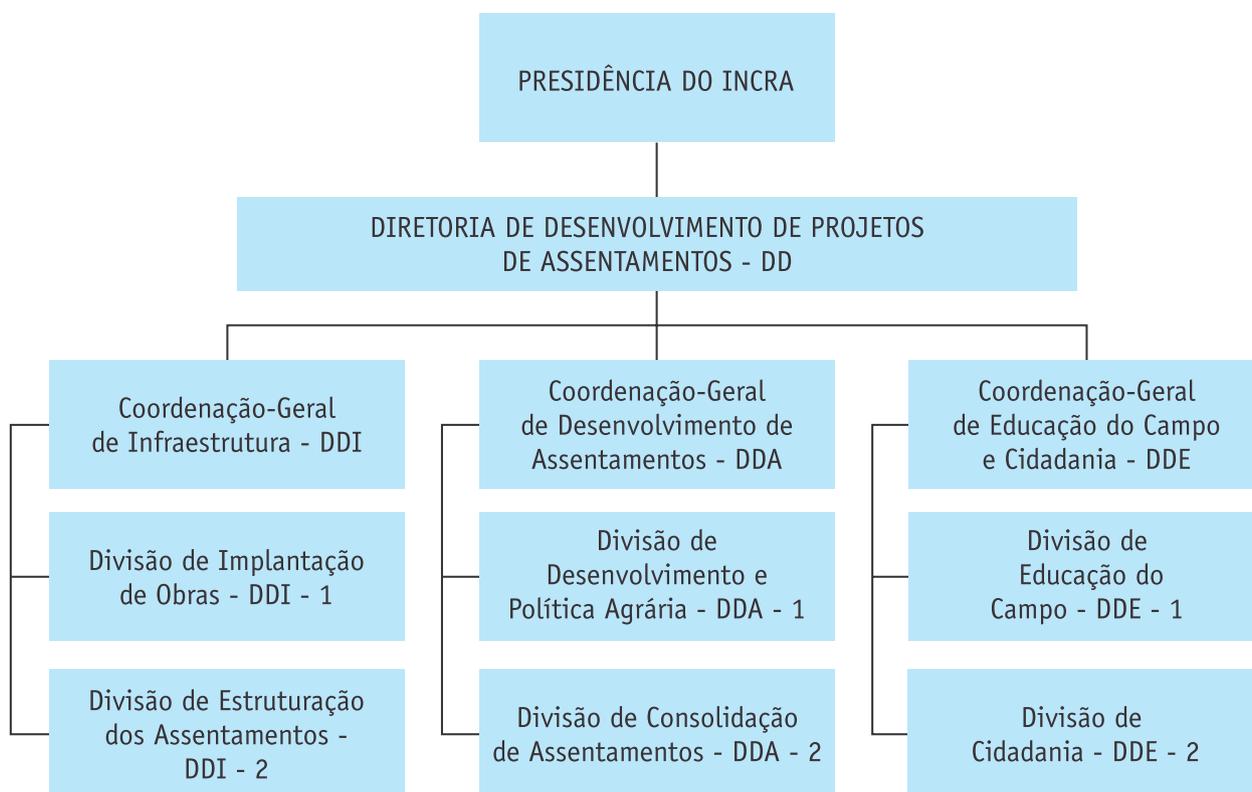
Tomando como base as discussões explicitadas até aqui, é possível afirmar que, no primeiro governo do PT (2003 a 2006), o processo de enxugamento da estrutura administrativa do Pronera – iniciado na primeira reformulação do Manual de Operações, em 2001, ainda no governo FHC – encontra lastro na extinção do Colegiado Executivo, na retirada de representantes da Secretaria de Agricultura Familiar da Comissão Pedagógica e na centralização da gestão no Incra, mediante a retirada dos demais membros da Direção Executiva.

A concentração de poder decisório no Incra, tal e qual a negação dos pressupostos relacionados com o modelo de gestão tripartite, pactado na parceria entre os movimentos sociais, o governo federal e as instituições de ensino superior, inicia o seu processo de consolidação no final do segundo governo Lula, pelo artigo 16 do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010). De acordo com este, o Pronera deve ser gestado, em nível nacional, pelo Incra, conferindo ao Instituto as seguintes atribuições:

- I - Coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;
- II - Definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e
- III - Coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art.17. [...] (BRASIL, 2010).

A gestão nacional do Pronera é exercida no âmbito do Incra pela Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) e pela Divisão de Educação do Campo (DDE-1). Tais instâncias estão ligadas à Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento (DD), que, por sua vez, é subordinada à presidência do Instituto, como pode ser observado na Figura 4.

**Figura 4 – Organograma do Incra**



Fonte: Brasil (2019a).

Uma melhor visualização das funções, tanto da Coordenação-geral quanto da Divisão de Educação do Campo, é apresentada no Quadro 2.

**Quadro 2 – Principais funções da Coordenação-geral e da Divisão de Educação do Campo**

<p>Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenar, supervisionar e propor atos normativos, manuais e procedimentos técnicos para as atividades relacionadas à educação do campo e cidadania;</li> <li>• Definir a gestão política e pedagógica do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera);</li> <li>• Promover a articulação interministerial e dos poderes públicos para integração do Pronera e das ações de cidadania;</li> <li>• Coordenar a Comissão Pedagógica Nacional.</li> </ul>
<p>Divisão de Educação do Campo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover acesso à educação formal em todos os níveis, de alfabetização, ensino básico, profissionalizante de nível médio e superior, para o público da reforma agrária;</li> <li>• Propor atos normativos, planejar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos referentes à educação na reforma agrária;</li> <li>• Articular a interação dos cursos executados no âmbito do Pronera, ou outro que vier a substituí-lo, com as ações do Programa de Assessoria Técnico Social e Ambiental (ATES);</li> <li>• Analisar e emitir parecer técnico sobre as propostas de convênio no âmbito do PRONERA;</li> <li>• Supervisionar, monitorar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas nos Estados, juntamente com as Superintendências Regionais do Incra.</li> </ul>

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo com base no Manual de Operações do Pronera (BRASIL, 2016).

Tendo em vista a análise do exposto, resalta-se que, a partir da publicação do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), a Comissão Pedagógica Nacional (CPN), que até a reedição de 2004 assumia funções relacionadas diretamente com a gestão do Programa, sendo considerada parte integrante da Coordenação Nacional, passa a compreender as funções de “assessoria” e “consultoria” (BRASIL, 2016, p. 22). De acordo com o referido Decreto, tal comissão assumia as seguintes funções:

- I - Orientar e definir as ações político-pedagógicas;
- II - Emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e
- III - Acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Pronera. (BRASIL, 2010).

As funções da CPN, na medida em que dependem das deliberações e/ou orientações da gestão nacional do Pronera, ficam restritas aos aspectos técnicos e operacionais da política. Ademais, o fato de tanto a composição quanto as atribuições da Comissão serem “disciplinadas pelo presidente do Incra” (BRASIL, 2010) reafirma que tal instância está subordinada aos ditames da autarquia. Deste modo, partindo do entendimento de que a CPN não é uma instância de caráter deliberativo, e que é a única, em contexto nacional, que admite a participação das instituições de ensino, dos movimentos sociais e sindicais, bem como de outros representantes do governo federal, compreende-se que, ao longo do tempo, houve um acirramento no processo de centralização da gestão administrativa do Pronera, descaracterizando o aspecto participativo e democrático que orientou o seu desenho inicial.

Em vista do exposto, considera-se atual a análise de Andrade e Di Pierro (2004, p. 53), ao considerarem que o Pronera funcionava “centralizadamente na definição de critérios político-pedagógicos e financeiro-operacionais, porém descentralizado na operacionalização”. Em vista da consolidação do processo de centralização da gestão do Programa, pon-

dera-se a existência de uma contradição no fato de que os representantes da sociedade civil foram perdendo espaço nas instâncias de caráter deliberativo, quando, pela lógica do discurso que perpassou o governo do Partido dos Trabalhadores, deveriam ter conquistado.

Para uma melhor compreensão dessa questão, destaca-se a afirmação de Medeiros (2010, p. 216-217) acerca das parcerias na Educação do Campo, formulada no contexto de análise de duas experiências do Pronera no estado do Piauí:

O MST consegue uma presença hegemônica em parte do processo, especialmente no que se refere às questões pedagógicas; contudo, nos aspectos financeiros e operacionais de funcionamento da máquina, em que se processam as decisões para a realização da política educacional, ele praticamente desaparece da parceria e passa a atuar no espaço externo, não formal, pela pressão e mobilização. Neste não é reconhecido como parceiro do Estado, mas, ao contrário, como adversário e inimigo.

Nesse sentido, compreende-se que a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais do campo foi sendo subsumida nas instâncias de caráter decisório no âmbito do aparelho do Estado, centralizando-se no processo de operacionalização da política em termos de oferta e execução dos cursos. Ademais, tomando como base as discussões feitas por Santana (2020), ao analisar o processo de implementação do Pronera no estado do Piauí, problematiza-se que a parceria no contexto do referido Programa, no que se refere, mais especificamente, à participação dos movimentos sociais e sindicais, relacionava-se com um processo de desresponsabilização do Estado para com a garantia do direito à educação para os povos do campo. Essa autora sustenta o argumento com o fato de que os militantes do movimento social e sindical desenvolviam um trabalho voluntário que demandava dos mesmos o dispêndio de tempo e recursos tanto físicos quanto financeiros para viabilizar a participação no Programa (SANTANA, 2020).

O processo de afastamento dos movimentos sociais e sindicais das instâncias decisórias, discutido neste texto, bem como a transferência das responsabilidades do Estado para estes no campo da execução das políticas, demonstra que as ações estratégicas e políticas do Estado capitalista se movem em favor das forças dominantes. O que indica que, no jogo de correlação de forças, as demandas dos movimentos sociais e sindicais, por exemplo, serão transformadas ou cooptadas pelos governantes de modo a garantir a manutenção das relações de dominação.

Tendo em vista o exposto, concorda-se com Duriguetto, Souza e Silva (2009, p. 19, grifo do autor), ao afirmarem que

O Estado passa a investir na participação da sociedade civil, mas não na direção do controle social na gestão e implementação das políticas sociais como demandado pelos movimentos sociais, mas na direção de transferir a ela o papel de agente do bem-estar social. Sociedade civil é aqui transformada em uma esfera supostamente situada para além do Estado e do mercado, cabendo a ela uma atuação na área social, sob o invólucro da solidariedade, da filantropia e do voluntariado. Ou seja, há, aqui, um esforço ideológico de despolitização da sociedade civil, concebendo-a como reino da ‘a-política’ e do ‘a-classismo’.

O processo de enxugamento da estrutura administrativa do Pronera, iniciado de forma sutil em 2001, consolidou-se com a publicação do Decreto nº 10.087, publicado em 2019 (BRASIL, 2019b). Este, dentre outras providências, revoga o artigo 17 do Decreto nº 7.252/2010 (BRASIL, 2010), extinguindo, assim, a Comissão Pedagógica Nacional. O que exclui totalmente a participação dos movimentos sociais e sindicais da gestão do Programa e concentra toda ela na figura do Incra.

Tal exclusão dificulta ainda mais o processo de incidência dos movimentos sociais e sindicais no que concerne à disputa pelo conteúdo e a forma da política (CALDART, 2009 – tarefa problematizada por Roseli Caldart (2009) como um dos aspectos de radicalidade da Educação do Campo, pois, mesmo considerando

todos os riscos de estar inserido no âmbito do Estado burguês, incluindo o de cooptação, tal disputa carrega consigo “as possibilidades de alargamento de compreensão da luta de classes e do que ele exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na superação do capitalismo” (CALDART, 2009 p. 53).

Em linhas gerais, aponta-se que o estreitamento da esfera do Estado, somado a outros ataques, tais quais os que se desdobram no campo orçamentário do Programa, é tanto um retrocesso quanto um ataque – não só no que tange à esfera educacional, mas ao modo de viver e trabalhar dos povos do campo –, dado que as políticas e programas ofertados para esse público tendem a se alinhar à lógica do agronegócio, retrocedendo o salto histórico dado no campo das políticas educacionais voltadas para atender tal população.

## Considerações Finais

De acordo com o que foi apresentado e discutido neste estudo, compreende-se que o Pronera é resultado de um processo histórico de negação do direito à educação para os povos do campo, tendo avançado em termos tanto quantitativos quanto qualitativos no que se refere à oferta educacional para os povos do Campo.

No tocante ao aspecto qualitativo, o Programa apresenta características que o diferenciam de outras políticas voltadas à população que vive no meio rural, tendo envolvido movimentos sociais e sindicais, bem como membros de diferentes esferas da sociedade civil, no processo de construção e definição tanto do seu formato quanto dos seus princípios teóricos, políticos e metodológicos. Nesta perspectiva, o Pronera se configurou como uma política que tem sua formulação na relação estabelecida entre Estado e sociedade civil, mediante a luta do povo camponês pela garantia do direito à educação pública.

A gestão do Programa, inicialmente estruturada mediante canais de diálogo entre Estado, movimentos sociais do campo e universidades, com a descentralização de responsabilidades e tomada de decisões, se constituiu em uma dinâmica importante de construção da política, embora tenha ocorrido o esvaziamento desses espaços de negociação no processo de implementação do Pronera. Por isto, considera-se que, não obstante os efeitos importantes da configuração do Programa em sua construção inicial, limites no âmbito da relação entre o modo de atuação do Estado, que se diferenciava da forma de os movimentos sociais conduzirem a política, foram sendo observados a partir das mudanças nos manuais de operação, que claramente redefiniram os papéis dos agentes envolvidos.

Quanto à participação dos movimentos, no âmbito da esfera administrativa do Estado, a análise comparativa das reedições dos manuais de operacionalização evidenciou um processo de descentralização das responsabilidades e centralização da gestão no quadro de servidores do Incra, em detrimento da participação dos membros da sociedade civil. O que sugere que os aspectos relacionados com a gestão do Programa podem ser classificados como de caráter administrativo e operacional, no primeiro identificando-se uma centralização no Incra, ficando a atuação dos movimentos sociais e sindicais restrita ao segundo.

Por fim, evidencia-se a importância do Pronera no processo de territorialização da Educação do Campo e alargamento das possibilidades formativas da classe trabalhadora, o que justifica a importância da luta frente aos desmontes e ataques vivenciados pelo Programa. Em termos projetivos, e entendendo as limitações de sua execução no âmbito de uma economia capitalista, têm-se que o Pronera desempenha e deve continuar desempenhando um papel estratégico importante no sentido de materialização das tarefas imediatas, postas por Mészáros (2008), no que concerne à formação crítica como um aspecto importante na

organização da classe trabalhadora com fins na superação da ordem vigente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. As aprendizagens e os desafios na implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina *et al* (org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. vol. 1. São Paulo: Ação Educativa, 2004. p. 37-57.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS) (org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. vol. 1. 1. ed. Brasília, DF: CFESS, 2009. p. 575-592.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando-o ao Gabinete do Ministro, e aprova o Manual de Operações. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 1998a.

BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Manual de Operações do PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: Ministério Extraordinário de Política Fundiária/INCRA, 1998b.

BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Manual de Operações do PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: Ministério Extraordinário de Política Fundiária/INCRA, 2001.

- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Manual de Operações do PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF: MDA/INCRA, 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 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. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 27 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Manual de Operações do PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF: MDA/INCRA, 2011.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Manual de Operações do PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF: MDA/INCRA, 2014.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Manual de Operações do PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF: MDA/INCRA, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Pronera completa 20 anos de atuação educacional no campo**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/noticias/pronera-completa-20-anos-de-atuacao-educacional-no-campo>. Acesso: 09 set. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Organograma do Incra**. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/organograma\\_incra\\_sede\\_0.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/organograma_incra_sede_0.pdf). Acesso em: 13 fev. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 10.087, de 05 de novembro de 2019**. Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16, da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, de decretos normativos. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10087.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10087.htm). Acesso: 23 mar. 2021.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papyrus, 1993. p. 15-51.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.
- CRUZ, Luzia Maria Cavalcante. O Pronera e a Gestão participativa no contexto do curso de jornalismo. *In*: MARTINS, Maria de Fátima Almeida; RODRIGUES, Sonia da Silva (Org.). **PRONERA: experiências de gestão de uma política pública**. São Paulo: Compacta, 2015. p. 127-140.
- DIAS, Fabrício Souza. A reforma agrária na Amazônia brasileira entre as noções de fronteira e território. *In*: MARTINS, Maria de Fátima Almeida; RODRIGUES, Sonia da Silva (org.). **PRONERA: experiências de gestão de uma política pública**. São Paulo: Compacta, 2015. p. 67-80.
- DURIGUETTO, Maria Lúcia; SOUZA, Alessandra Ribeiro de; SILVA, Karina Nogueira. Sociedade civil e movimentos sociais: debate teórico e ação prático-política. **Revista Katálysis**, v. 12, n. 1, p. 13-21, 2009.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), 2006. p. 27-39.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, RS, ano VII, n. 14, dez. 2007.
- HOFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- MEDEIROS, Lucineide Barros. **Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST**. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, 2010.
- MÉSZAROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

POULANTZAS, Nico. **O Estado, o poder e o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 12, n. 2, p. 23-40, 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões

históricas da educação do campo. **Educação e pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 79-100, 2015.

SANTANA, Jullyane Frazão. **O Pronera no estado do Piauí: a implantação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária - Proejapi**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2020.

*Recebido em: 30/11/2020*  
*Aprovado em: 04/02/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# A POLÍTICA DE FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL DA FUNDAÇÃO ITESP PARA ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA

*Juliana Binatto Schaer Gonzaga (UNOESTE)\**

<http://orcid.org/0000-0002-9310-978X>

*Marcos Vinicius Francisco (UEM)\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-5410-2374>

*Erika Porceli Alaniz (UEMS)\*\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-8855-4045>

## RESUMO

A Fundação ITESP é responsável pelas políticas agrária e fundiária no estado de São Paulo. Objetivou-se identificar e analisar os pressupostos políticos, ideológicos e pedagógicos explícitos e subjacentes à formação técnico-profissional para os assentados da Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” (ITESP). Adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental, a partir do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. Os documentos analisados consistiram nos convênios firmados pela Fundação ITESP para oferta de cursos profissionalizantes aos assentados, tendo como partícipes o Centro Paula Souza e os municípios de Euclides da Cunha Paulista, Mirante do Paranapanema, Teodoro Sampaio e Rosana. Constatou-se que embora os convênios abarquem formação técnico-profissional por parte do poder público a jovens beneficiários da reforma agrária, estão envolvidos por uma ideologia empresarial, com o objetivo de preparar a força de trabalho para as grandes empresas do agronegócio e reproduzir o sistema de classes.

**Palavras-chave:** Fundação ITESP. Formação técnico-profissional. Assentamentos. Ideologia empresarial.

## ABSTRACT

### THE POLICY OF TECHNICAL-PROFESSIONAL TRAINING FOR ITESP FOUNDATION TO BENEFICIARIES OF AGRARIAN REFORM

The ITESP Foundation is responsible for agrarian and land policy in the São Paulo state. Sought to identify and analyze the political, ideological and pedagogic presuppositions explicit and underlying technical vocational training proposed by ITESP Foundation. Bibliographic and documentary research was adopted,

\* Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Advogada Pública da Fundação ITESP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: [juschaer@hotmail.com](mailto:juschaer@hotmail.com)

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente, SP. Docente do Departamento de Ciências do Movimento Humano (DMO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: [mvfrancisco@uem.br](mailto:mvfrancisco@uem.br)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: [a.porcelierika@gmail.com](mailto:a.porcelierika@gmail.com)

and the theoretical-methodological framework is anchored in the perspective of historical-dialectical materialism. The documents analyzed consisted of agreements signed by the ITESP Foundation for the provision of vocational courses to settlers in the state of São Paulo, with the Paula Souza Center and the municipalities of Euclides da Cunha Paulista, Mirante do Paranapanema, Teodoro Sampaio and Rosana. The results show contradictions in the conjuncture of the mentioned formative action, because although the agreements deal with the implementation of technical-professional training proposal by the public power to beneficiaries of the agrarian reform, in fact, are surrounded by an entrepreneurial ideology, with the purpose of preparing the workforce for the big agribusiness enterprises and reproducing the class system.

**Keywords:** ITESP Foundation. Technical-professional training. Settlements. Business ideology.

## RESUMEN

### LA POLÍTICA DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL DEL FUNDACIÓN ITESP PARA ASENTAMIENTOS DE REFORMA AGRARIA

La Fundación ITESP es responsable por la política agraria y territorial en el estado de São Paulo. El objetivo fue identificar y analizar los supuestos explícitos políticos, ideológicos y pedagógicos que subyacen a la formación técnica y profesional de los pobladores de la Fundación ITESP. Se adoptó la investigación bibliográfica y documental, basada en el marco teórico-metodológico del materialismo histórico-dialéctico. Los documentos analizados consistieron en convenios suscritos por la Fundación ITESP para ofrecer cursos de formación profesional a pobladores del estado de São Paulo, con participantes del Centro Paula Souza y los municipios de Euclides da Cunha Paulista, Mirante do Paranapanema, Teodoro Sampaio y Rosana. Se encontró que si bien los convenios mencionados cubren la formación técnico-profesional por parte del gobierno a jóvenes beneficiarios de la reforma agraria, están rodeados de una ideología empresarial, con el objetivo de preparar la fuerza laboral para las grandes empresas agroindustriales y reproducir el sistema de clases.

**Palabras clave:** Fundación ITESP. Formación técnica y profesional. Asentamientos. Ideología empresarial.

## Introdução

A Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” (ITESP) é uma fundação pública estadual, vinculada à Secretaria da Justiça e Cidadania, criada pela Lei Estadual nº 10.207, de 08 de janeiro de 1999 (SÃO PAULO, 1999). Nos seus Estatutos, aprovados pelo Decreto Estadual nº 44.944, de 31 de maio de 2000 (SÃO PAULO, 2000), verifica-se que além de ser dever da Fundação ITESP a prestação de assistência técnica às famílias

assentadas, também lhe cabe promover a capacitação dos beneficiários dos assentamentos na área rural e, para tanto, existe a possibilidade de firmar convênios com instituições públicas ou privadas.

Nessa esteira e com fulcro na legislação que dispõe sobre a política educacional do campo, delineada mais adiante, a Fundação ITESP, em 07 de julho de 2017, celebrou convênio de cooperação técnico-educacional para a

oferta de cursos profissionalizantes a jovens beneficiários de assentamentos rurais, com os seguintes partícipes: Centro Paula Souza, autarquia estadual de regime especial, nos termos do artigo 15, da Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976 (SÃO PAULO, 1976), criado pelo Decreto-Lei Estadual de 06 de outubro de 1969 (SÃO PAULO, 1969) e associado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); e os municípios de Euclides da Cunha Paulista, Mirante do Paranapanema, Teodoro Sampaio e Rosana, pertencentes à região do Pontal do Paranapanema, situada no extremo sudoeste do estado de São Paulo e marcada pelo conflito de terras.

A partir de dados trazidos por Mazzini (2007), é possível denotar o envolvimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na luta pela terra. Inclusive, ao tratar da atuação de movimentos socioterritoriais, especialmente a do MST, na região do Pontal do Paranapanema. De acordo com Feliciano (2018), foi a partir de 1990, com a primeira ocupação do MST na região do Pontal do Paranapanema, que a expansão da luta pela terra tomou proporções maiores. Embora a questão das terras devolutas no Pontal do Paranapanema fosse de conhecimento regional, o MST tornou visível para toda a sociedade. Fez uso da estratégia das ocupações de terras e formação de acampamentos rurais. Consoante ao artigo 16 do Estatuto da Terra – Lei Federal nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (BRASIL, 1964) –, a reforma agrária tem como objetivo estabelecer um sistema de relações entre o homem, o uso da terra e a propriedade rural, que tenha a capacidade de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural.

Na atual conjuntura, a juventude rural está sujeita ao avanço de um modelo de educação voltado aos interesses do agronegócio. Para Bogo (2016), a Educação do Campo se encontra em disputa com o agronegócio, que visibiliza na educação a possibilidade de convencer populações de que o projeto capitalista se trata do único possível.

A política de Educação do Campo brasileira é regulamentada pelo Decreto Federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), o qual também dispõe acerca do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Convém destacar que é integrante da política educacional do campo e que, segundo o artigo 12 do Decreto acima, tem como objetivos: a oferta de educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino; a melhoria das condições do acesso à educação do público do PNRA; bem como proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Ademais, nos termos do artigo 14, inciso II, também do Decreto Federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), o PRONERA compreende o apoio a projetos na área de formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento.

Mediante os aspectos apresentados, nesta pesquisa assumiu-se como objetivo geral identificar e analisar os pressupostos políticos, ideológicos e pedagógicos explícitos e subjacentes à formação técnico-profissional para os assentados da Fundação ITESP.

## Metodologia

A opção metodológica consistiu na pesquisa bibliográfica e na análise documental dos convênios de cooperação técnico-educacional celebrados pela Fundação ITESP com o Centro Paula Souza e com os municípios paulistas de Euclides da Cunha Paulista, Mirante do Paranapanema, Teodoro Sampaio e Rosana, para a oferta de curso profissionalizante em agronegócio aos jovens beneficiários da reforma agrária.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2008) a descreve como aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, especialmente constituído de livros e artigos científicos. No que tange à análise de documentos de política educacional, Evangelista e Shiroma (2019) ponderam ser necessário explicitar os objetivos que se fazem explícitos ou velados em textos e documentos, bem como se estão articulados com a manutenção ou superação do projeto hegemônico burguês. Todo documento é materializado a partir dos condicionantes históricos, mediante múltiplas determinações. Ou seja, há que se atingir a essência e o que está por trás de tais documentos.

No que se refere aos materiais relacionados à Fundação ITESP, selecionou-se os publicados a partir do ano 2000, tendo em vista a criação dessa instituição. As demais referências privilegiaram a década de 1990 em diante, devido à influência do discurso e das reformas de caráter neoliberal no setor educacional.

Documentado em fichas, esse material foi tabulado e, posteriormente, cotejado com a literatura especializada a fim de organizar as unidades analíticas. No intuito de melhor explicitar as contradições dos documentos públicos em estudo, foram trazidos alguns elementos da proposta de formação profissional do MST. Dos documentos da Fundação ITESP, extraiu-se alguns temas recorrentes, quais sejam: a ideologia privatista na esfera pública e a contradição no discurso entre o projeto de educação para fortalecimento dos assentamentos, combinado com a influência do agronegócio.

Foram então estabelecidas as seguintes unidades analíticas que permitiram o aprofundamento teórico e conceitual, bem como a análise da formação profissional da Fundação ITESP: 1) A lógica mercantil e a relação público e privado: impactos na formação técnico-profissional; 2) Pressupostos do Agronegócio *versus* formação técnico-profissional para assentados.

Como referência teórico-metodológica e analítica, optou-se pela perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Marx (2006), sob o prisma do materialismo histórico-dialético, afirma que, historicamente, existe uma modificação das relações sociais de produção, que se transformam com a alteração e o desenvolvimento das forças de produção. Na sua totalidade, as relações de produção formam a sociedade, as relações sociais, porquanto o capital também é uma relação social de produção.

Sobre o materialismo histórico-dialético, Netto (2011, p. 31), valendo-se das contribuições de Marx e Engels, a partir “da análise da realidade histórica e expressamente materialista”, afirma que é possível identificar que

[...] o ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis – é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações.

## Análise documental dos convênios de cooperação técnico-educacional firmados pela fundação ITESP

### • Elementos da proposta de formação profissional do MST

Considerando que a celebração dos convênios de formação técnico-profissional para os assentados se insere na política pública de formação e capacitação dos agricultores beneficiários dos assentamentos praticada pela Fundação ITESP, e que para se evidenciar as contradições presentes nos convênios públicos em exame será feita uma contraposição entre a formação técnico-profissional da Fundação ITESP e a proposta e demanda de educação do movimento social, no caso o MST, serão trazidos, nesse subitem, alguns elementos da formação profissional no âmbito do Movimento, a fim de possibilitar a explicitação das contradições existentes na parceria objeto de estudo. Frise-se que a formação

técnico-profissional da Fundação ITESP traz uma perspectiva diversa da concepção de formação defendida pelo MST, movimento que mais avança na proposição de um projeto educativo para a educação do campo no Brasil (FRANCISCO; ALANIZ, 2014).

No que tange à perspectiva de formação educativa do MST, Hammel, Farias e Sapelli (2015) apontam que, desde a década de 1980, a partir de autores como Pistrak, Makarenko, Vigotski, dentre outros, vem sendo estabelecida a construção de proposta contra-hegemônica, que não responda somente às necessidades didático-pedagógicas do processo educativo escolar, mas represente a ocupação do espaço escolar, com intuito de formar a classe trabalhadora.

Com relação às expectativas do MST, no que diz respeito à formação educativa de seus integrantes, Caldart (2010) esclarece que a Pedagogia do Movimento assume que a grande tarefa dos educadores é desencadear processos que combinem diferentes práticas pedagógicas, assim como refletir para que constituam um movimento educativo coerente, em torno de valores e de princípios comuns, comprometidos com a formação dos sujeitos, as transformações sociais e luta pela dignidade humana.

Há cursos do MST desde a educação infantil até o nível superior (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2001), com vistas à formação política e técnica dos sujeitos Sem Terra. Assim, desde 2002 foram desencadeadas ações pelo MST para consolidar práticas educativas em Agroecologia, expressas na emergência de 26 escolas de Agroecologia do Movimento (SANTOS, 2014). Como exemplo de escolas que atendem às necessidades da população camponesa, em oposição ao agro-negócio (Educação do Campo), na perspectiva da Agroecologia, tem-se a Escola Milton Santos, localizada em Maringá (PR) e pertencente ao MST. Funciona em regime de alternância e possui metodologia reconhecida pelo PRONERA (ROHDEN, 2017).

Para Caldart (2015), os que defendem a perspectiva agroecológica estão atentos às

inúmeras denúncias sobre os efeitos nefastos da agricultura capitalista para a vida humana e a natureza. Ou seja, procuram conhecer as alternativas que vêm sendo construídas pelos trabalhadores camponeses a fim de desenvolver outra lógica de agricultura e educação escolar.

### • Características gerais dos convênios

No tocante à política pública de formação e capacitação dos agricultores beneficiários dos assentamentos da Fundação ITESP, dessume-se do discurso governamental considerar que o conhecimento é construído na interação com o outro e no contexto social em que o sujeito está inserido, e não apropriado de forma linear. Assim, tal proposta pedagógica levaria em conta as dimensões cultural, social, profissional e política, porquanto as ações de formação teriam passado a ser discutidas como um dos eixos das políticas de desenvolvimento das comunidades assentadas (PILLA; ANDRADE; MARQUES, 2013).

Desde 2002 teria ocorrido um investimento da Fundação ITESP ao capacitar seus profissionais e beneficiários, mediante parcerias com instituições governamentais de âmbito estadual e federal, em programas que abordam as seguintes temáticas: geração de renda com sustentabilidade, agroecologia, gestão coletiva do leite, produção e comercialização de artesanato, organização de grupo de mulheres para produção e comercialização, dentre outros (PILLA; ANDRADE; MARQUES, 2013).

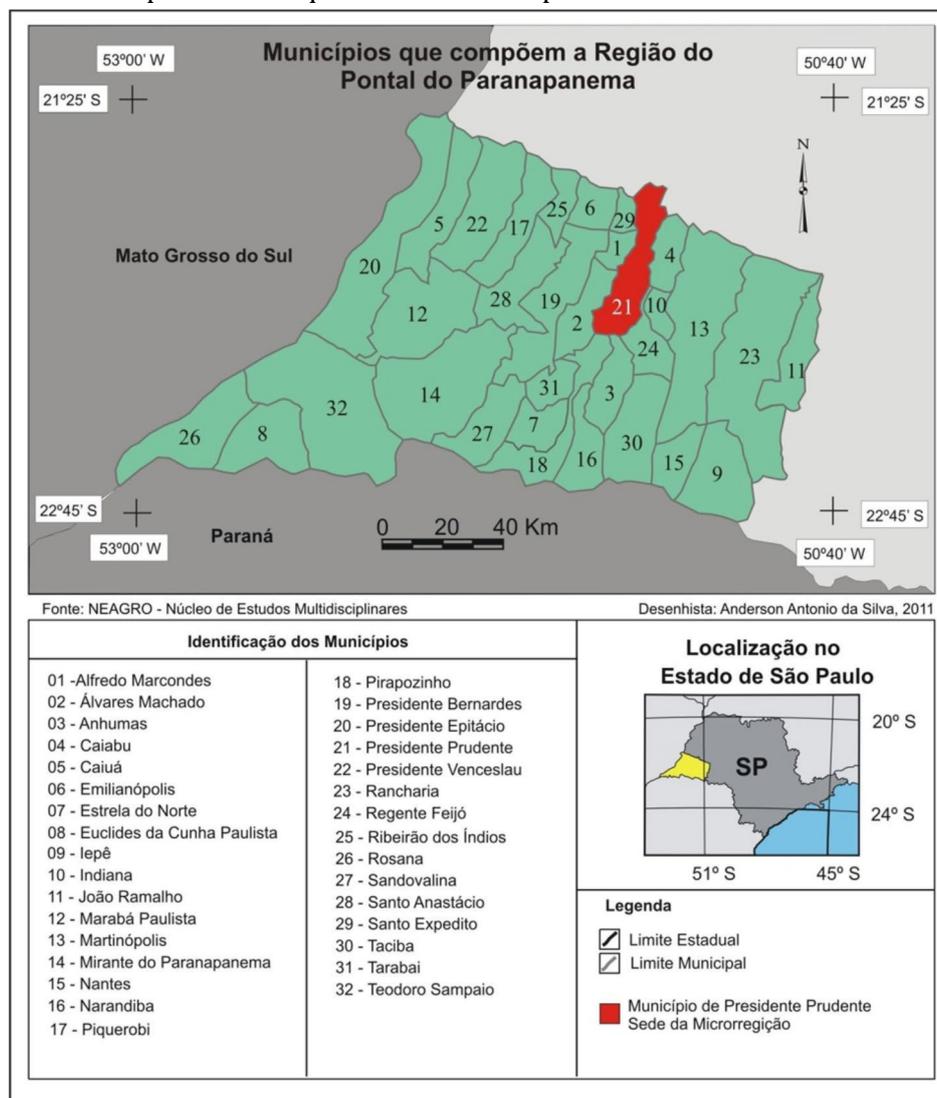
Pois bem, existem notáveis contradições entre o discurso governamental da Fundação ITESP e as expectativas dos assentados beneficiários da reforma agrária. Enquanto os movimentos sociais camponeses defendem uma formação técnico-profissional diferenciada, a considerar a agroecologia, além de possuírem demandas específicas por organização, por uma forma de vida, pela cooperação, pela agricultura em pequenos lotes, pela produção de alimentos e pela reprodução social do

movimento de modo sustentável, o Estado, por sua vez, na figura da Fundação ITESP, endossa a lógica do grande capital, opera em seu benefício e em favor do agronegócio, porquanto o discurso presente nos convênios em si abarca essa lógica, no sentido de formação de força de trabalho para atender à demanda do capital, sua reprodução. Passa-se, então, a esmerilar os convênios para formação técnico-profissional.

O primeiro convênio analisado consistiu no mais recente dentre os quatro, ou seja, o instrumento celebrado pela Fundação ITESP em 07 de julho de 2017 com o município de Mirante do Paranapanema, para a instalação de classe descentralizada do Centro Paula

Souza, no Assentamento Fazenda Haroldina, tendo como público-alvo a população beneficiária de assentamentos de trabalhadores rurais. Em seguida, foram objetos de estudos, respectivamente, os seguintes instrumentos firmados em 17 de abril de 2015: convênio com o município de Teodoro Sampaio para a instalação de classe descentralizada no Assentamento Santa Zélia; convênio com o município de Rosana para a instalação de classe descentralizada no Assentamento Gleba XV de Novembro; e convênio com o município de Euclides da Cunha Paulista para a instalação de classe descentralizada no Assentamento Santa Rosa. Na Figura 1 é possível vislumbrar a localização dos municípios paulistas com os

**Figura 1** – Mapa da Região do Pontal do Paranapanema, com a localização dos municípios com os quais os convênios públicos foram firmados



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário (2011, p. 17).

quais os convênios públicos foram celebrados, quais sejam, Mirante do Paranapanema, Teodoro Sampaio, Rosana e Euclides da Cunha Paulista, na legenda identificados respectivamente como 14, 32, 26 e 08.

No bojo de cada um dos quatro convênios de formação técnico-educacional da Fundação ITESP, são trazidas as seguintes informações sobre os municípios partícipes:

Mirante do Paranapanema, localizado a sudoeste do Estado de São Paulo, às margens do rio Paranapanema, [...] nas edições de 2010 e 2012 do IPRS, [...] classificou-se no Grupo 4,<sup>1</sup> municípios com baixos níveis de riqueza e com deficiência em um dos indicadores sociais. Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano, o IDH Municipal foi de 0,724 [...]. Sua economia é baseada no comércio e na agricultura. (SÃO PAULO, 2017, p. 3).

Teodoro Sampaio, localizado a sudoeste do Estado de São Paulo, às margens do rio Paranapanema, [...] hoje, ocupa o Grupo 4 do IPRS, com um índice de Desenvolvimento Humano de 0,741 (IDHM). Sua principal atividade econômica é o cultivo de cana-de-açúcar. (SÃO PAULO, 2015a, p. 3).

Rosana, [...] às margens do rio Paranapanema, é limitada ao norte pelo rio Paraná, ao sul pelo rio Paranapanema, a leste pelo córrego de Guaná e Ribeirão Grande e a oeste pela confluência dos rios Paraná e Paranapanema, ponto de grande atração turística do município. [...] Hoje, ocupa o Grupo 4 do IPRS, com um índice de Desenvolvimento Humano de 0,764 (IDHM). A agropecuária é a principal atividade econômica do município, especialmente a criação de bovinos. (SÃO PAULO, 2015b, p. 3).

Euclides da Cunha Paulista, localizado a sudoeste do estado de São Paulo, as margens do rio Paranapanema, [...] hoje, ocupa o Grupo 5<sup>2</sup> do IPRS1, com um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,704. (IDHM). É um município baseado essencialmente na agricultura. (SÃO PAULO, 2015c, p. 3).

Mirante do Paranapanema, Teodoro Sampaio e Rosana enquadraram-se como muni-

cípios com baixos níveis de riqueza e com deficiência em um dos indicadores sociais. Euclides da Cunha Paulista, por sua vez, caracteriza-se como um dos municípios mais desfavorecidos do estado de São Paulo, tanto em riqueza quanto em indicadores sociais. Porquanto, a situação econômica e ambiental da região é derivada de uma história produzida em torno da baixa dinâmica econômica, permanência e ampliação de desigualdades sociais e recorrente agressão ao meio ambiente (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2011).

No que diz respeito a algumas especificidades que serão expostas no momento oportuno, discorrer-se-á a partir do primeiro analisado e mais recente, qual seja, a parceria com o município de Mirante do Paranapanema, para depois mencionar eventuais elementos comuns às outras três parcerias. Na Cláusula Segunda do convênio com o município de Mirante do Paranapanema – das atribuições dos partícipes – são evidenciadas as obrigações de cada entidade envolvida no Convênio em estudo. A princípio, cabe ao Centro Paula Souza a instalação da habilitação profissional técnica do curso e a seleção dos candidatos para ingresso, além de ser o responsável pela alçada acadêmica, no que tange à indicação de professor para exercer as funções de coordenador; disponibilização de docentes para lecionarem na classe descentralizada; realização do registro e acompanhamento acadêmicos dos alunos; supervisão do processo de ensino e aprendizagem; além das avaliações e expedição de certificados e diplomas. Ainda, compete ao Centro Paula Souza avaliar o Convênio ao final do Primeiro e Terceiro Módulos (SÃO PAULO, 2017).

Na Cláusula Segunda, subitem 2.2, são descritas as atribuições do município (Mirante do Paranapanema). É possível notar que, em suma, se cingem às instalações físicas necessárias: despesas com energia elétrica, água, linha telefônica e serviços de apoio; equipamentos necessários às atividades práticas; alimentação

1 Grupo 4: esse grupo apresenta baixa riqueza e níveis intermediários de longevidade e/ou escolaridade (SÃO PAULO, 2017).

2 Grupo 5: Municípios mais desfavorecidos do Estado, tanto em riqueza como nos indicadores sociais. (SÃO PAULO, 2015c).

escolar; transporte de alunos e professores. Ademais, compete ao município colaborar para a divulgação verbal e por escrito da inscrição para o exame de seleção no curso de Agronegócio, até porque, para que seja possível a instalação do curso, mister se faz que a relação candidato-vaga no procedimento de seleção de alunos seja igual ou superior a 1% (SÃO PAULO, 2017).

Também na Cláusula Segunda, subitem 2.3, se encontram as responsabilidades da Fundação ITESP. Dessume-se da análise documental, as atribuições da Fundação ITESP se relacionam a aspectos de auxílio na operacionalização da parceria e acompanhamento. Cabe à Fundação, ainda, prestar assistência técnica integrada às práticas profissionais dos componentes curriculares específicos, além de supervisionar a execução por parte de seus técnicos. Na alínea d consta a obrigação de realizar a divulgação verbal e por escrito da abertura do prazo para inscrição no exame de seleção para o curso de Agronegócio, em conjunto com o Centro Paula Souza (SÃO PAULO, 2017).

Com relação aos convênios celebrados com os municípios de Teodoro Sampaio (SÃO PAULO, 2015a), Rosana (SÃO PAULO, 2015b) e Euclides da Cunha Paulista (SÃO PAULO, 2015c), em 17 de abril de 2015, no que toca às obrigações de cada uma das entidades envolvidas, quais sejam, Centro Paula Souza, Fundação ITESP e município, verifica-se semelhanças àquelas evidenciadas no convênio com Mirante do Paranapanema. Todavia, a responsabilização pela aquisição e manutenção dos equipamentos necessários às atividades práticas, bem como pelo material didático e de consumo, que no convênio com Mirante do Paranapanema é incumbência do município, nos outros três instrumentos constam como obrigação do Centro Paula Souza. Por sua vez, a responsabilidade pela disponibilização de instalações físicas, despesas com energia elétrica, água, linha telefônica, serviços auxiliares de apoio, de manutenção, limpeza e vigilância do prédio escolar, que no convênio com Mi-

rante do Paranapanema são atribuições do município, nas parcerias com os municípios de Teodoro Sampaio, Rosana e Euclides da Cunha Paulista são responsabilidades da Fundação ITESP.

Em síntese, responsabilidades que na ocasião dos instrumentos celebrados, em 2015, incumbiam às entidades do estado de São Paulo, no convênio mais atual, qual seja, o firmado com o município de Mirante do Paranapanema, no ano de 2017, passaram a ser deveres do município, apesar de este ser portador de baixos níveis de riqueza, deficiência em um dos indicadores sociais e possuir baixa capacidade de arrecadação financeira. Tais aspectos evidenciam, num curto espaço de tempo, a minimização do papel do Estado, por meio de suas entidades, na promoção de convênios que tenderiam a beneficiar parcela da população que se encontra às margens do processo de apropriação e objetivação dos bens produzidos historicamente pelo gênero humano. Fica explícito o enxugamento da máquina estatal. Essa é uma lógica perversa, cada vez mais atrelada ao capital (FELICIANO, 2009; LEAL, 2017).

Após apontamentos sobre as características gerais dos convênios celebrados, passar-se-á ao estudo das unidades analíticas que permitiram o aprofundamento teórico e conceitual, bem como à análise da formação profissional da Fundação ITESP.

- **A lógica mercantil e a relação público e privado: impactos na formação profissional da Fundação ITESP**

Quanto aos convênios celebrados pela Fundação ITESP com o Centro Paula Souza e os municípios supracitados, enfatizar-se-á os seus aspectos relacionados à lógica mercantil e à relação público e privado, considerando-se as seguintes dimensões: a) projeto formativo político-ideológico explícito e subjacente; b) no que se refere à questão teórico-prática da formação e aos conteúdos.

- **Projeto formativo político-ideológico explícito e subjacente**

É possível afirmar que a Fundação ITESP é um “braço” do Estado, que materializa o sistema do capital e orienta a sua expansão. Nesta esteira, o discurso presente nos convênios de cooperação técnico-educacional em análise é explícito no sentido de um projeto formativo político-ideológico atendendo aos interesses do capital, das grandes empresas do agronegócio. Destarte, o modelo de sociedade subjacente a essa lógica é o da sociedade capitalista, na qual a concentração das riquezas materiais queda-se nas mãos de uma classe dominante, enquanto uma massa humana depauperada sofre os efeitos da pobreza e da desigualdade.

Na Cláusula Primeira – objeto do Convênio –, além de explicitar o Assentamento Rural e o respectivo Município de localização da Classe Descentralizada, quais sejam, Assentamento Haroldina, em Mirante do Paranapanema (SP), deixa claro o público a que a formação técnica é direcionada: os agricultores familiares. Todavia, no decorrer deste artigo, resta evidenciado que, contraditoriamente aos interesses dos beneficiários da reforma agrária, a Fundação ITESP endossa a lógica do capital e do agronegócio, em detrimento dos fundamentos defendidos pelos trabalhadores camponeses, a exemplo da formação das pessoas inseridas em um determinado meio, sua materialidade, cultura, atualidade, natureza, sociedade, além de prezarem pela agroecologia (SÃO PAULO, 2017). O teor de referida Cláusula também se encontra presente nos convênios celebrados com os municípios de Teodoro Sampaio (SÃO PAULO, 2015a), Rosana (SÃO PAULO, 2015b) e Euclides da Cunha Paulista (SÃO PAULO, 2015c).

Quanto ao público-alvo do Convênio firmado com o município de Mirante do Paranapanema, o instrumento dispõe:

#### IV – PÚBLICO-ALVO

População beneficiária dos Assentamentos de Trabalhadores Rurais:

- jovens que concluíram o Ensino Médio;
- jovens que estão cursando o Ensino Médio;
- adultos e trabalhadores que concluíram o Ensino Médio;
- adultos e trabalhadores que estão cursando o Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2017, p. 5).

Cumprido salientar que cláusula semelhante à acima destacada consta dos convênios em que são partícipes os demais municípios (SÃO PAULO, 2015a, 2015b, 2015c). Entretanto, apesar de o público-alvo da parceria consistir, em regra, em jovens beneficiários dos assentamentos rurais, o Estado, na figura da Fundação ITESP, ao assumir a lógica do grande capital, busca, mediante a força da sua ideologia dominante, apresentar a esses jovens uma visão da realidade como se não existisse alternativa ao modo capitalista de agricultura, ao agronegócio. Inclusive, a seguir será revelado, por meio dos convênios celebrados, que o objeto específico do curso é o agronegócio e não a agroecologia, como defendida pelo MST.

#### DO OBJETO A SER EXECUTADO

GERAL 1. Expandir o atendimento à demanda por Educação Profissional no Estado de São Paulo, por meio da instalação de Classe Descentralizada.

ESPECÍFICO 2. Instalação de uma turma do curso Técnico em Agronegócio, com 40 vagas e carga horária de 1.500 h/a, com início previsto para agosto/2017 e término em dezembro/2018. (SÃO PAULO, 2017, p. 4).

Verifica-se que essa expansão se encontra atrelada a um projeto de desenvolvimento hegemônico, voltado para o agronegócio e reprodução do capital, e não em prol dos trabalhadores da agricultura, da reforma agrária popular. Nas justificativas descritas no bojo do convênio com o município de Mirante do Paranapanema para a instalação de classe descentralizada do Centro Paula Souza no Assentamento Fazenda Haroldina, firmado no ano

de 2017, descreveu-se a Fundação ITESP como responsável pelos assentamentos estaduais paulistas da reforma agrária e a busca da profissionalização das comunidades assentadas, com melhorias quanto às práticas profissionais, planejamento e administração do mercado e produção (SÃO PAULO, 2017).

Impende mencionar que a mesma disposição foi verificada nos convênios celebrados com os municípios de Teodoro Sampaio, Rosana e Euclides da Cunha Paulista (SÃO PAULO, 2015a, 2015b, 2015c). Ocorre que o que está previsto quanto à busca pela profissionalização das comunidades assentadas, com ênfase em práticas profissionais, planejamento e administração do mercado e produção, não corresponde ao contexto social e político dos beneficiários da reforma agrária, mas sim a uma profissionalização para o setor produtivo do capital.

Igualmente, nas justificativas ao convênio com o município de Mirante do Paranapanema, consta expressamente a busca por formação de mão de obra qualificada. Tal segmento também se faz presente nos demais convênios firmados (SÃO PAULO, 2015a, 2015b, 2015c). Pois bem, ao mesmo tempo em que o Estado menciona a oferta de formação técnico-profissional dirigida a jovens e adultos em situação de exclusão e vulnerabilidade social, ao visar a promoção socioeconômica e o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais envolvidas, contraditoriamente, se volta para um suposto aumento da empregabilidade mediante a formação de mão de obra qualificada, o que não corresponde à realidade, conforme será exposto mais adiante. No mesmo sentido, com relação às metas do convênio com o município de Mirante do Paranapanema, têm-se a formação de profissionais capacitados para atender às necessidades do município de Mirante do Paranapanema. O mesmo teor quanto às metas pode ser visualizado nos convênios com os municípios de Teodoro Sampaio (SÃO PAULO, 2015a), Rosana (SÃO PAULO, 2015b) e Euclides da Cunha Paulista (SÃO PAULO, 2015c). Consta

o objetivo de criação de novos postos de trabalho e colaborar para a formação de jovens capacitados, qualificados, que desenvolvam, apliquem habilidades e atitudes empreendedoras no mercado de trabalho, e que venham a fomentar a criação de novos negócios.

De acordo com Souza (2014), a noção de qualificação sob o ponto de vista do trabalhador possui como referencial a economia neoclássica, em especial a teoria do capital humano. Nela, o trabalhador representa o “capital humano”, medido pela escolaridade. Conforme essa autora, no plano microeconômico, o capital humano trata-se do elemento-chave no conjunto dos fatores de produção, com tecnologia fornecida pelo modelo industrial capitalista, em conjunto com o capital físico, quantidade de trabalho e matérias-primas, cujo escopo é a maximização do lucro do empresário. No plano macroeconômico, a qualificação seria elemento indispensável para o crescimento econômico, na medida em que ajustaria as demandas do mercado de trabalho à oferta do sistema educacional (SOUZA, 2014). Ainda, consoante com Souza (2014), no que toca à qualificação do posto de trabalho, que tem forte referencial na sociologia, consolidada pela organização da produção e do trabalho da empresa taylorista-fordista, fica restrita à função que cada trabalhador deva exercer no posto de trabalho obtido na escola e/ou no ambiente de trabalho, desenvolvendo a ideia do poder da educação como mecanismo para galgar posições qualificadas. Sobre esse processo, Manfredi (1999, p. 20) pondera que “[...] mascara os demais mecanismos sociais (inerentes a processos sociais mais abrangentes) e organizacionais (mecanismos de credenciamento estabelecidos internamente pelas empresas) que condicionam o acesso e a manutenção do trabalhador no mercado formal de trabalho”.

Souza (2014) ressalta que as noções de competência e empregabilidade surgem também como forma de justificativa das escolhas feitas pelas autoridades brasileiras como parte da política econômica dos anos 1990, porquanto

a dificuldade se engrandece num ambiente de redução do produto, bem como de vulnerabilidade do trabalhador. Como legado de um modelo de desenvolvimento, a população é desfavorecida e excluída. Ademais, sob a forma de desemprego, precarização ou flexibilidade, essa condição da força de trabalho brasileira se perpetua, independentemente dos períodos de conjuntura favorável.

Krawczyk, ao discorrer sobre a ênfase que muitas escolas estão dando a questões como o empreendedorismo, argumenta que essa ideia está muito forte e se trata da chave do projeto empresarial, que consiste em formar o jovem com uma ideia de que ele pode construir o seu próprio futuro, independentemente das condições objetivas (OLIVEIRA, 2014).

No tocante ao campo da pedagogia, o convênio com o município de Mirante do Paranapanema, e os convênios com os outros três municípios, no excerto que trata sobre o método, ressalta que focará em desenvolver habilidades e competências a propiciarem formação dos alunos ao mercado de trabalho. Na íntegra, o trecho mencionado:

#### V – MÉTODO

O Centro Paula Souza implantará a Habilitação Profissional de Técnico em Agronegócio, por intermédio da Etec Professora Nair Luccas Ribeiro que terá a responsabilidade de coordenar a Classe Descentralizada, atuando no campo pedagógico e administrativo, focando no desenvolvimento de habilidades e competências que propiciem formação do discente para o mercado de trabalho. (SÃO PAULO, 2017, p. 6).

Alaniz (2007), ao analisar a terminologia competência, pontua que ela foi migrada do campo empresarial para o educacional. Ou seja, nessa ótica, competência é pressuposto de adaptação individual do trabalhador ou estudante às condições sociais excludentes e adversas que vigoram no mercado, no atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista.

Essa autora complementa que a terminologia competência possui como pilares valores de mercado, tais como a competitividade, o

sentido da qualidade, o engajamento ou aceitação e a produtividade. Ademais, esta noção foi inserida em substituição à noção de qualificação, em uma conjuntura caracterizada pelo desemprego estrutural e a fragilização dos sindicatos dos trabalhadores. Destarte, procurou-se individualizar as relações de trabalho por competências, porquanto cada trabalhador tenha a responsabilidade por ampliar a sua certificação, no intuito de se manter empregável e/ou subir na hierarquia da empresa (ALANIZ, 2007).

No mesmo diapasão, Frigotto (2017, p. 28), ao citar o retorno do fundamentalismo mercantil no capitalismo, alerta que no plano social e didático-pedagógico “tratava-se de encontrar noções adequadas ao que se propalou ser um mundo de mudanças e de incertezas, quando na verdade é de uma insegurança produzida socialmente. Em vez de afirmar o direito ao emprego, numa sociedade em que já não há lugar para todos no mercado de trabalho”, materializa-se a ideia de que cada sujeito deverá produzir a sua empregabilidade.

Por todo o exposto, nesse momento desmantela-se o discurso da Fundação ITESP. A mera formação para o mercado de trabalho não se enquadra nem de longe no que preceitua a Educação do Campo defendida pelo setor de educação do MST. A perspectiva do Estado, na figura da Fundação ITESP, alinha-se a uma “pedagogia da hegemonia”.

A propósito, Krawczyk, em resposta ao questionamento sobre como as práticas e concepções originárias do mundo corporativo chegaram às escolas, esclarece que existem dois projetos em disputa para formação de jovens, sendo que um deles pensa a formação destes numa perspectiva integral, no sentido de uma formação humana, capaz de permitir que ele integre os conhecimentos científicos, culturais e a compreensão do trabalho, visando formar um jovem capaz de refletir sobre sua própria ação e a dos outros. Já o outro projeto, defendido pelo empresariado, tem se tornado cada vez mais forte nos últimos dez anos, está diretamente

vinculado a um mercado de trabalho cada vez mais estreito para os jovens. Promove-se uma associação direta entre mercado de trabalho e educação e, assim, uma visão estreita do que é capaz de fazer a escola na formação dos jovens. Krawczyk chama a isso de aliança entre os grupos empresariais e o poder público para pensar a política educacional no País (OLIVEIRA, 2014).

Nessa ocasião, convém ressaltar que no campo brasileiro tem ocorrido um aprofundamento do capitalismo dependente em associação ao capital internacional, unificado pelo capital financeiro. A título de exemplo, destaca-se o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e Transnacionais da Agricultura, tais como Monsanto, Syngenta, Stora Enzo. Tal situação é legitimada pelo Código Florestal, Lei dos Transgênicos, dentre outras normas legais. Severas medidas de contingenciamento de recursos da reforma agrária, saúde e educação são impostas pelo governo, implicando na desterritorialização progressiva das comunidades camponesas. Quadro agravado quando, na implementação e execução das políticas públicas, o governo deslegitima a participação popular (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014).

Em prol desse padrão de desenvolvimento capitalista é que surgem as parcerias público-privadas no contexto educacional brasileiro, inclusive do campo, e conforme Adrião e outros (2012, p. 545), “temos a considerar, inicialmente, que o incentivo às parcerias encontra estímulo nas orientações governamentais para a gestão pública no Brasil desde o Plano Diretor para a Reforma da Administração e Aparelho do Estado (1995)”.

Peroni e Caetano (2015) salientam a existência de uma perspectiva salvacionista por parte do Estado, na qual o privado mercantil é tido como o meio capaz de garantir a qualidade da educação pública, ao partir do pressuposto neoliberal de que o Estado está em crise, e não o capitalismo. Tal concepção possui como estratégia a reforma do Estado ou diminuição

de sua atuação a fim de superar a crise. Nesse sentido, as falhas do Estado deverão ser superadas pelo mercado, e assim a lógica do mercado merece prevalecer, no intuito de que ele seja mais produtivo e eficiente.

- **No que se refere à questão teórico-prática da formação e aos conteúdos**

Quanto à questão teórico-prática da formação, verifica-se que no Projeto Político Pedagógico da ETEC Professora Nair Luccas Ribeiro, à qual estão vinculadas as classes descentralizadas do curso de Técnico em Agronegócio em estudo, não existe uma definição sobre qual o processo pedagógico que os norteia. Da leitura do documento é possível visualizar apenas uma sucinta explanação sobre parcerias, nos seguintes moldes:

Considerando a realidade e as necessidades dos assentamentos do município de Mirante do Paranapanema, Rosana e Teodoro Sampaio, criou-se as Classes Descentralizadas de Mirante do Paranapanema (São Bento), em Teodoro Sampaio (Santa Zélia) e, Rosana (Assentamento Gleba XV de Novembro), em parceria com o ITESP (Instituto de Terras do Estado de São Paulo) e as Prefeituras. Esta parceria é desenvolvida com aulas práticas ministradas pelos técnicos do ITESP, e a parte teórica pelos docentes da ETEC Professora Nair Luccas Ribeiro, juntamente com a colaboração dos municípios como alimentação e transporte, o curso em andamento é o Técnico em Agronegócio. (SÃO PAULO, 2018, p. 36).

Veja-se que, de forma genérica, somente se faz menção às aulas práticas ministradas por técnicos da Fundação ITESP e às aulas teóricas pelos docentes da ETEC, sem especificação de método pedagógico. Registre-se que o MST busca uma formação alinhada à pedagogia do movimento, conforme já explanado. Todavia, tal perspectiva não consta de forma expressa e nem implícita nos convênios objetos de análise, que, pelo contrário, encontram-se no sentido de formação de mão de obra para o grande capital.

Dentre as atribuições dos municípios, nas parcerias firmadas, na esteira da lógica capi-

talista e da influência da ideologia privatista na esfera pública, salta aos olhos a responsabilidade, dentre outras, de visitas às empresas. Destacam-se visitas técnicas às grandes empresas do agronegócio, como, por exemplo, a Usina Odebrecht Agroindustrial, o Abatedouro de Aves JBS, a Agência Paulista de Tecnologia dos Agronegócios (APTA), dentre outras (SÃO PAULO, 2015a, 2015b, 2015c).

Pois bem, a disposição de visitas às empresas do agronegócio denota a incontestável presença da ideologia privatista nos convênios de cooperação educacional objetos de estudo. Verificam-se, pois, duas tendências na relação público e privado na educação: na primeira, o Estado se afasta da execução, porém continua como avaliador e financiador das políticas sociais que passam a ser ofertadas por diferentes agentes privados, implicando na chamada propriedade pública não-estatal; na segunda, mesmo que os serviços e atividades se mantenham sob a propriedade do Estado, eles passam a ser geridos pela lógica de mercado, conhecida como a esfera do quase-mercado (ADRIÃO et al., 2012; PERONI; CAETANO, 2015).

Nessa toada, pode-se afirmar que os convênios de cooperação técnico-educacional em análise enquadram-se na esfera denominada quase-mercado, pois, em verdade, apesar de serem celebrados entre três entes públicos (Fundação ITESP, Centro Paula Souza e Municípios), porquanto a propriedade permanece estatal, são orientados pela lógica de mercado.

No que diz respeito aos conteúdos da formação técnico-profissional em estudo, relacionando à lógica mercantil e à relação público e privado, convém frisar que no bojo do convênio firmado pela Fundação ITESP com o município de Mirante do Paranapanema, mais especificamente no seu anexo I, consta a bibliografia a seguir delineada para subsidiar a formação técnico profissional, que também pode ser observada nos demais convênios celebrados (SÃO PAULO, 2015a; 2015b; 2015c):

BIBLIOGRAFIA Acervo bibliográfico com material básico de Administração e Administração Rural, revistas e jornais.

- Aprendendo a Aprender (Coleção Você S.A)
- MUNFORD, Alan - editora Nobel.
- PALETTA, Marco Antonio - Guia Prático para abertura de novos negócios.
- MAXIMIANO, Antonio César Amaru - Administração para Empreendedores
- ABRANTES, José - Associativismo e Cooperativismo - Interciência
- TESCH, Walter - Dicionário Básico do Cooperativismo – Brasília: SESCOOP, 2000
- MAGALHÃES, Ronise de Figueiredo - Dicionário Prático de Cooperativismo - Belo Horizonte: Mandamentos, 2000 – 2001
- PANZUTTI, Ralph - Educação Cooperativista -, org. Coleção Estudo e Pesquisa n. 3/2001. São Paulo: OCESP-SESCOOP/SP, 2001.
- Manuel de Indicadores de Responsabilidade Social das Cooperativas. São Paulo: OCESP-SESCOOP/SP, 2003.
- OLIVEIRA, Djalma Pinho Rebouças de - Manual de Gestão de Cooperativas – Atlas.
- - SINGER, Paul & Souza, André Ricardo de - A Economia Solidária no Brasil: A autogestão como resposta ao desemprego -, org. São Paulo: Contexto, 2000.
- AIDAR, Antônio Carlos Kfoury – Administração Rural -, org. São Paulo, Paulicéia, 1995.
- ARMANI, Domingos – Como elaborar Projetos? Guia Prático para elaboração e gestão de projetos sociais – Porto Alegre: Tomo Editorial, 2002.
- SANTOS, Gilberto José dos, MARION, José Carlos, SEGATTI, Sonia Administração de Custos na Pecuária – Atlas
- BATALHA, Mário Otávio - Gestão Agroindustrial, vol. I e II – Atlas
- ZVJBERSZTAIN, Décio, NEVES, Marcos Fava - Economia e Gestão de Negócios Agroalimentares –, edit Thomson Learning.
- MOORE, David S. Estatística Básica e sua Prática - editora LTC.
- BARROS, Jorge Pedro Dalledonne de - Negociação - SENAC

- BARROS, Jorge Pedro Dalledonne de - Visão Estratégica - SENAC
- PEREIRA, Marines - Administração Sem Segredo - Phorte
- CRUZIO, Helnom de Oliveira - Marketing Social e Ético nas Cooperativas - editora FGV
- SCHIMITT, Bernd H - Marketing Experimental - Nobel
- SILVA, Luiz Mauricio de Andrade da - Tomada de decisões em Pequenas Empresas - Ed. Cobra
- FRANCA, Paulo - Captação de Recursos para Projetos e Empreendimentos - SENAC
- VALLE, Cyro Eyer do - Qualidade Ambiental ISO 14000 - SENAC
- COTA, Marco Antonio F da & COSTA, Maria de Fátima Barrozo da - Segurança e Saúde no Trabalho: Cidadania, Competitividade e Produtividade - editora Quality/mark
- FUSFELD, Daniel R. - A Era da Economia - Saraiva. (SÃO PAULO, 2017, p. 66-68).

Ao se lançar olhar à sugestão bibliográfica, verifica-se a presença de literatura voltada a uma visão mercadológica, porquanto o Estado, na defesa do grande capital, endossa formação técnico-profissional em agronegócio, em contraposição à agroecologia almejada pelos movimentos camponeses.

Ao analisar o convênio celebrado com o município de Mirante do Paranapanema (SÃO PAULO, 2017), é possível visualizar que as disciplinas ofertadas no curso Técnico em Agronegócio possuem dimensões semelhantes às constantes dos convênios com os municípios de Teodoro Sampaio, Rosana e Euclides da Cunha Paulista (SÃO PAULO, 2015a, 2015b, 2015c). Ademais, convém esclarecer que no tocante ao plano de curso presente nos quatro convênios (SÃO PAULO, 2015a, 2015b, 2015c, 2017), caso o discente cumpra os módulos I, II e III do curso e a carga horária total de 1200 horas, mais 120 horas de trabalho de conclusão de curso, será habilitado profissionalmente como Técnico em Agronegócio. De outra banda, se o estudante cursar apenas os módulos I e II e a

carga horária de 800 horas, a sua qualificação profissional será “Técnica em Nível Médio de Auxiliar em Supervisão de Produção Agropecuária”. Vale advertir que ambas as habilitações estão imbuídas pela lógica do capital.

Pois bem, verifica-se que o Estado, na formação técnico-profissional em estudo, oferta aos jovens beneficiários da reforma agrária disciplinas que, em quase sua totalidade, vão no sentido do planejamento e administração do mercado e produção: Economia na Agropecuária; Gestão Cooperativista e Associativista; Gestão da Produção Vegetal I e II; Gestão da Produção Animal I e II; Saúde e Segurança do Trabalho Rural; Ética e Cidadania Organizacional; Aplicativos Informatizados I e II; Inglês Instrumental; Plano de Negócios no Agronegócio I e II; Cadeias Produtivas do Agronegócio; Linguagem, Trabalho e Tecnologia; Pesquisa e Experimentação Agrícola; Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Agronegócio; Comercialização Agropecuária e Agroindustrial; Legislação Rural; Implantação e Gestão de Projetos Agropecuários; Gestão Ambiental; Coordenação do Trabalho Rural; Administração de Recursos Materiais; Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Agronegócio (SÃO PAULO, 2017).

Dessume-se que a matriz curricular da formação técnico-profissional de Técnico em Agronegócio é bastante divergente da preconizada para o curso de Técnico em Agroecologia, almejada pelos movimentos camponeses e que possibilita um desenvolvimento rural sustentável (LEAL, 2017). Ainda com relação aos convênios firmados (SÃO PAULO, 2015a, 2015b, 2015c), são indicados diversos programas de informática a serem utilizados no curso Técnico em Agronegócio. Ou seja, são programas cuja utilização não condiz com um projeto técnico educacional em defesa da agroecologia. Portanto, além de no bojo dos documentos terem sido extraídos temas recorrentes relacionados à ideologia privatista na esfera pública, também se faz presente a influência do agronegócio, os

quais serão enfatizados na próxima unidade analítica.

- **Pressupostos do agronegócio versus formação técnico-profissional para assentados**

Neste momento, discorrer-se-á sobre a segunda unidade analítica que possibilitou o aprofundamento teórico e conceitual, assim como a análise da formação profissional da Fundação ITESP. Nas justificativas extraídas do convênio celebrado com o município de Mirante do Paranapanema (SÃO PAULO, 2017), constam as seguintes disposições acerca das Habilitações Profissionais ofertadas pelo Centro Paula Souza:

O Centro Paula Souza é o grande responsável pela Educação Profissional no estado de São Paulo. Por meio de suas Escolas Técnicas, Classes Descentralizadas e Faculdades de Tecnologia está presente, até o momento, em mais de 300 municípios, ofertando as mais diversas Habilitações Profissionais em diferentes Eixos Tecnológicos [...] Por sua Unidade de Ensino Médio e Técnico, vem desenvolvendo diferentes ações, no sentido de ampliar a sua abrangência, quanto ao setor agropecuário, mais especificamente à Agricultura Familiar, Agroecologia e Agronegócios. (SÃO PAULO, 2017, p. 2).

Conforme demonstrado no trecho acima, que se repete nos convênios firmados com os municípios de Teodoro Sampaio (SÃO PAULO, 2015a), Rosana (SÃO PAULO, 2015b) e Euclides da Cunha Paulista (SÃO PAULO, 2015c), existe uma gama de cursos disponibilizados pelo Centro Paula Souza, dentre os quais se enquadram tanto o de Técnico em Agroecologia quanto o de Técnico em Agronegócio.

Convém evidenciar que anteriormente à celebração dos primeiros três convênios de cooperação técnico-educacional para a oferta de curso Técnico em Agronegócio no ano de 2015, de acordo com Leal (2017), a Fundação ITESP optou por implantar na região do Pontal do Paranapanema formação técnica em agroecologia, que atendeu aos assentamentos rurais Santa Zélia, em Teodoro Sampaio, Santa Rosa,

em Euclides da Cunha Paulista, e Gleba XV de Novembro, em Rosana. Leal (2017), no que tange à classe descentralizada então instalada no Assentamento Santa Zélia, identificou diversas contradições nessa formação agroecológica, pois em muito divergia da formação em agroecologia realizada nas escolas próprias do MST, como é o caso da Escola Milton Santos, havendo preocupação com a: história de luta do Movimento; valorização à soberania alimentar e não à acumulação do capital; utilização de técnicas de cultivo que fortaleçam a agricultura camponesa; instauração do diálogo com a comunidade, quanto às metodologias e objetivos formativos, técnicas de cultivo, dentre outros.

De acordo com Leal (2017), entrevistas realizadas com alunos e gestores evidenciaram que o curso de formação técnico-profissional em Agroecologia, no Assentamento Santa Zélia, não contemplou os seus fundamentos no que toca à preservação ambiental, adequado manejo do solo a fim de preservá-lo, e na produção sem agrotóxico, direcionada para a soberania alimentar. Pelo contrário, apesar de o convênio ter mencionado que o Curso Técnico em Agroecologia buscava o desenvolvimento sustentável dos assentamentos locais, mediante a manutenção do jovem no campo, concluiu-se que muitos dos discentes que realizaram o curso objetivavam um emprego na Usina Sucroalcooleira e não possuíam a percepção da existência de contradição nesse desejo, mesmo após terem se formado.

Nota-se que embora o curso anteriormente implantado pela Fundação ITESP, qual seja, de Técnico em Agroecologia, nos dizeres de Leal (2017), fosse permeado por contradições, porque o agronegócio também se fazia presente, ainda que no discurso, os documentos do curso contemplavam a agricultura familiar e a agroecologia, tal nomenclatura desapareceu nos convênios de formação técnico-profissional em Agronegócio da Fundação ITESP, celebrados a partir do ano de 2015, com o Centro Paula Souza e com os municípios objetos da presente análise.

A própria denominação do atual curso de formação, qual seja, Técnico em Agronegócio, além do minucioso exame dos instrumentos públicos a ele atinentes, denota um reconhecimento público e explícito por parte do Estado, na figura da Fundação ITESP, de que não é a agroecologia que o Estado deseja realizar, mas um projeto de desenvolvimento voltado para o agronegócio, formação de força de trabalho para atender à demanda do capital.

O convênio celebrado com o município de Mirante do Paranapanema traz nas suas justificativas que “a Escola Técnica Estadual Professora Nair Luccas Ribeiro, propôs-se a ministrar a Habilitação Profissional de Técnico em Agronegócio [...]” (SÃO PAULO, 2017, p. 4). No objetivo específico do convênio, consta a “Instalação de uma turma do curso Técnico em Agronegócio, com 40 vagas e carga horária de 1.500 h/a [...]” (SÃO PAULO, 2017, p. 4). Os convênios com os demais municípios trazem em seu bojo cláusulas semelhantes (SÃO PAULO, 2015a, 2015b, 2015c).

De acordo com Christoffoli e outros (2013), a expansão do modo capitalista de produção no campo, em especial mediante a adoção do modelo da Revolução Verde e do agronegócio, implica num processo de destruição das comunidades camponesas no meio rural brasileiro e na desagregação social, trazendo desafios para a sobrevivência e evolução das condições de vida sob a forma de produção familiar.

Cavalcanti e Fernandes (2008) alertam ser muito perigoso direcionar a funcionalidade de uma localidade ou de uma região para atender as demandas do agronegócio, por ser ele um modelo homogeneizador, imediatista e insustentável. Conforme esses autores, o discurso da competência do agronegócio parece surgir da sociedade como se não houvesse um agente propulsor dessa ideologia. Os agricultores, comerciantes ou prestadores de serviços buscam aquisição de vantagens com o “boom” do produtivismo agrícola em grande escala, porquanto a premissa do desenvolvimento desigual é instaurada por perspectiva hedonista

mediante a sujeição inerente à condição de uma sociedade inclusa no processo, mesmo que em condições de subalternidade (CAVALCANTI; FERNANDES, 2008).

Aduz-se que o território do agronegócio se fundamenta na integração corporativa dos produtores, liderada pelas empresas, as quais reconfiguram o espaço em razão da lógica produtiva. Há uma união das empresas na defesa de seus interesses junto ao Estado, inserindo-as no orçamento público. No estado de São Paulo, pode-se afirmar intensa corrida pela compra ou arrendamento de terras para a cana-de-açúcar, além de um acentuado processo espacial de concentração fragmentada da terra, inerente ao modelo econômico global imposto (CAVALCANTI; FERNANDES, 2008).

Sobre o agronegócio canavieiro, Barreto e Thomaz Júnior (2012) ponderam que os interesses para expansão da monocultura da cana-de-açúcar no Brasil se pautam em grandes projetos governamentais que objetivam atender demanda energética interna, além de se inserir no cenário internacional, dentre os maiores produtores e exportadores de etanol e açúcar do mundo, de modo que não faltam incentivadores e interessados nesse aumento de produção.

Na região do Pontal do Paranapanema, essa expansão da monocultura de cana-de-açúcar tornou-se mais expressiva a partir de 2005, sobretudo a partir da implantação de novas unidades agroprocessadoras de cana-de-açúcar. Salienta-se que esse novo ciclo de expansão vem sendo aproveitado, de modo estratégico, como um novo elemento para valorização das terras e a justificar a sua “produtividade”, e assim latifundiários/grileiros utilizam o período de crescimento do agronegócio canavieiro na região para evitar a destinação de suas terras às políticas de Reforma Agrária (BARRETO; THOMAZ JÚNIOR, 2012).

Benini, Rabello e Feliciano (2014, p. 141-142), ao discorrerem sobre a influência da ideologia capitalista e do agronegócio canavieiro na juventude camponesa, ressaltam a

ilusão criada por meio de artifícios ideológicos engendrados pelo capital com duas finalidades básicas: “Primeiro, para atrair estes jovens para o trabalho nas atividades da agroindústria canavieira”, como única possibilidade “do jovem ter emprego morando no campo”; segundo, a fim de difundir “a ideia de que não existe mais interesse desses jovens em continuar no campo”, não havendo necessidade do apoio do poder público para os camponeses.

## Conclusão

Os resultados da pesquisa evidenciam contradições no cenário da educação profissional do campo, mais especificamente na formação técnico-profissional da Fundação ITESP, em assentamentos estaduais localizados na região do Pontal do Paranapanema. A princípio, registre-se que embora o Estado custeie formação técnico-profissional a jovens beneficiários da reforma agrária via convênios públicos, encontra-se imbuído por pressupostos políticos, ideológicos e pedagógicos explícitos e subjacentes voltados aos interesses do grande capital e do agronegócio.

O Estado, na figura da Fundação ITESP, materializa o sistema do capital e opera em seu benefício, orientado para a sua expansão e, explicitamente, define a sua posição de formação técnico-profissional a jovens assentados da reforma agrária, no intuito de atender ao grande capital, em contraposição à demanda específica do MST por formação profissional permeada pela luta social e em defesa da agroecologia.

Ou seja, há apenas a manutenção do *status quo* e do capitalismo hegemônico, com monopólio da propriedade privada e reprodução da sociedade de classes. Destarte, o modelo de sociedade que está subjacente à lógica endossada pela Fundação ITESP é a da sociedade capitalista, por meio da qual a concentração das riquezas materiais fica restrita a uma minoria da população.

Portanto, os movimentos sociais camponeses, em contraponto à Educação Rural imposta

pelo Estado, com forte influência capitalista, propõem um modelo de Educação do Campo com foco no desenvolvimento pleno do ser humano e no intuito de construir novas relações sociais. No âmbito dos movimentos sociais, existe proposta e prática diferenciada e específica de formação, inclusive técnico-profissional, tendo em vista a reprodução do movimento social na esfera da produção, da luta e da militância.

Enquanto os movimentos sociais camponeses defendem uma formação técnico-profissional diferenciada, a considerar a agroecologia, além de possuírem demandas específicas por organização, por uma forma de vida, pela cooperação, pela agricultura em pequenos lotes, pela produção de alimentos e pela reprodução social do movimento de modo sustentável, o Estado, por sua vez, na figura da Fundação ITESP, endossa a lógica do grande capital, do agronegócio, no sentido de formação de força de trabalho para atender à demanda do capital, e conseqüente reprodução. Ademais, o Estado procura, por meio da força da sua ideologia dominante, apresentar aos jovens beneficiários da reforma agrária uma visão da realidade como se não existisse alternativa ao modo capitalista de agricultura, ao agronegócio.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. *Et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012.
- ALANIZ, E. P. **Qualificação profissional**: um estudo das práticas educacionais em uma empresa de autogestão. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- BARRETO, M. J.; THOMAZ JÚNIOR, A. O cenário do agronegócio canavieiro na Região do Pontal do Paranapanema. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21., 2012, Uberlândia, MG. **Anais eletrônicos** [...]. Uberlândia, MG: UFU, 2012. p. 1-20. Disponível em: [http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais\\_enga\\_2012/eixos/1048\\_1.pdf](http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1048_1.pdf). Acesso em: 05 jun. 2019.

- BENINI, L.; RABELLO, D.; FELICIANO, C. A. Permanecer ou sair do campo? Um dilema da juventude camponesa. **Revista Pegada Eletrônica**, v. 15, n. 1, p. 136-150, jul. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/3032/2626>. Acesso em: 14 fev. 2019.
- BOGO, M. N. R. A. O agronegócio e a educação para as comunidades rurais na região extremo sul da Bahia: desafios à luta social. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal>. Acesso em: 08 out. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Brasília, DF, 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm). Acesso em: 11 out. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 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. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm). Acesso em: 08 out. 2017.
- CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da Escola 1**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010.
- CALDART, R. S. Pedagogia do movimento e complexos de estudo. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da Escola 3**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2015. p. 19-66.
- CAVALCANTI, M.; FERNANDES, B. M. Territorialização do agronegócio e concentração fundiária. **Revista NERA**, Presidente Prudente, SP, n. 13, p. 16-25, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1387/1369>. Acesso em: 05 jun. 2019.
- CHRISTOFFOLI, P. I. *Et al.* Experiências associativas na agricultura familiar da Região Sul do Brasil como forma de promoção do desenvolvimento rural sustentável. **Revista da ABET**, Salvador, v. 12, n. 2, p. 96-114, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/download/20200/11207>. Acesso em: 08 out. 2017.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.
- FELICIANO, C. E. **Território em disputa: terras (re) tomadas** (Estado, propriedade da terra e luta de classes no Pontal do Paranapanema). 2009. 575 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.
- FELICIANO, C. E. Violência, desmatamento e luta pela retomada das terras griladas no Pontal do Paranapanema: da destruição dos territórios indígenas à construção de uma região em disputa de classes. **Revista Pegada**, Presidente Prudente, SP, v. 19, n. 3. p. 4-75, set./dez. 2018. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/6155/pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.
- FRANCISCO, M. V.; ALANIZ, E. P. Interfaces entre a educação do campo e a disciplina de educação física escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 22, n. 2, p. 39-67, jul./dez. 2014.
- FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HAMMEL, A. C.; FARIAS, M. I.; SAPELLI, M. L. S. Complexos de estudo: do inventário ao plano de estudos. In: CALDART, R. S. (org.) **Caminhos para transformação da Escola 3**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 67-96.
- LEAL, E. S. **Formação profissional técnica agroecológica para assentados no Pontal do Paranapanema**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, SP, 2017.
- MANFREDI, S. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 07 jun. 2019.
- MARX, K. **Trabalho assalariado e capital e salário, preço e lucro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- MAZZINI, E. J. T. **Assentamentos no Pontal do Paranapanema – SP: uma política de**

desenvolvimento regional ou de compensação social? 2007. 324 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2007.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Célula do Pontal do Paranapanema – SP: acompanhamento e informação para o desenvolvimento rural. Edital MCT/CNPq/MDA/SDT/UNIVERSIDADE, n. 5/2009. **Relatório Anual**, Presidente Prudente, SP, 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Construindo o caminho**. São Paulo, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA. **Boletim da Educação**, São Paulo, n. 12, dez. 2014. Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(12\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(12).pdf). Acesso em: 14 fev. 2019.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Tony. Sob a lógica do mercado – a especialista em política educacional Nora Krawczyk critica a influência do setor privado e da economia na educação. **Observatório do Ensino Médio**, Curitiba, 24 jun. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/sob-a-logica-do-mercado-a-especialista-em-politica-educacional-nora-krawczyk-critica-a-influencia-do-setor-privado-e-da-economia-na-educacao>. Acesso em: 08 out. 2017.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PILLA, M.; ANDRADE, M. R. de O.; MARQUES, A. P. (org.). **Fundação ITESP: sua história e realizações, evolução das políticas agrárias e fundiária no Estado de São Paulo**. São Paulo: ITESP, 2013.

ROHDEN, J. De terreno abandonado à educação agroecológica: Escola Milton Santos completa 15 anos. **Brasil de Fato**, Curitiba, 15 dez. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/15/de-terreno-abandonado-a-educacao-agroecologica-escola-milton-santos-completa-15-anos/>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SANTOS, L. R. A gestão democrática na educação profissional agroecológica do MST/Paraná: a experiência da Escola Milton Santos. **Revista Ta-**

**moios**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 57-68, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/11705/11814>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 1969. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-06.10.1969.html>. Acesso em: 08 out. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976**. Cria a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” e dá providências correlatas. São Paulo, 1976. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei-952-30.01.1976.html>. Acesso em: 08 out. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 10.207, de 08 de janeiro de 1999**. Cria a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” – ITESP. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1999/lei-10207-08.01.1999.html>. Acesso em: 08 out. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. **Decreto nº 44.944, de 31 de maio de 2000**. Aprova os Estatutos da Fundação Instituto de Terras do Estado “José Gomes da Silva” – ITESP. São Paulo, 2000. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2000/decreto-44944>. Acesso em: 08 out. 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Convênio de Cooperação Técnica entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) e o Município de Teodoro Sampaio**. São Paulo, 2015a.

SÃO PAULO (Estado). **Convênio de Cooperação Técnica entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) e o Município de Rosana**. São Paulo, 2015b.

SÃO PAULO (Estado). **Convênio de Cooperação Técnica entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) e o Município de Euclides da Cunha Paulista**. São Paulo, 2015c.

SÃO PAULO (Estado). **Convênio de Cooperação Técnica entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) e o Município de Mirante do Paranapanema**. São Paulo, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano Plurianual de Gestão 2018-2022**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://etectedorosampaio.com.br/PPG2018.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SOUZA, S. C. I. Qualificação da mão de obra e política pública no Brasil: progresso e retrocesso conceituais. **Revista Aurora, Marília, SP, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2014**. Disponível em: <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/4709>. Acesso em: 04 jun. 2019.

*Recebido em: 15/11/2020*  
*Aprovado em: 04/02/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA E O DISCURSO SOCIOAMBIENTAL: OUTRO PROTAGONISMO DA EDUCAÇÃO CAMPO

*Maria das Graças da Silva (UEPA)\**  
<http://orcid.org/0000-0002-2932-8435>

## RESUMO

Analisa-se formatos educativos e práticas pedagógicas que foram se constituindo no contexto das lutas e resistências empreendidas pelo movimento dos atingidos pela Hidrelétrica de Tucuruí – UHE Tucuruí, dando sentido ao campo da educação e a sua dimensão socioambiental no contexto de uma luta política do campo. Analisa-se ainda a politização de experiências de educação que foram se efetivando como práxis político-pedagógica em territorialidades do Baixo Tocantins, na Amazônia Paraense. De abordagem qualitativa, recorre-se a uma pesquisa documental, que inclui a transcrição de fitas K7 com entrevistas originais com lideranças locais e outros documentos que trazem narrativas e registros que integram memórias históricas dessas lutas, focando particularmente na dimensão educativa que os documentos revelam. Os resultados indicam a ambientalização das lutas e a politização dos processos educativos pautados na materialidade de experiências de trabalho, práticas culturais e de outras alternativas referentes à produção da existência. Contribui para um projeto de Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Movimento dos atingidos. Educação. Campo socioambiental. Práxis político-pedagógica.

## ABSTRACT

### PEDAGOGY OF RESISTANCE AND SOCIO-ENVIRONMENTAL DISCOURSE: ANOTHER LEADING ROLE OF COUNTRY EDUCATION

This work analyzes educational formats and pedagogical practices that were constituted in the context of resistance and conflict utilized by the movement of the affected ones from the Tucuruí Hydroelectric Power Plant – UHE Tucuruí, giving meaning to the education field and its socio-environmental dimension in a political struggle setting. The politicization of educational experiences that became effective as political-pedagogical praxis in the territorialities of Baixo Tocantins, in the Amazon of Pará. With a qualitative approach, a documentary research is used, which includes the transcription of K7 tapes with original interviews with local leaders and other documents that bring narratives and records that integrate historical memories of these struggles, focusing

\* Pós-doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Doutora em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: [magrass@gmail.com](mailto:magrass@gmail.com)

particularly on the educational dimension that the documents reveal. The results indicate the environmental normalization of struggles and the politicization of educational procedures based on the materiality of work experiences, cultural practices and other alternatives related to the production of existence. It contributes to a rural education project.

**Keywords:** Movement of the affected ones. Education. Socio-environmental field. Political-pedagogical praxis.

## RESUMEN

### PEDAGOGÍA DE LA RESISTENCIA Y EL DISCURSO SOCIOAMBIENTAL: OTRO PAPEL PROTAGONISTA DE LA EDUCACIÓN EN EL PAÍS

Se analizan los formatos educativos y prácticas pedagógicas que se constituyeron en el contexto de las luchas y resistencias emprendidas por el movimiento de afectados por la Central Hidroeléctrica Tucuruí – UHE Tucuruí, dando sentido al campo de la educación y su dimensión socioambiental en el contexto de una lucha política del campo. La politización de experiencias educativas que se hicieron efectivas como praxis político-pedagógica en las territorialidades del Baixo Tocantins, en la Amazonía de Pará. Con un enfoque cualitativo, se utiliza la investigación documental, que incluye la transcripción de cintas K7 con entrevistas originales a líderes locales y otros documentos que traen narrativas y registros que integran memorias históricas de estas luchas, enfocándose particularmente en la dimensión educativa que los documentos revelan. Los resultados indican la ambientalización de las luchas y la politización de los procesos educativos a partir de la materialidad de las experiencias laborales, prácticas culturales y otras alternativas relacionadas con la producción de la existencia. Contribuye a un proyecto de educación rural.

**Palabras clave:** Movimiento de los afectados. Educación. Ámbito socioambiental. Praxis político-pedagógica.

## Introdução

Ao participar do Projeto de Pesquisa *As lutas dos atingidos pela Usina Hidrelétrica de Tucuruí – das primeiras mobilizações em contexto autoritário às condições de mobilização subsequentes à redemocratização do País* (ACSERALD, 2019), realizado no período entre março de 2017 e fevereiro de 2019, aprovado no Programa Multi-institucional “Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais”, Edital n.12/2015, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sob a coordenação geral do Prof. Dr. Henri Acserald, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e com a participação de pesquisadores de outras

Universidades situadas na Amazônia, como da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Oeste e Sudeste do Pará (UNIFASSP), tive a oportunidade de visitar um acervo documental (textos, vídeos, entrevistas gravadas, recortes de jornal, registros fotográficos...) que havia acumulado durante anos de pesquisas realizadas com os sujeitos “expropriados” pela construção da UHE Tucuruí e, conseqüentemente, o barramento do rio Tocantins.

Parte dos documentos foi levantado ou produzido entre períodos de 1994 e 1997, com

a realização de uma pesquisa sobre conflitos socioambientais e a constituição de sujeitos políticos, que deu origem a minha Dissertação de Mestrado (SILVA, 1997), defendida junto Instituto de Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IIPUR/UFRJ) em 1997. Posteriormente, com o evento da construção da segunda etapa da Barragem e a minha inserção no curso de doutoramento, meus esforços de pesquisa voltaram-se para a área de jusante da UHE Tucuruí, mais especificamente para o município de Cametá, na região do Baixo Tocantins, no período de 1998 a 2002, ano da defesa, focando no discurso educativo.

Ao revisitar o acervo, que foi catalogado, digitalizado – e as gravações em fitas K7 transcritas, graças aos recursos financeiros da pesquisa – e disponibilizado para toda a equipe, constatei que vários materiais, ainda que datados, guardavam originalidade pelo fato de não terem sido sistematizados e analisados nas outras pesquisas. Trata-se de uma quantidade significativa de material referente à memória das mobilizações, resistência e lutas dos sujeitos expropriados.

Outra motivação guarda relação com um incentivo a pesquisadores que têm problematizado e refletido sobre as lutas dos movimentos sociais, particularmente àqueles relacionados à luta em defesa de um projeto de educação, que encontrei em um livro publicado alguns anos atrás. Naquela oportunidade, a leitura do livro tinha outra finalidade, buscava compreender os fundamentos e pressupostos epistemológicos que orientam o projeto da Educação do Campo. Ao buscar sistematizar e analisar parte dessa memória histórica que dispunha, focando desta feita na educação, lembrei do livro e fui reler, e já na sua apresentação algumas frases chegavam como o incentivo e apoio político e intelectual que eu estava precisando naquele momento, para trabalhar com as fontes do acervo. Na primeira delas, os organizadores do livro informavam que “os textos que compõem este livro podem ser vistos como testemunhas

desta história, que é sobretudo a história da construção de um direito: o direito do povo brasileira que vive e trabalha no campo à educação” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 7). Como que reafirmando o incentivo, um pouco mais à frente, ainda no texto de apresentação, outra frase me encorajava ainda mais a meter a mão na massa, quando os organizadores justificam a publicação de textos datados naquela oportunidade:

A razão de publicar neste momento este conjunto de textos datados é a de socializar a memória deste processo político e pedagógico tão rico, convidando outras pessoas e outros sujeitos coletivos a participar da construção do projeto da educação do campo [...] (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 16).

Por tudo isso pareceu oportuno publicar parte dessas memórias que informam um processo de luta que se configura como um contexto sem precedentes na história dos movimentos sociais na Amazônia brasileira. Desta feita, em face da minha inserção profissional no campo educacional, o foco das análises busca contribuir para uma compreensão mais alargada dessas lutas, inserindo-as nos processos de luta em defesa de um projeto de educação, do qual Educação do Campo e educação socioambiental conformam sua materialidade.

A partir de uma concepção ampliada de educação, considera-se que o acervo referente à memória dos movimentos dos atingidos pela barragem da UHE Tucuruí – denominação original, pois só mais tarde, em 1991, passou a integrar o Movimento dos Atingidos por Barragem, de abrangência Nacional – comporta lições e registros pedagógicos importantes das lutas, que podem ser incorporados ao debate político e epistemológico que tratam do movimento de construção de um projeto de Educação do Campo de dimensão ampliada, que além do campo educacional escolar, comporta a educação ambiental e a educação sindical, e que informam e conformam uma pedagogia da resistência e um contradiscurso à lógica hegemônica.

Ao revisitar as memórias de resistência e luta dos sujeitos atingidos por um projeto danoso à região amazônica, os quais durante muito tempo foram negligenciados pelos governantes e pelos meios de comunicação, socializa registros e achados, que ao passarem por outra leitura e análise, com foco no campo da educação, acredita-se tratar-se de uma contribuição efetiva para o debate político-pedagógico da atuação dos movimentos sociais em prol da defesa de seus direitos e de um projeto de sociedade, de desenvolvimento e de educação que defendem.

## A luta dos atingidos da UHE Tucuruí: o protagonismo pedagógico

O foco de análise, portanto, deste artigo são os aspectos que informam o movimento de resistência empreendido por homens, mulheres e jovens, por meio de suas respectivas formas organizativas no contexto temporal da Segunda Etapa de construção da UHE Tucuruí, na segunda metade da década de 1990. Trata-se de um contexto de luta que, ao contrário daquele relacionado à construção da Primeira Etapa e do Barramento do rio Tocantins e formação do lago reservatório, nos anos de 1980, cujo processo de mobilização e organização se fez somente a partir do momento em que os processos de desestruturação socioecológicos já se faziam sentir em grande extensão e consequência. No caso da segunda etapa, já a partir do anúncio os processos de mobilizações foram retomados, e de forma ampliada.

Na segunda etapa, o então “movimento dos expropriados”, termo usado nas primeiras mobilizações no pós-formação do lago reservatório e os impactos socioambientais, já se autodenominava de “movimento dos atingidos” e construíam aproximações políticas com o então Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) de abrangência nacional. Embora o movimento dos atingidos pela UHE Tucuruí

especificasse sua territorialidade, buscava por meio de diversas formas de participação associar-se a um emergente e amplo movimento social do campo, cujas mobilizações colocavam em debate as consequências para as populações locais de um modelo de desenvolvimento que tinha sido pensado e planejado para a Amazônia brasileira, de fora para dentro, pautado no uso intensivo e extensivo dos recursos naturais, cuja finitude já havia sido constatada. A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (ECO-92) foi um dos marcos na ampliação do debate sobre a insustentabilidade dos modelos de desenvolvimento hegemônicos pautados na lógica capitalista.

Frente aos grandes impactos e desestruturas socioecológicas decorrentes da implantação de grandes projetos nos territórios amazônicos, dentre eles aqueles ocasionados pela construção da UHE Tucuruí, o debate sobre questões socioambientais passou a integrar as agendas de lutas e reivindicações, nas quais eram focalizadas várias questões que diziam respeito a esses processos relacionados à implantação dos chamados grandes projetos, incluindo, além da UHE Tucuruí, o Projeto Grande Carajás.

Diante do anúncio de construção da segunda etapa da UHE Tucuruí, o movimento dos atingidos que integrava um processo mais amplo de mobilização e articulação dos sujeitos do campo, interno e externo à Amazônia, como o grito do campo, o movimento de educadores e educadoras do campo pelo direito à educação, o movimento atingido por barragens nacional (MAB), as Comunidades Eclesiais de Base, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros, buscou ampliar suas mobilizações e pautas de luta.

Emergia, assim, juntamente com os “atingidos”, um amplo movimento social que conformava múltiplas territorialidades do campo, cuja pedagogia de luta estava inscrita no protagonismo de sujeitos que lutavam por direitos e políticas públicas, entre eles a educação, a

reforma agrária, compensações justas, mitigação dos prejuízos ambientais, entre outros. No contexto desses movimentos sociais populares, trabalhadores do campo se constituem em “sujeitos pedagógicos” (CALDART, 2004).

Dentre os sujeitos históricos e pedagógicos da luta e resistência à frente desses movimentos sociais na região do Baixo Tocantins, que se unificaram no Movimento e Defesa da Região Tocantina (MODERT), estavam as Colônias de Pescadores, os Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Sindicato dos Professores, Comunidades Eclesiais de Base, Associação de Mulheres da qual fazem parte homens, mulheres e jovens de comunidades tradicionais, cuja reprodução da existência material e modo de vida estavam inscritos na relação que estabeleciam com a natureza, e que por meio de processos e práticas de trabalho a transformam e por ela são transformados (SAVIANNI, 2015).

Trata-se, portando, de memórias de um processo de organização e luta em que a politização de questões socioambientais inerentes aos processos de desestruturação socioecológicos decorrentes do barramento do rio Tocantins, na Amazônia Paraense, integrou o campo educativo. “Parto do pressuposto de já estarmos construindo a educação básica do campo exatamente porque há um movimento social acontecendo. Ele é educativo.”, alertava Arroyo (2009, p. 69). Nesse contexto, incluía-se a pluralidade de direitos negados em relação à promoção de políticas públicas, incluindo o campo educacional, e nele práticas educativas socioambientais, enquanto dimensão desse campo, sejam elas formais ou informais.

É possível situar político-pedagogicamente o movimento dos atingidos nas mobilizações em prol de um projeto de Educação do Campo a partir da perspectiva dos movimentos sociais e dos sujeitos históricos que fazem do campo seus territórios de vida. Por considerar que esse projeto de educação conforma interesses que estão para além da dimensão educacional escolar, em face das múltiplas territorialidades e dinâmicas locais, somando-se aos desafios

que estão colocados por um modelo de desenvolvimento rural como, por exemplo, a presença do agronegócio e as cadeias alimentares pautadas na monocultura no campo.

A partir de uma concepção ampliada de educação (BRANDÃO, 2019; BRASIL, 1996), toma-se como referência de reflexão contextos pedagógicos de formação e/ou aprendizagens produzidos em espaços de práticas sociais, muitas delas realizadas de forma conectada com a dinâmica da natureza, ou seja, desenvolvidas de forma articulada com a cosmologia do Universo. Esses espaços têm o protagonismo pedagógico de homens, mulheres e até mesmo de jovens, diferentes sujeitos que estão envolvidos com processos de formação humana, cuja aprendizagem se efetiva em ambientes não escolares informais, com base em atos de convivências colaborativas de formação por meio da observação e/ou atenção e também de recursos discursivos da oralidade. Neste sentido, foca-se no campo da educação e não da escolarização.

Portanto, foca-se nos processos educativos que estão relacionados à dinâmica vivencial dos sujeitos e suas práticas culturais, que se configuram como sujeitos formadores e, ao mesmo tempo, como sujeitos de sua formação humana e aprendizagens, tendo como ambientes as bases materiais de suas práticas culturais e de trabalho.

## Ambientalização e territorialização da educação - o contexto do campo

A politização e ambientalização do campo educativo se fez em meio aos processos organizativos de lutas e resistência protagonizados por homens e mulheres que integram comunidades tradicionais do Baixo Tocantins, que já tinham percebido e constatado que as promessas de progresso e acesso coletivo à energia elétrica boa e barata e geração de empregos não se efetivaram, e eram apenas um

discurso de despolitização das mobilizações. Reconhecendo-se portadores de direitos, se constituíram na luta como sujeitos de direitos às compensações, incorporando, dessa forma, uma atuação crítica e contra-hegemônica, ao conectar as suas demandas aos processos de desestruturação socioecológicos que se materializaram no território que sedia a UHE Tucuruí, a partir da década de 1980, e que ainda assume um status de atualidade. Nesse contexto, o discurso socioeducativo ambiental foi incorporado como representação de defesa dos interesses de continuar a dispor dos seus recursos territorializados.

Um dos eventos decisivos para a ampliação dos processos de lutas e que passou a considerar a especificidade territorial da área do Baixo Tocantins, a jusante do barramento do rio Tocantins, foi a participação de lideranças dos atingidos pela UHE Tucuruí no III Congresso Nacional do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) nacional, em Brasília, DF, no ano de 1996. Uma das deliberações desse Congresso foi a que o MAB, “passaria a lutar também por um modelo energético com ênfase nas questões sociais e ambientais e pela participação popular na gestão desse setor” (MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGEM, 2005, p. 9). É nesse contexto, em que o debate socioambiental assume relevância político-pedagógica nos processos de luta e resistência, que buscamos situar nossas reflexões e análises.

Diversas são as possibilidades para estudar e analisar os problemas e as lutas simbólicas que se travaram e ainda se travam ocasionalmente em torno das questões ditas socioambientais, na área da UHE Tucuruí. No entanto, optamos por tratar das práticas educativas socioambientais, temática que diz respeito a uma das dimensões da educação. A educação ambiental formulada enquanto campo de forças configurou-se como uma estratégia na luta dos movimentos sociais do campo, no caso dos movimentos dos atingidos, em resistência à apropriação e uso de bens da natureza, que sus-

tentam seus territórios de trabalho, de reprodução da existência material e cultural. Logo, também, territórios de práticas de educação, no seu sentido ampliado, pois “o ser humano se utiliza dos bens da natureza pelo trabalho e, assim, produz meios de sobrevivência e conhecimento” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 748).

A perspectiva não é de avaliar a racionalidade das práticas ditas educativas, estudar os seus objetivos e/ou a sua materialização, mas de compreender, no contexto do movimento social dos atingidos pela UHE Tucuruí, a inserção dessa prática na área empírica do estudo, como se constroem no plano das enunciações discursivas dos sujeitos coletivos e evidencia a politização das propostas educativas no campo socioambiental. Caracterizar, no interior das disputas, a ambientalização do campo das lutas que assume um sentido crítico e contra-hegemônico, dado o modo como os diversos sujeitos inscrevem suas propostas ou práticas de educação ambiental.

Discute-se uma das principais experiências político-educativas e históricas que se materializam no espaço territorial do Baixo Tocantins. Considera-se que, por meio da análise dessas experiências, o discurso educativo que se constitui na “pedagogia do movimento” (CALDART, 2000) põe face a face dois tipos de agentes sociais com diferentes e conflitantes orientações ideológicas e posições no campo das lutas sociais, em face da força que a estrutura de capital se manifesta neste campo: o setor elétrico e os grupos locais direta ou indiretamente impactados e seus aliados políticos.

O Setor Elétrico, enquanto representação do Estado que responde pelas políticas territoriais de produção e distribuição de energia elétrica, ao buscar o licenciamento para a construção da segunda etapa da UHE Tucuruí, se viu diante de uma das exigências da legislação ambiental já em vigor: apresentar um Programa de Educação Ambiental voltado para a área de abrangência da Hidrelétrica.

Em relação aos grupos sociais que integram as comunidades tradicionais (ribeirinhos,

quilombolas, pequenos produtores familiares, indígenas), que já haviam se constituído na luta como novos sujeitos coletivos, e demandavam reconhecimento de seus direitos sociais, territoriais e ambientais, analisa-se as experiências de lutas sociais e práticas educativas dos pescadores e extrativistas do município de Cametá, no Baixo Tocantins. Esses grupos locais e seus aliados políticos, lideranças sindicais, de colônia de pescadores e de outras entidades representativas, passaram a incorporar o discurso socioambiental como estratégia de luta, atribuindo-lhe, neste caso, sentido e especificidade educativa.

Considera-se que essas experiências, por se configurarem no campo político-educativo, refletem a tensa e complexa relação entre o setor elétrico (Estado) e as populações “atingidas”, direta ou indiretamente, com a construção da UHE Tucuruí, por isso tomadas como referências de problematização e reflexões. Sua incorporação como objeto de análise fundamenta-se na ideia de que se trata de um processo de politização do campo socioambiental, associada à problemática da apropriação e uso de recursos ambientais que assumem significados distintos entre os agentes do setor elétrico e os sujeitos locais de comunidades tradicionais.

## Outros princípios e relações pedagógicas que orientam ações educativas inscritas nas memórias de lutas dos atingidos

Numa perspectiva distinta dos esquemas de percepção dos agentes do projeto hegemônico, os grupos de atingidos, por meio de suas entidades organizativas, buscavam lutar por seus direitos tomando as desestruturas socioambientais e as condições de existência que se encontravam como objeto de denúncias e geração de conflitos no contexto das suas relações sociais. Enquanto recurso alternativo à dominação, construíram alianças, inventa-

ram discursos por meio de experiências compartilhadas e ressignificaram configurações territoriais.

As práticas educativas no campo socioambiental integraram as estratégias de luta social dos grupos sociais de atingidos. A educação ambiental foi inserida numa luta diferenciada que incluía formas não capitalistas de apropriação e uso dos bens naturais territorializados, a valorização da cultura do campo e uma diversidade de experiências que foram se constituindo como espaços educativos e conformavam um novo status para as entidades organizativas que integravam o movimento social do Baixo Tocantins, e já inserida na dinâmica político-educativa do MAB a condição de sujeitos educativos (MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGEM, 2005), o que amplia a atuação do movimento dos atingidos pela UHE Tucuruí em relação a outras formas de luta por direitos.

O protagonismo dos sujeitos coletivos e educativos possibilitou que eles elaborassem sistemas de percepção alternativos ao discurso oficial e hegemônico. Nessa perspectiva, o campo educativo foi construído na resistência à dominação e desestruturação de modos de vida pautados no uso coletivo dos bens naturais, e como um recurso ao fortalecimento da organização social na luta pela democratização do acesso ao mundo material, e articulado com a diversidade social e a preservação cultural de modos de vida locais.

A inscrição de práticas educativas em experiências de trabalho cotidiano de comunidades locais foi orientada pelas entidades que integram o movimento dos atingidos no contexto territorial do Baixo Tocantins, que buscavam construir vínculos entre desestruturação socioambiental, processos educativos e a responsabilização por sua “preservação” ou “degradação”, no contexto dos quais as práticas educativas no campo socioambiental buscou fortalecer o projeto de resistência do movimento à despolitização de trabalhadores e trabalhadoras do campo que integravam comunidades

tradicionais. O que indica a importância dessas práticas como estratégias pedagógicas na luta.

Nesse contexto, lições da educação popular, que “em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direito formador” (PALUDO, 2012, p. 284), foram tomadas como referências à construção de alternativas pedagógicas que eram produzidas fora da escola e com ela dialogando, no contexto das quais ficou evidente a importância da experiência desses grupos sociais no contexto dos processos educativos. Os aprendizados construídos nessas experiências vão transformando seus fazeres e, conseqüentemente, os saberes locais.

O item a seguir trata de experiências de práticas pedagógicas que foram sendo construídas na dinamização do trabalho que as lideranças políticas e comunidades locais desenvolviam na terra e nas águas, no contexto das quais eram tecidos vínculos entre natureza e cultura e educação e cultura, conformando, por meio dessas práticas, identidades territoriais desses grupos sociais, que identitariamente passam a se autodenominar e serem reconhecidos como povos dos rios e das florestas, frente aos desafios dos tempos difíceis que vivenciavam diante das desestruturas e falta de compromisso do agente desestruturador.

## Práticas educativas socioambientais de comunidades cametaenses

Lideranças do movimento sindical e popular reconheciam, no final dos anos de 1990, que, no bojo de algumas conquistas, duas questões ainda politizavam os debates: a questão da forma desigual da distribuição de energia e a questão socioambiental. E se mostravam surpresos ao saber que a Eletronorte tinha um Programa de Educação Ambiental, cujos destinatários eram as comunidades locais. Identifica-se um paradoxo em que o degradador quer educar suas próprias vítimas na fala de Epifânio, liderança sindical de Cametá:

Depois de ter cometido um crime ecológico, como esse que ocorreu na nossa região com o fechamento do rio, inundando milhares de hectares de terra, sem dar a minha informação para que as populações pudessem se precaver dos perigos que ainda estão ocorrendo com a construção da barragem. (SILVA, 2002, p. 147).

Referenciado nos saberes e lógicas locais, a liderança, mesmo não conhecendo o conteúdo do programa do setor elétrico, desqualifica-o por considerar que a nomeação de um programa por um agente do Estado que se omitiu diante da desestabilização dos sistemas socioecológicos que provocou a destruição de formas sociais simbólicas e as condições materiais de existência de grupos sociais que ocupavam e/ou ocupam territórios que foram historicamente construídos na relação com a natureza, e desarticulados pelo Estado interventor, é o mesmo que divulgar uma “ilusão”.

As lideranças locais consideravam que com esse programa que anuncia a preocupação com a preservação do meio ambiente, o Estado, pressionado pelo debate ambiental então emergente de forma globalizada, buscava “vender” uma imagem para o exterior e manter a captação de recursos junto às agências bilaterais. Contudo, na prática, quem paga por isso são os pequenos produtores, que, às vezes, são impedidos de derrubar pequenas porções de mata para fazer o seu roçado, em nome de uma especialização funcional do espaço, a preservação. Em nome desses disfarces, as grandes empresas devastam a floresta, poluem os rios, como, por exemplo, as empresas que fazem pesca de arrastão, e isso não é fiscalizado, denuncia uma liderança local.

O presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Cametá, em entrevista realizada em 1999, identifica espaços educativos e sujeitos pedagógicos fora do espaço escolar, ao ressaltar que

[...] a questão educativa vem sendo trabalhada como um processo contínuo pelas diversas organizações associativas dos trabalhadores rurais. Está incorporada nas suas motivações sociais, nos debates e reuniões promovidos pelo

STR, Colônia de Pescadores, pela Prelazia. Estas atividades se constituem em espaços educativos, nos quais lideranças mostram a importância de lutarem para assegurar direitos de usar o meio ambiente de forma comum, como alternativa as outras formas que sustentam o modelo dominante. (SILVA, 2002, p. 147-148).

Para essa liderança sindical, trata-se de um processo que é trabalhado no dia a dia, dada a certeza do quanto a preservação ambiental é fundamental para as condições materiais dos grupos territorialmente referenciados.

Essas lideranças, quase unanimemente, consideram que a questão da preservação do meio ambiente já era de certa forma incorporada à prática de pescadores, agricultores e da comunidade em geral, porque associa a natureza às condições de existência social, da produção dos grupos locais. Referenciadas por esses pressupostos, entidades organizativas, com apoio principalmente da Igreja Católica, davam continuidade ao trabalho pedagógico iniciado com as mobilizações, não sem dificuldades, em várias comunidades locais.

Nessa perspectiva, o então presidente da Colônia dos Pescadores de Cametá, Sr. Juvenal Quaresma (SILVA, 2002), informou que já existiam, aproximadamente, 10 comunidades rurais que trabalhavam concretamente com práticas de educação ambiental, voltadas para a preservação do meio ambiente, pois diante dos processos de desestruturação das formas sociais precedentes à construção da barragem, grupos locais procuraram reelaborar o aprendizado tradicionalmente, reinventando outros meios e modos de vida. Por meio de várias estratégias e práticas educativas, no contexto das quais o ensinar não prescindia do ato de aprender, as comunidades passaram a discutir desde o uso de determinados utensílios de pesca, até os períodos próprios ou não para a captura de determinadas espécies, o tamanho do peixe que pode ser pescado. Uma liderança do STR em Cametá reconhece, no entanto, que, neste caso,

O mérito deste trabalho é da Colônia de Pescadores de Cametá, que tem trabalhado na conscientização da população de determinadas áreas

do município para a necessidade de preservar o meio ambiente. Existe uma comunidade que trabalha com determinadas espécies de peixes que estavam quase desaparecendo aqui na região. Hoje eles já colhem os resultados, começa a aumentar a quantidade daqueles peixes. (SILVA, 2002, p. 148).

Convivendo com um processo de diminuição acentuada do estoque pesqueiro, em face do barramento do rio Tocantins, no final dos anos de 1990 e início 2000, dirigentes da Colônia de Pesca de Cametá, a Z-16 criticavam a ação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), cuja fiscalização da pesca era bastante acirrada. Na avaliação daquelas lideranças, era contraditório esse órgão estatal fiscalizar ou estabelecer regras disciplinares para a pesca se a população não tinha outras alternativas para promover a produção da existência, que era uma das bandeiras de luta dos atingidos, no contexto do Baixo Tocantins.

Durante a nossa permanência no trabalho de campo, fui alertada do papel relevante que as mulheres tinham naquele processo. As lideranças masculinas atribuíam um papel destacado à mulher no processo de preservação. Reconheciam que elas conhecem bem de perto a situação de uma família quando falta o peixe, o camarão, o açaí etc. Os depoimentos destacam o significado que a consciência feminina assume na vida da família, no processo de luta social, ao ressaltarem que elas estavam tomando a frente desse processo educativo, citando como exemplo as mulheres da comunidade de Guajará, no município de Cametá.

Lideranças consideraram que foi necessário trabalhar pedagogicamente novas regras coletivas em relação ao acesso e uso dos recursos disponíveis e necessários à subsistência de grupos sociais, por terem surgido divergências de interesses entre moradores de comunidades, cujas deliberações coletivas não eram respeitadas. Lideranças do movimento reconheceram que “a educação e a consciência é uma coisa que se vai trabalhando aos poucos” (SILVA, 2002, p. 149).

Os “educadores” buscavam trabalhar pedagogicamente essa resistência, “mostrando que é preciso preservar agora para não faltar mais tarde, e com isso aos poucos estamos tentando reverter esse quadro”, como disse Irácio, liderança de pescadores em Cametá, em entrevista realizada em 2001 (SILVA, 2002, p. 149).

Havia o reconhecimento de que só era possível desenvolver essas práticas educativas com apoio do trabalho de mobilização de várias organizações. É por meio do trabalho organizativo que tem sido possível apoiar a reelaboração dos processos sociais, a ressignificação dos espaços de coexistência das populações locais após o barramento do rio. Um trabalho educativo que a Colônia dos pescadores, o STR, a Prelazia de Cametá e as Associações de Pequenos Produtores, juntamente com categorias sociais de agricultores camponeses (pescadores, agricultores e extrativistas), assumiam como sujeitos educativos, construído politicamente e que responde pela construção de um projeto alternativo, democrático, porque voltado para o bem comum e a produção de saberes.

Uma das atividades desse projeto alternativo, que se efetivava como uma experiência concreta em termos de prática educativa, que estava contribuindo para a preservação era a da Associação de Mulheres da Comunidade de Pararú de Baixo, que estava trabalhando com a cultura de várzea e criando animais de pequeno porte, garantindo, desta forma, a sobrevivência do grupo familiar e ajudando os pescadores da comunidade a respeitar o período do defeso e garantir o repovoamento dos rios. Moradores dessa comunidade destacaram a importância da experiência e a contribuição desse trabalho educativo, formativo.

Grupos e/ou moradores de comunidades locais buscavam mostrar na prática que era possível associar preservação com reprodução, sem negar as suas preocupações com as necessidades mais imediatas da reprodução da existência material.

Outra pauta que as lideranças incorporaram no debate do campo socioeducativo foi a luta

política pela democratização do financiamento do Fundo Constitucional do Norte Especial (FNO especial). Determinadas comunidades, como a de Cuxipiari de Baixo, tiveram acesso a determinados tipos de crédito e puderam desenvolver outras atividades diferentes daquelas tradicionais. Uma das lideranças locais avaliou que, até 1991, o administrador dos recursos do FNO Especial, o Banco da Amazônia (BASA), trabalhava com uma burocracia muito grande, impedindo que o pequeno produtor tivesse acesso aos recursos. A partir de então, diversas entidades de representação política e trabalhadores rurais empreenderam uma luta com apoio da Central Única dos Trabalhadores (CUT), da Federação dos Trabalhadores da Agricultura (Fetagri), e por meio da realização de várias ações conseguiram romper com essa burocracia. (SILVA, 2002).

Uma das primeiras conquistas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 foi o acesso que 250 famílias que tiveram ao crédito do FNO no “projeto do plantio e manejo do açaí e de outras culturas permanentes”, como a plantação do cupuaçu, da graviola, do caju e do coco, associado à experiência de criação de pequenos animais. Ainda que essas ações estivessem, por ocasião da pesquisa, em processo de experiência e restritas a um número reduzido de comunidades, eram tidas como uma conquista do movimento dos trabalhadores rurais, principalmente para aqueles que já estavam tendo o retorno de alguma produção.

A Associação dos Mini e Pequenos Produtores estava implementando um projeto de tratamento de água, um trabalho conjunto com o Projeto Pobreza e Meio Ambiente na Amazônia (POEMA), da Universidade Federal do Pará, na comunidade de Pacuí, cujos resultados, segundo o presidente da associação, já estavam bastante adiantados. Diante das dificuldades que enfrentaram e dos resultados que estavam obtendo com a experiência, uma das lideranças locais se arriscava a dizer que as organizações populares do município estavam desenvolvendo um trabalho educativo na perspectiva

da preservação: “É um trabalho pedagógico que vem se efetivando, principalmente, com as comunidades que moram às margens do rio e dos igarapés, que viviam somente da pesca” (SILVA, 2002, p. 151-152).

Como afirmou, em 2001, o presidente da Colônia de Pescadores de Cametá, o processo educativo se faz no sentido de sensibilizar as comunidades para um trabalho de preservação, principalmente

[...] naqueles locais onde há uma maior concentração de pescado se faz um processo de educação para que elas não utilizem instrumentos que possam colocar em risco a continuidade das espécies, como é o caso do ‘puçá’, utilizado na pesca do mapará, mas que pega o peixe de todos os tamanhos, a malhadeira também em determinados períodos fica proibida. (SILVA, 2002, p. 151-152).

A Colônia, apoiada por outras entidades e lideranças, coloca placa nos locais onde é proibida a utilização destes instrumentos. As lideranças avaliam que dessa forma vêm tentando fazer um trabalho de educação ambiental, somando-se às suas lutas políticas.

Um fazer pedagógico que tem contribuído para fortalecer a consciência ambiental frente às necessidades da preservação. No contrafluxo do setor elétrico, agente antrópico, os pescadores artesanais que estabelecem uma relação direta com os rios e seus afluentes, pautando-se por uma lógica de conteúdo social, reconhecem a necessidade de o trabalho de preservação estar vinculado ao fortalecimento da luta por direitos conquistados, como é o caso do seguro-defeso. Vários pescadores já têm acesso anualmente a um salário-mínimo durante o período do defeso (novembro a fevereiro), via Colônia (Z-16), que faz os encaminhamentos daqueles que estão efetivamente participando (associados) à entidade, no mínimo por de 3 (três) anos.

Nessa perspectiva, o presidente da Colônia avaliou que a questão da educação ambiental não está só na vontade e entendimento das lideranças, já está incorporada nas práticas

concretas das comunidades, que tem buscado alternativas de preservação, como é a prática do reflorestamento, já desenvolvida por alguns grupos locais. Contudo, reconhece que a grande dificuldade para sair do discurso é ter claro quais são as condições materiais de que as comunidades dispõem, caso contrário as atividades educativas voltadas para a preservação não serão efetivadas.

Nesse sentido, reconheceu que, para a preservação, o aspecto de maior importância que precisa ser priorizado é a vida, é o ser humano. Na avaliação de Juvenal Telles, presidente da Colônia de Pescadores de Cametá, em entrevista realizada em 1998:

O discurso oficial representa a preservação por meio de normas que impedem as ações de desmatamento, de caça, de pesca, mas sem dar outras alternativas para as pessoas que sobrevivem desses recursos da natureza. Essa nos parece ser a grande questão do ‘preservar’. Às vezes a pessoa até tem consciência da necessidade de preservar, mas por uma necessidade de sobrevivência, de preservar a sua vida e da família acaba agredindo. (SILVA, 2002, p. 153).

Juvenal reconhecia que a agressão ao meio ambiente em Cametá era muito forte e que a atuação do IBAMA no município deixava a desejar, denunciava que apesar “do nome importante que tem ‘de proteção ao meio ambiente e outras coisas’, mas que isso não acontece porque o IBAMA, na realidade, tem se tornado um cabo eleitoral de político aqui no município, já falei isso para o gerente” (SILVA, 2002, p. 153).

Para o seu Juvenal, em entrevista realizada em 1998, uma das maiores dificuldades que as lideranças e entidades vêm encontrando para efetivar um trabalho educativo é de ordem cultural. Como antes essas comunidades viviam da abundância do extrativismo e da pesca, ninguém pensava em preservar nada. Entretanto, diante da necessidade de mudar as práticas produtivas “começamos a nos preocupar em efetivar uma educação ambiental” (SILVA, 2002, p. 154).

Moradores avaliam que os projetos de educação ambiental têm dado certo porque

assumem como seus, pois, como afirmou, em 2001, uma moradora da Comunidade de Jutai de Cima, em Cametá, “de que vale o IBAMA fiscalizar, multar, se o governo não dá condições, através de políticas, para as populações locais viverem com dignidade em suas áreas” (SILVA, 2002, p. 154). Essa foi a forma alternativa que a Colônia encontrou para efetivar o processo educativo com as comunidades locais, construindo com elas pequenos projetos, como, por exemplo, a produção de peixe em cativeiro, por meio da formação de pequenos lagos artificiais; a criação de aves e animais de pequeno porte; o manejo e reflorestamento do açaizal. Trata-se de outras práticas culturais que não faziam parte dos seus modos de vida. Como disse Juvenal em entrevista realizada em 1998: “[...] estamos produzindo alguns tanques de peixe. Infelizmente tivemos que começar a criar peixe em cativeiro, antes a mãe natureza criava tudo, mas hoje temos que formar lagos artificiais para poder criar o peixe e está dando certo” (SILVA, 2002, p. 155). Ressaltou ainda que “tudo isso sem recurso, na base da educação e do experimento. Estamos nós contrapondo aqueles que não querendo investir nessa área, dizem que não dá certo” (SILVA, 2002, p. 155).

Juvenal também se surpreendeu com a informação do Programa de Educação Ambiental (EA) da Eletronorte. Ele não acreditava que esse tal Programa existisse na prática, e que não passava de mais uma estratégia discursiva do setor elétrico. Considerou que as entidades locais, embora não tivessem uma proposta de educação ambiental esboçada no papel, tinham a preocupação com o futuro das comunidades, por isso perceberam a necessidade de fazer um trabalho de educação ambiental de modo a contribuir com o acesso das gerações futuras aos recursos naturais existentes. Esclarece que a “coisa” não nasceu do dia para noite. Foi a partir da percepção de que o “desastre ecológico” tinha mudado a flora e a fauna aquática e das necessidades e motivações dos moradores. A partir daí

começaram a estudar a questão, apoiados no conhecimento e na riqueza que possuíam, e a debater nos seus encontros e eventos a questão da preservação do meio ambiente como uma forma de dar continuidade à vida dos trabalhadores (SILVA, 2002).

Juvenal reconheceu que as práticas educativas tinham críticas, que não estavam as mil maravilhas, por ser ainda um contingente pequeno que estava envolvido. Na sua percepção, a resistência se manifesta através da política, porque o interesse que o sistema defende não é o dos trabalhadores. Assim, quanto mais gente pobre existir, mais fácil será a manipulação: “Acredito que se o nosso povo tivesse uma boa educação, ele jamais seria enganado. Mas a nossa educação é muito precária” (SILVA, 2002, p. 156).

Há, por parte de algumas lideranças locais, uma preocupação com o presente e com futuro das gerações, inscrita nas suas estratégias argumentativas que se contrapõem à lógica utilitária do uso dos recursos naturais promovida pela construção da UHE Tucuruí, bem diferente dos grupos sociais tradicionais. Mesmo mantendo o desencanto diante do “desastre ecológico”, o agir político e educativo de lideranças e representantes das populações locais era no sentido de garantir direitos e contrapor-se aos discursos hegemônicos.

O dirigente da Colônia de Pescadores, Sr. Juvenal Teles, considera que a educação ambiental está inserida no contexto de suas práticas sociais, nessas atividades e no trabalho de discussão sobre as problemáticas que enfrentavam nos diferentes campos da vida social (SILVA, 2002). Portanto, inscreve-se na diversidade social e nas contradições que informam seus processos de lutas e resistências.

Dessa forma, trabalha-se com o pressuposto de que a ação educativa dos grupos sociais e de seus mediadores no campo socioambiental está expressa, intrinsecamente, em práticas e processos informais condensados em problemas concretos ou experiências que dão materialidade ao seu cotidiano e (re)estruturação

de meios e modos de vida, por meio de estratégias econômicas, manejo e uso de recursos territoriais, que vêm realizando já por algum tempo, notadamente a partir do final dos anos 1980, em decorrência das suas condições de reprodução.

A educação ambiental inscrita nas práticas sociais desses grupos locais não se constitui por meio de um plano formal, delimitado e contudístico. As atividades que eram realizadas derivam de práticas e processos costumeiros, algumas consoantes com modelos alternativos de gestão ambiental e de sustentabilidade social. São atividades que se particularizam em cada realidade, porque praticadas em relação à dinâmica, às necessidades e à potencialidade de cada território e grupos locais.

Nessa direção é possível tomar essas práticas e processos como referências de um modelo de educação ambiental que não se reduz ao comportamentalismo, a concepções externas às realidades locais. Embora os movimentos locais tomem como fontes de informações as experiências ou alternativas desenvolvidas em outros territórios, trabalham a reciprocidade das ideias para orientar suas proposições como um referencial adequado e de consensualidade.

Assim, as narrativas e experiências de trabalho dos grupos sociais locais identificavam um conjunto de práticas denominadas de educativas, no espaço das quais eram articuladas práticas socioculturais e políticas, referenciadas nos seus respectivos problemas socioambientais e territoriais. As suas práticas de trabalho e experiências culturais associadas ao campo socioambiental somam-se aos processos de luta, e expressam marcas dessa conexão. Implícita ou explicitamente, as perspectivas político-educativas, incluindo o campo socioambiental, revelam o processo de ambientalização das lutas e a politização de práticas culturais e de trabalho em contexto de processos educativos, materializadas na construção de alianças, ou enfrentamentos que estabelecem para a construção de um novo protagonismo político: a resistência e a luta por direitos.

## Considerações finais

O campo da educação enquanto dimensão de um projeto de resistência e lutas de sujeitos sociais do campo foi se constituindo paulatinamente no contexto mobilizador das lutas. Experiências e práticas sociais desestruturadas e/ou inviabilizadas pela construção da UHE Tucuruí vão se tornando referências nos processos de mobilizações, sustentando a construção de agendas de direitos, relações políticas e a materialidade de processos educativos. Tal como Savianni (2015) nos indica, diferente daquilo que preconiza a lógica positivista, as ações dos sujeitos locais não foram no sentido de se adaptarem às alterações da realidade natural desestruturada enormemente a partir do barramento do rio Tocantins para a formação do logo reservatório. Esses sujeitos, ao construir formas alternativas da produção da existência, também se construíram em sujeitos políticos e educativos. Na sua relação com outros sujeitos políticos, reconfiguraram suas práticas e formas de relação com a natureza, seus processos de sociabilidade, incluindo experiências de realizações formativas.

Esses processos políticos e pedagógicos avançam no tempo e têm conformado contextos territoriais sociais e culturais de uma diversidade de sujeitos, incluindo o mundo acadêmico. Tem-se percebido a materialidade de um protagonismo de lutas e conquistas sob a liderança de uma diversidade de sujeitos políticos do Baixo Tocantins.

Assim, pode-se afirmar que a partir do comprometimento significativo do processo de produção da existência e modos de vida de comunidades tradicionais, a partir do barramento do rio Tocantins, e dos impactos iniciais que se fizeram de forma surpreendente e assustadora, lideranças camponesas (sindicatos, pescadores, extrativista), com o apoio da Igreja via Comunidades Eclesiais de Base, foram se constituindo como sujeitos coletivos, a ponto de reagirem de imediato ao anúncio da construção da Segunda Etapa da Barragem na

segunda metade dos anos de 1990. Uma das contraposições do movimento foi em relação a um dos projetos necessários ao licenciamento ambiental, o Projeto de Educação Ambiental.

Esse processo de resistência estava sustentado no comprometimento de suas práticas de trabalho e na construção de outras experiências alternativas de produção da existência, que incluía outras formas de formação humana. Saviani (2015, p. 286) nos indica em suas reflexões que dizer “que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria um processo de trabalho”.

Por essa perspectiva, é possível afirmar que os sujeitos do Baixo Tocantins, na luta e resistência que protagonizaram em relação o setor elétrico, foram se constituindo não somente em sujeitos políticos, mas também em sujeitos educativos. No atual contexto, o projeto de educação dinamizado no Baixo Tocantins tem forte presença das lideranças do município de Cametá.

Também é possível afirmar que essas sementes de mudanças políticas, culturais e educacionais foram plantadas há pelo menos duas décadas, graças ao agir político do movimento social dos atingidos, seção do Baixo Tocantins. Revela, de maneira concreta, que a incorporação na pauta de luta do campo da educação no seu sentido amplo e do debate de questões socioambientais orientou a construção de um novo protagonismo na luta dos sujeitos do Baixo Tocantins, incluindo enormemente a participação das comunidades tradicionais nos processos de luta.

Historicamente é possível afirmar que a inserção do Baixo Tocantins no Movimento dos Atingidos pela Construção da UHE Tucuruí, no final dos anos de 1980, territorializado localmente e depois fazendo a sua inserção no MAB nacional, na metade dos anos de 1990, possibilitou a reinvenção do fazer político, resistindo, denunciando e, ao mesmo tempo, buscando garantir seus direitos. E também a construção de

novas possibilidades de trabalho, de educação e de relação com a natureza, incorporando nas suas agendas de mobilizações e lutas o debate em defesa do meio ambiente no qual estão inseridos, agindo e dinamizando ações concretas de modo a assegurar a produção da existência material e cultural das comunidades locais e de suas múltiplas territorialidades.

No final dos anos de 1990 e início dos anos de 2000, por meio de práticas educativas no campo socioambiental, o movimento do Baixo Tocantins buscava se alinhar com o fazer educativo previsto no Plano de Educação do MAB (MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGEM, 2005), que se constituiu a partir de demandas locais e que passava a ser debatido nos encontros nacionais, que passaram a se realizar a partir de 1991, assim como a entrada em vigor da Lei e Diretrizes Básicas da Educação (BRASIL, 1996), da legislação ambiental, reputada como avançada crítica construída na esteira da ECO-92, que contou com ampla participação dos movimentos sociais, na contra-hegemonia dos discursos oficiais. E mais tarde, da política de inclusão e da Educação do Campo.

Trata-se, portanto, da memória que integra um contexto histórico em que movimentos sociais, classes trabalhadoras, grupos sociais locais (pescadores artesanais, extrativistas, seringueiros, quilombolas, comunidades indígenas etc.) foram construindo o protagonismo de sujeitos políticos e educativos, conformando processos educativos que foram utilizados como ferramentas pedagógicas estratégicas, qualificadoras nos enfrentamentos do projeto hegemônico e no fortalecimento de lideranças locais, que estavam à frente dos enfrentamentos e denúncias dos problemas socioambientais, econômicos e culturais, cujas raízes mais profundas estavam cravadas nos processos de desestruturação socioecológica e cultural decorrentes do barramento do rio Tocantins nos anos de 1980.

Assim, em meio às contradições do agente desestruturador, foi colocado em cena um

projeto educativo no campo socioambiental, que em face do contexto em que se constitui, é possível associá-lo também ao projeto político-educativo do campo.

## REFERÊNCIAS

ACSERALD, Henri. **As lutas dos atingidos pela Usina Hidrelétrica de Tucuruí** – das primeiras mobilizações em contexto autoritário às condições de mobilizações subsequentes à redemocratização do País. Projeto de Pesquisa aprovado no Programa Multi-Institucional “Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais”, Edital Capes n.12/2015. Brasília, DF, 2019.

ARROYO, MIGUEL G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (org.). 4. ed. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A quem serve a Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 56, p. 12-32, set./dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli S. Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma

Educação do Campo”, 2004. p. 10-31. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, Roseli S. *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-755.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGEM (MAB). **A organização do Movimento dos Atingidos por Barragem**. Coletivo de Educação. Caderno Pedagógico. 1. ed. Brasília, DF: 2005.

PALUDO, Conceição. Educação popular. *In*: CALDART, Roseli S. *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde São Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

SAVIANNI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SILVA, Maria das Graças da. **Planejamento territorial, deslocamento compulsório e conflito socioambiental: mosquito e pistolagem na Barragem de Tucuruí – PA**. 1997. 178 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1997.

SILVA, Maria das Graças da. **Discurso educativo e apropriação do meio ambiente na área de um grande projeto de investimento**. O caso da UHE-Tucuruí/PA. 2002. 215 f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Instituto de Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2002.

*Recebido em: 14/11/2020*  
*Aprovado em: 04/02/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ATUAÇÃO DE EGRESSOS(AS) DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS

*Mônica Castagna Molina (UnB)\**

<https://orcid.org/0000-0001-9901-9526>

*Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira (SEEDF)\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-9021-9596>

## RESUMO

Este texto almeja refletir sobre a práxis de egressos da Licenciatura em Educação do Campo, objetivando perceber como esta foi abordada na produção do conhecimento científico na pós-graduação. Procedeu-se à análise de 25 pesquisas (teses e dissertações), buscando examinar os resultados em relação aos três perfis de formação pretendidos pelo curso: a) inserção dos egressos nas Escolas do Campo, os desafios da docência por área de conhecimento e a gestão de processos educativos escolares; b) inserção e atuação dos egressos em seus territórios, na gestão de processos educativos comunitários; e c) tensões e contradições que envolvem seu ingresso/permanência no mundo do trabalho. As pesquisas analisadas reafirmam que o Projeto Político Pedagógico das LEdoCs, dada a sua materialidade de origem, vinculada à luta da classe trabalhadora, tem conseguido garantir um novo perfil de educadores às Escolas do Campo, porém a continuidade de tal projeto de formação enfrenta ameaças em diferentes ordens. **Palavras-chave:** Licenciatura em Educação do Campo. Egressos. Trabalho. Escolas do Campo. Práxis.

## ABSTRACT

### PERFORMANCE OF GRADUATES FROM COURSES IN EDUCATION FOR RURAL AREAS: REFLECTIONS ON PRAXIS

This text aims at reflecting on the praxis of the graduates of Courses in Education for rural areas (CERA), seeking to understand its approach in the production of scientific knowledge in postgraduate studies. An analysis of 25 researches (theses and dissertations) was carried out to examine the results found in them concerning the training profiles intended by the courses: a) insertion and performance of graduates in schools of rural areas and the challenges of

---

\* Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação; Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, e na Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: [mcastagnamolina@unb.br](mailto:mcastagnamolina@unb.br)

\*\* Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil. Docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: [marcelo.fabiano@edu.se.df.gov.br](mailto:marcelo.fabiano@edu.se.df.gov.br)

teaching by area of knowledge; b) insertion and performance of graduates in their territories, in community educational processes management and c) tensions and contradictions that involve their entry/permanence in the world of work. The researches analysed reaffirm that the Political Pedagogical Project of the CERA, given its materiality which emerges from the working-class struggle, has guaranteed a new profile of educators to schools of rural areas, however, the continuity of such project faces threats of different orders.

**Keywords:** Degree Course in Education for Rural Areas. Graduates. Praxis. Work. Schools of Rural Areas.

## RESUMEN

### DESEMPEÑO DE LOS DIPLOMADOS (AS) DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN DEL CAMPO: REFLEXIONES SOBRE LA PRAXIS

Este texto busca reflexionar sobre la praxis de diplomados de la Licenciatura en Educación del Campo, objetivando percibir cómo ella fue enfocada en la producción del conocimiento científico en el posgrado. Fueron analizadas 25 investigaciones (tesis y disertaciones), buscando examinar los resultados encontrados en ellas con relación a los tres perfiles de formación deseado por el curso: a) inserción y actuación de los diplomados en las Escuelas del Campo y los desafíos de la docencia por área de conocimiento; b) inserción y actuación de los diplomados en sus territorios, en la gestión de procesos educativos comunitarios; y c) tensiones y contradicciones que involucran su inicio/permanencia en el mundo del trabajo. Las investigaciones analizadas reafirman que el Proyecto Político Pedagógico de las LEdoCs, por su materialidad de origen vinculada con la lucha de la clase trabajadora tiene conseguido garantizar un nuevo perfil de educadores para las Escuelas del Campo. Sin embargo, la continuidad de ese proyecto de formación enfrenta amenazas en diferentes órdenes.

**Palabras clave:** Licenciatura en Educación del Campo. Diplomados. Trabajo. Escuelas del Campo. Praxis.

## Introdução

Os ataques da lógica capitalista a diferentes setores da sociedade brasileira têm se intensificado nas últimas décadas. Esse avanço do capitalismo, no campo brasileiro, é representado pela hegemonia do agronegócio. Por meio da monocultura, pela transformação de alimentos em *commodities*, com utilização extensiva de agrotóxicos, perda da segurança e soberania alimentar, entre outros prejuízos sociais, humanos e naturais, o agronegócio representa a face do capital que visa à transformação da agricultura em mercadoria, em negócio.

Esse avanço da lógica capitalista no campo, por meio de estratégias culturais e sociais de destruição das comunidades, está relacionado ao processo de desterritorialização dos sujeitos do campo e ameaça à produção material da vida do campesinato, que tem enfrentado este processo através das lutas socioterritoriais (FERNANDES, 2005) nas quais se disputa a construção de um outro projeto de campo, baseado na Reforma Agrária, na Agroecologia e na Soberania Alimentar.

Em relação às políticas hegemônicas de formação de professores, observa-se uma série de

influências da lógica capitalista, decorrentes das mudanças no sistema produtivo. O sistema capitalista, que enfrenta profunda crise estrutural em escala mundial, tem investido diretamente nas propostas educacionais e, conseqüentemente, nos direitos à educação (FRIGOTTO, 2010).

Ao refletir sobre essa questão, Molina e Hage (2015) afirmam que pesquisadores como Freitas (2011b) e Neves (2005, 2013) também compreendem que a crise estrutural do capital afeta diretamente a educação. A necessidade de criação de nichos de acumulação, com as mudanças requeridas no perfil dos trabalhadores em razão da intensa incorporação de novas tecnologias nos processos produtivos, faz com que a educação se torne um dos grandes focos de interesse das classes dominantes no atual período histórico. Como demanda do próprio capital, com o fim de recuperar e manter as taxas de lucro, intensas transformações foram sendo operadas nas últimas décadas nos processos produtivos, desenhando a superação do padrão taylorista/fordista de produção para um padrão no qual se requer uma força trabalhadora com habilidades mais amplas, que não podem ser apreendidas somente nas fábricas e requerem um período mais longo de formação (FREITAS, 2011b).

Para que a força trabalhadora possa desenvolver as habilidades requeridas por esses novos processos produtivos, que exigem sujeitos com maior capacidade de decisão, de compreensão, de flexibilidade e de adaptabilidade às transformações que continuamente se processam nas ilhas de produção, é imprescindível garantir a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores (FREITAS, 2011b). A necessidade das classes dominantes de ampliar o acesso à educação para as classes trabalhadoras, em razão do novo perfil de trabalhador capaz de se adequar e dar respostas às novas estratégias produtivas, sem, porém, aumentar simultaneamente seus níveis de consciência e criticidade, faz com que estas incidam direta e indiretamente nas disputas em

torno das concepções que orientam as políticas de formação de educadores (FREITAS, 2011b; NEVES, 2005, 2013).

As classes dominantes protagonizam disputas em torno das políticas de formação de educadores por reconhecerem o impacto que tais políticas exercem na formação da visão de mundo dos jovens e crianças das novas gerações e que são atendidos pelo sistema escolar. A materialização do que Neves (2005) chama de “nova pedagogia da hegemonia”, sob a égide do capital financeiro de cunho neoliberal, reúne um conjunto de princípios de uma formação desprovida de sentido crítico e de caráter altamente reprodutor do modelo capitalista.

Não obstante essa lógica, a Licenciatura em Educação do Campo representa, no contexto histórico brasileiro, uma resistência a essa perspectiva de formação que tem se disseminado a partir da década de 1990 pelas reformas educacionais. Tal proposta tende a uma determinada Epistemologia da Prática, um modelo de racionalidade pragmática que “acaba por afirmar uma concepção neotecnista de formação, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos do trabalho docente, notadamente no domínio dos conteúdos da Educação Básica e na resolução de problemas imediatos do cotidiano escolar” (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014, p. 19).

Ao orientar as reformas educacionais, tal epistemologia se ancora no princípio das competências, em que a relação entre a teoria e a prática serve para ratificar, reafirmar e fortalecer a lógica capitalista de produtividade, eficiência e flexibilidade, e para fomentar iniciativas individuais de caráter pragmático.

Apesar dos investimentos dessa lógica na Educação brasileira sob uma perspectiva da formação de professores, Curado Silva (2019, p. 282) afirma que a Educação do Campo representa um novo paradigma de educação no qual os envolvidos nesse projeto histórico “resistem, insistem e criam novas formas epistemológicas para a formação de professores”.

Há, nesse sentido, aproximações significativas da Licenciatura em Educação do Campo com os pressupostos da Epistemologia da Práxis, pelo vínculo orgânico que possui com os processos de transformação social e superação da lógica societal que subsidia o capitalismo. E nessa direção a Licenciatura em Educação do Campo, desde suas origens, foi forjada para ser um instrumento de luta capaz de protagonizar processos educativos de resistência, formação de homens e mulheres organicamente mobilizados em direção à emancipação humana (TONET, 2013).

O panorama mais detalhado do constructo histórico da Educação do Campo, dos caminhos trilhados mediante luta e intensa movimentação social dos coletivos organizados do campo, dos marcos históricos e legais que conduziram à criação de uma Licenciatura com matrizes emancipadoras, agregando as experiências teóricas e práticas dos sujeitos camponeses, pode ser encontrado nas produções de Molina (2015, 2017, 2020), Molina e Pereira (2020); Molina e Sá (2011) e Caldart (2012).

As Licenciaturas em Educação do Campo, como parte do projeto histórico de formação da classe trabalhadora, colocaram para as universidades novos desafios ao proporem uma formação comprometida com a manutenção do vínculo orgânico com as Escolas do Campo e os movimentos sociais. Essas Licenciaturas têm a missão de construir um projeto de escola diferente do que está posto, contribuindo com a elevação do nível de consciência dos estudantes em relação aos projetos de campo em disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa sob a égide da agroecologia, promovendo a formação omnilateral de homens e mulheres do campo e possibilitando o exercício da práxis na formação de seus educadores (CALDART, 2011).

Considerando tal contexto, este artigo está voltado para uma pesquisa acerca da produção científica no âmbito da pós-graduação, que aborda a atuação dos egressos do referido curso. Esse objeto está imbricado

inevitavelmente no debate sobre a concepção de trabalho, de práxis e de Escola do Campo, categorias centrais na análise aqui apresentada e que estiveram presentes na proposta original da Licenciatura em Educação do Campo. A partir daí, realiza-se uma análise sobre a maneira como os egressos estão atuando em suas comunidades, a fim de compreender em que medida o perfil de educador proposto pelo curso se materializa na ação desses egressos nas Escolas do Campo e nos territórios rurais dos quais se originam.

A pesquisa que fundamenta este trabalho ancora-se epistemologicamente no Materialismo Histórico-Dialético, a partir do qual foram elencadas três categorias de análise: trabalho, práxis e Escola do Campo.

Os dados analisados são resultantes de levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi possível a identificação de vinte e cinco trabalhos apresentados em nível de pós-graduação *stricto sensu* que abordam a questão da atuação dos egressos em seus territórios, sendo dez teses e quinze dissertações. Os descritores de busca foram *Licenciatura em Educação do Campo e Egressos*.

Os trabalhos encontrados nos referidos bancos de busca evidenciam a presença de estudos a respeito da atuação dos egressos no período de 2014 a 2020. No estudo de tais trabalhos, foram analisados os títulos, resumos, objetivos e conclusões das pesquisas sobre as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) encontrados nas bases de dados citadas.

Para promover tal reflexão, o artigo está estruturado em três partes. Inicialmente, apresenta-se a concepção de trabalho que orienta a Licenciatura em Educação do Campo e, na sequência, traz-se a compreensão de práxis e Escola do Campo que sustenta o projeto formativo da LEdoC. Na terceira parte, apresenta-se uma discussão sobre a maneira como as pesquisas acadêmicas evidenciam as relações entre o processo formativo vivenciado

na Licenciatura e as práticas escolares e comunitárias protagonizadas por egressos do curso nos territórios rurais.

## 1 A concepção de trabalho que orienta a Licenciatura em Educação do Campo

A partir dos objetivos propostos neste artigo, percebeu-se a necessidade de contextualizar a concepção de trabalho que orienta a LEdoC, com o entendimento de que a atuação dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo extrapola a mera atuação no mercado de trabalho. Reduzir a compreensão de trabalho aos limites da lógica instrumental e econômica da sociedade capitalista é um equívoco imenso pelo fato de negligenciar outras dimensões da formação humana, entre as quais a ética, a estética, a política, a social, a cultural e, principalmente, a emancipação humana.

A concepção de trabalho como categoria central do Materialismo Histórico-Dialético assumida pela Educação do Campo e pelas LEdoCs fundamenta-se nos pressupostos de Marx (MARX; ENGELS, 2009) e Gramsci (2001), a partir dos quais se percebe seu caráter e sua dimensão teleológica de transformação tanto do próprio homem quanto da realidade social. O trabalho, nessa perspectiva, exerce sobre o sujeito uma ação de humanização, pois, em razão do caráter teleológico dessa concepção, o ser humano antecipa mentalmente a finalidade de sua ação.

O trabalho como ato ontológico que funda o ser social é um processo em que o homem, ao transformar a natureza, também transforma a si mesmo e, a partir dele, torna-se um ser radicalmente social e histórico (TONET, 2013). Diferentemente dos animais, que se adaptam à realidade natural, os seres humanos agem sobre ela, adaptando-a às suas necessidades e transformando-a por meio do trabalho. É um movimento de relação homem-natureza na qual o ser humano controla, regula e medeia o

metabolismo que estabelece com o meio social e natural.

Desse modo, fica evidente que a ação do homem sobre o mundo pelo trabalho o constitui como um ser genérico, e dessa ação resulta a modificação das condições de existência do ser humano, sua própria constituição humana e suas relações sociais. Desdobra-se dessa compreensão o caráter interativo, consciente, social, universal e livre que é gerado na natureza do trabalho (TONET, 2013).

Diante desse pressuposto e entendimento, o trabalho é princípio educativo, conforme defende Gramsci (2001), e é visto em sua dimensão ontológica tanto de transformação da natureza como do ser humano. O trabalho assume seu princípio educativo na medida em que exerce sobre o homem uma ação de humanização, pois, nessa concepção, o ensino é entendido como fenômeno inseparável do trabalho.

Todavia, a visão do capitalismo sobre o trabalho é completamente diversa dessa compreensão ontológica. A forma de organização societal capitalista atribuiu ao trabalho sua perversa lógica de exploração (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012). A produção capitalista se intensifica não apenas pela produção de mercadoria, mas pela produção de mais-valia. O valor referente ao tempo de trabalho do empregado é apropriado pelo empregador, que é proprietário dos meios de produção, ou seja, a remuneração recebida pelo trabalhador não condiz com o tempo excedente ao valor estabelecido contratualmente, pois é apropriado pelo dono do meio de produção (MARX, 2010).

Em outras palavras, o trabalhador produz não para si, mas para o capital, não bastando, portanto, que produza em geral, ele tem que produzir mais-valia (MARX, 2010). Isso significa que, na perspectiva perversa do capitalismo, com a propriedade privada e a expropriação do trabalhador, o trabalho foi perdendo seu caráter ontológico, emergindo seu caráter alienador na medida em que preconiza a produção de mercadoria e a alienação do trabalhador.

Nessa lógica, em que o homem se torna mais pobre em proporção à riqueza que produz, ele também se converte em mercadoria. Esse é um processo histórico que vem se consolidando na medida em que o sistema capitalista se ajusta, se adequa e se modifica para manter sua força exploratória tanto em relação ao homem quanto à natureza. As transformações no mundo do trabalho, com a crescente incorporação de novas tecnologias nos processos produtivos, passaram a exigir um volume cada vez maior de conhecimento do trabalhador.

Nesse contexto, Oliveira (2003) afirma que o conhecimento passa a ser visto como um elemento fundamental a favor do processo de acumulação no mundo capitalista, e isso significa que a sociedade passa a estar centrada na técnica, na informação e no conhecimento. O perfil do indivíduo a ser formado pela proposta educacional deve atender à mera qualificação do ponto de vista do mercado; à elevação dos níveis de escolaridade mediante a universalização da escolaridade básica; ao domínio da linguagem oral e escrita com ênfase nas competências e habilidades cognitivas.

Apesar de o modo de produção capitalista ter atribuído ao trabalho seu caráter alienado no qual o ser humano vende sua força de trabalho aos donos dos meios de produção (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012) e em que há uma separação entre formação intelectual e trabalho, tal lógica é questionada e rebatida por educadores que assumem um viés crítico, emancipador e progressista da educação. A concepção de trabalho e formação para o trabalho fomentada pela LEdoC assume como princípio uma matriz formativa ampliada, omnilateral (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012) do ser humano. Isso significa que “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” (MOLINA, 2017, p. 591).

## 2 O exercício da práxis e suas relações com a Escola do Campo

A aproximação com as pesquisas produzidas no âmbito acadêmico que retratam a atuação dos egressos da LEdoC, nas quais objetivamos identificar como se tem dado sua atuação a partir do perfil formativo proposto pelo curso, requereu uma retomada da concepção de práxis que norteia a Educação do Campo e a epistemologia que orienta a formação de professores nessa Licenciatura.

Em pesquisas recentes, Molina e Pereira (2019) apresentam o conceito de práxis como estruturante no projeto de transformação da forma escolar do campo. Esses autores reafirmam que transformações necessárias às Escolas do Campo são decorrentes de uma compreensão de práxis em que seja ressignificada a concepção de sujeitos, de relação teoria e prática, de realidade e vínculo social.

O conceito de práxis é assumido como central e estruturante da filosofia marxista e está relacionado à compreensão e à transformação do mundo. Teoria e prática são vistas em um movimento de unidade, estão articuladas com a elevação dos níveis de compreensão da realidade, suas tramas e suas contradições, com a aspiração de promover a sua transformação (NORONHA, 2010).

Curado Silva (2019) aponta que esse conceito representa uma ruptura com a concepção idealista de que a apreensão dos objetos da realidade é criação da consciência humana. Distancia-se também da percepção fenomênica, que alega que o conhecimento é adquirido por um reflexo que os objetos do mundo exterior projetam no espírito humano.

Outro pressuposto para a compreensão da práxis, apontado por Curado Silva (2019), é o de que ela retoma a atividade prática social dos indivíduos concretos situados como referência necessária para a construção do real. Os sujeitos são percebidos como históricos e

situados, que agem no mundo “com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (NORONHA, 2010, p. 12).

Na práxis, há sujeitos concretos, historicamente situados, que atuam na transformação social assumindo uma perspectiva de classe. O ser social se objetiva e, nessa objetivação, se autoproduz e transforma o mundo a sua volta (KOSIK, 1989; VÁZQUEZ, 2011). Os sujeitos, pela compreensão da totalidade dos fenômenos que envolvem a sua realidade, engajam-se em um projeto coletivo de sua transformação. Por um ato intencional, consciente, o ser ontocriativo trilha o percurso da organização coletiva no plano político, econômico e social, e na elevação cultural da massa dos homens o ser social se constitui um intelectual orgânico (GRAMSCI, 2001).

Além de ressignificar a visão de realidade dos sujeitos, a teoria e a prática são vistas, na práxis, a partir de um viés de unicidade e ambas se alteram no trânsito com a realidade. Para Curado Silva (2019), a verdade prática (dimensão aparente da realidade) altera e é alterada pela verdade teórica (dimensão do conhecimento elaborado). Isso significa que a teoria depende da prática e esta é fundamento daquela.

Diante do exposto anteriormente, assume-se que a práxis está associada a transformação, a mudança na essência, tanto da natureza por meio do trabalho quanto a transformação do próprio ser humano. Consequentemente, a luta pela transformação da sociedade mediante a ação humana (a prática revolucionária) assume o viés de superação da lógica capitalista de exploração e tem como horizonte a plena emancipação humana.

Portanto, defende-se que a formação de professores deve se estruturar a partir de uma Epistemologia da Práxis, que recorre à atividade prática social dos indivíduos historicamente situados, seres capazes de agir no mundo pela compreensão e transformação do real, da totalidade dos fenômenos, da essência além da aparência (CURADO SILVA, 2016).

Desse modo, as Licenciaturas em Educação do Campo alimentam essa epistemologia no bojo do seu projeto de formação de educadores pela concepção ampliada de formação humana vinculada ao entendimento de que a educação não se restringe ou limita ao espaço da sala de aula, mas a aproxima do projeto histórico da classe trabalhadora e legítima várias agências do meio social e cultural que também são formadoras (FREITAS, 2011a).

Diante dos argumentos já apresentados, afirma-se a intrínseca e orgânica relação entre o conceito de práxis e o de Escola do Campo, ambos são como “lentes” utilizadas na análise aqui feita das produções acadêmicas em relação à atuação dos egressos dos cursos de LEdoC.

A Escola do Campo, herdeira do movimento de lutas da Educação do Campo, representa uma expressão de resistência ao projeto hegemônico de educação, que não corresponde aos reais anseios da classe trabalhadora. Por sua vez, a proposta da educação rural representa um padrão pensado no meio urbano, influenciado pelos princípios capitalistas e com uma visão estereotipada do campesinato como sujeitos atrasados e distantes do desenvolvimento.

Conforme Molina e Sá (2012), a Escola do Campo fundamenta-se na riqueza cultural e na diversidade dos sujeitos dos locais onde ela está presente; une teoria e prática com vistas à emancipação humana; é protagonizada por sujeitos que pensam a realidade específica sem desconsiderar a totalidade; é espaço de resistência ao controle pedagógico do Estado; reconhece o papel do educador como integrante das lutas e práticas da Educação do Campo e da comunidade específica.

A discussão feita até este momento objetivou contextualizar os três elementos principais que foram eleitos como norteadores da análise das produções acadêmicas: o Trabalho, a Práxis e a Escola do Campo. A próxima seção estará voltada para a apresentação das pesquisas e do empenho de seus autores em registrar a

atuação dos egressos nas Escolas do Campo e em suas comunidades rurais de origem.

### 3 Pesquisas no âmbito da pós-graduação acerca da atuação dos egressos das Licenciaturas em Educação do Campo

Nesta etapa de análise, pretende-se compreender, a partir da produção acadêmica, possíveis articulações entre o perfil projetado para a LEdoC, considerando suas proposições, e a atuação dos egressos em seus territórios de origem após a finalização do curso.

É importante ressaltar a posição epistemológica assumida pelos autores deste artigo, tendo como base o Materialismo Histórico-Dialético para a realização da pesquisa. Essa teoria do conhecimento apresenta elementos centrais para a compreensão do objeto de pesquisa pretendido, que fundamentam as perspectivas teórico-epistemológicas assumidas pelos autores.

Com base nessa intencionalidade investi-

gativa, realizou-se levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Banco de Teses da CAPES. Foram identificadas pesquisas realizadas sobre a atuação dos egressos entre os anos de 2014 e 2020. Foi possível a identificação de vinte e cinco trabalhos apresentados, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, que abordam a questão da atuação dos licenciados em seus territórios, sendo dez teses e quinze dissertações.

Após um exercício de análise do material, considerando título, resumo, sumário, objetivos e considerações finais dos trabalhos, foi possível, a partir do enquadre proposto para este artigo, analisar se as pesquisas evidenciam as ações realizadas pelos docentes egressos das Licenciaturas em Educação do Campo em três dimensões: a) inserção dos egressos nas Escolas do Campo, sua atuação a partir das áreas de conhecimento, e gestão dos processos educativos escolares; b) atuação dos egressos em seus territórios em processos educativos comunitários; e c) dilemas, tensões e contradições que envolvem o ingresso e a permanência no mundo do trabalho.

**Quadro 1** – Levantamento da produção acadêmica na pós-graduação *strictu sensu* (Dissertações e Teses)

AUTOR	TÍTULO
	DISSERTAÇÕES
PEREIRA, M. L. S. (2014)	As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do Assentamento Virgilândia de Formosa/GO
ROSA, A. C. (2015)	Educadores do PROLEC - A Realidade dos licenciandos em Educação do Campo UFS (Turma 2008): Um Estudo de Caso com os Egressas(os) do Município de Poço Redondo
SAGAE, É. (2015)	Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção
SANTOS, L. (2015)	Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS (2008/2012)
TRINDADE, A. C. P. (2016)	Representações sociais de egressas(os) do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: Formação e atuação no contexto social do campo.
SILVA, A. A. (2017)	Educação do Campo no Instituto Federal do Pará/Tucuruí: Currículo e Educação para as relações étnico-raciais
CASTRO, A. C. R. (2017)	As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do Educando
CORDEIRO, D. R. (2017)	Prática cultural docente: o <i>habitus</i> professoral dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa

SANTOS, E. M. (2017)	Trabalho Coletivo, Interdisciplinaridade e auto-organização dos educandos: contribuições da LEDOC para práticas educativas contra-hegemônicas na experiência do Projovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal
PAITER, L. L. (2017)	Reflexões sobre a formação docente na Área de conhecimento Ciências da Natureza: a Licenciatura em Educação do Campo - UFSC
RIBEIRO, M. A. F. (2017)	Território e currículo: a construção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA
SANTOS, E. V. (2018)	Representações sociais de egressas(os) da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre o Campo
SARMENTO, C. S. (2018)	A formação profissional de egressas(os) do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR): Desafios da profissão na contemporaneidade
NUNES, N. D. (2019)	Representações sociais sobre o campo de professores egressas(os) do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE-UFMG
CARMO, N. C. C. (2019)	Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressas(os) da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha
<b>A U T O R</b>	<b>T Í T U L O</b>
	<b>T E S E S</b>
FERREIRA, M. J. L. (2015)	Docência, Escola do Campo e formação: qual o lugar do trabalho coletivo?
SANTOS, J. B. (2015)	Questão Agrária, Educação do Campo e formação de professores: territórios em disputa
SILVA, M. C. L. (2017)	Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA
BRITO, M. M. B (2017)	Formação de professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília
CARVALHO, C. A. S. (2017)	Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo
SANTOS, S. P. (2018)	A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima: contribuições para a Escola do Campo
ÂNGELO, A. A. (2019)	Um estudo sobre a prática político-social de egressas da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo
PEREIRA, M. F. R. (2019)	A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas
DALMOLIN, A. M. T. (2020)	À sombra deste Jacarandá: articulações entre Ciências da Natureza e Educação do Campo na formação docente
SANTOS, J. (2020)	Licenciatura em Educação do Campo e Território Ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

### 3.1 Inserção das (os) egressas (os) nas Escolas do Campo, atuação a partir das áreas de conhecimento e gestão dos processos educativos escolares

A análise apresentada nesta seção está voltada para uma relação entre o perfil projetado para a formação dos licenciados e as efetivas ações realizadas por eles. Caldart (2012) defende que a docência multidisciplinar em uma das áreas do conhecimento propostas pelas LEdoCs integra o perfil profissional esperado. Essa dimensão é “entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do Projeto Político Pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas Escolas do Campo” (CALDART, 2012, p. 99).

Destacam-se aqui os resultados encontrados sobre a inserção dos egressos da primeira experiência da oferta das LEdoCs, conduzida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Com várias pesquisas sobre seus egressos, tanto no âmbito de mestrado quanto de doutorado, os resultados encontrados são bastante significativos, conforme se verá a seguir.

Em pesquisa voltada para o mapeamento dos locais de atuação dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, Carmo (2019) verificou no Vale do Jequitinhonha um amplo envolvimento dos egressos em atividades relacionadas à Educação do Campo, seja em escolas ou em movimentos sociais, em organizações não governamentais, em diferentes espaços na administração pública, entre outros.

Na área escolar, Carmo (2019) identificou o predomínio do exercício de duas funções entre os egressos: docência e técnico administrativo. No grupo pesquisado, por quantidade de alunos, todos ocupavam cargos em escolas públicas e a maioria atuava na docência em áreas coincidentes com sua habilitação na Licenciatura em Educação do Campo. Investigando os egressos da mesma instituição, Ângelo (2019) encontrou resultados semelhantes e

também bastante positivos, com alta inserção nas Escolas do Campo. Nunes (2019), também em trabalho sobre a atuação dos egressos da LEdoC FAE-UFMG, identificou entre os colaboradores pesquisados uma inserção de 64% em escolas consideradas do campo, mas 22% de licenciados atuando em escolas urbanas e 14% divididos entre escolas privadas e Escolas Famílias Agrícolas.

Pesquisando em um outro contexto geográfico, o Centro-Oeste, tanto Brito (2017) quanto Pereira (2019) encontraram um contexto mais desafiador em relação aos dados levantados referentes aos campos de atuação dos licenciados na região Sudeste. Brito (2017) identificou egressos inseridos na docência nas Escolas do Campo da região, porém muitos atuando somente nos anos iniciais da Educação Básica, embora habilitados para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Vários fatores são responsáveis por essa situação, entre os quais destacam-se a baixíssima oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, e o acelerado processo de nucleação e fechamento das Escolas do Campo na região, conforme comprovam os dados das pesquisas de Santos (2017), que produziu relevante análise sobre as causas e consequências da extinção dessas unidades escolares, no trabalho intitulado *O processo de fechamento das escolas no campo na mesorregião do leste goiano: que crime é esse que continua?*

É necessário destacar que as possibilidades de inserção dos licenciados nas Escolas do Campo não ocorrem de forma homogênea nos diferentes contextos brasileiros. Rosa (2015) constatou, por exemplo, que estudantes que finalizam o curso de Licenciatura em Educação em Sergipe, no município de Poço Redondo, não estão encontrando espaço na educação pública para atuarem nas escolas. O pesquisador atribui isso a vários fatores, entre eles a pouca oferta de Escolas do Campo, além de que ainda existe entre elas um constante fechamento e nucleação escolar, representando fortes obstáculos ao exercício pleno da docência.

Resultado bastante semelhante a esse também foi encontrado por Leandro Santos (2015) em outra pesquisa realizada com egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe (UFS), apontando grandes dificuldades de inserção dos egressos na rede pública estadual. Caldart (2012) refere-se a um duplo desafio enfrentado pela formação de educadores do campo nas LEdoCs: primeiro, formar para uma escola que não existe, mesmo fisicamente, em razão da baixa oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio no campo, que precisa ainda ser conquistada e ampliada quantitativamente; segundo, transformar as Escolas do Campo que já existem, pois elas precisam passar por um processo de reconstrução pedagógica que as projete na direção das famílias e da comunidade e que seja congruente com os processos de produção material da vida no campo.

Leandro Santos (2015), Rosa (2015), Sa-gae (2015) e Sarmiento (2018) observaram a dificuldade de inserção dos egressos para o exercício profissional da docência nas Escolas do Campo. Os colaboradores das pesquisas citadas mencionaram a insatisfação em relação aos editais de concurso que, em sua maioria, limitam a participação dos Licenciados em Educação do Campo, por inserirem nos certames exclusivamente as formações disciplinares. Trata-se de uma reivindicação do conjunto das LEdoCs: o reconhecimento e a aceitação da habilitação que os licenciados adquirem em sua formação inicial. Tal constatação aponta para a necessidade da continuidade e da ampliação das lutas coletivas na direção de um reconhecimento tanto institucional quanto social da habilitação desses licenciados, ou seja, buscar articulações para que o perfil dos egressos seja considerado nos concursos públicos em todas as esferas do poder público.

Importante ressaltar que há significativas vitórias neste âmbito em alguns locais, resultantes de lutas e organização coletiva, junto com os movimentos sociais e o apoio e parceria das Instituições de Ensino Superior (IESs), como

a inserção em editais de seleção de pontuação específica para os egressos da Licenciatura em Educação do Campo. Tal vitória ocorreu em experiências do Pará, nos concursos das Prefeituras de São João do Araguaia (2018) e Marabá (2018), nos quais constam especificamente as Licenciaturas em Educação do Campo. Também é extremamente importante a vitória já alcançada em Santa Catarina (2016), em que Nota Técnica emitida pela Secretaria de Estado da Educação, em conjunto com as Regionais de Ensino dirigidas às prefeituras do Estado, reconhece as habilitações ofertadas pelas Licenciaturas em Educação do Campo.

Em relação à atuação na docência e na gestão de processos educativos, Brito (2017), em sua tese de doutorado, voltou-se à identificação de possíveis mudanças e transformações na forma e conteúdo da escola. A constatação foi de que 61,3% dos pesquisados conseguem realizar mudanças significativas, mas 38% relatam impedimentos na mesma direção.

Entre as mudanças realizadas na forma e no conteúdo escolar, a interdisciplinaridade e a atuação por área do conhecimento foram destaques na pesquisa de Brito (2017). A realização do trabalho coletivo é outro alicerce que representa importantes transformações na escola. Em sua pesquisa, 73% relataram que estão conseguindo desencadear alterações na prática docente por meio do trabalho em coletividade como força que move a transformação do trabalho escolar.

Nessa mesma direção, Pereira (2019) analisou a atuação de egressas da LEdoC da Universidade de Brasília (UnB) nas Escolas do Campo em Tangará da Serra, Mato Grosso. Concluiu que, ao atuarem na docência multidisciplinar por área do conhecimento e na gestão da Escola do Campo, conseguem promover substanciais mudanças na forma escolar. Há um empenho considerável a fim de desencadear a transformação da forma escolar (CALDART, 2010) na Educação Básica, mas esse é um trabalho em constante construção, um processo não linear permeado por tensões e contradições de

diferentes naturezas. As condições objetivas e as práticas efetivas dos egressos no cotidiano escolar revelam que há fatores externos e internos que interferem fortemente nesse processo.

Associadas a esse resultado positivo, as conclusões de Castro (2017) sinalizam para o fato de o curso estar cumprindo uma demanda importante para a qual foi projetado, mostrando-se uma força de transformação social além da demanda/expectativa almejada pelo mercado de trabalho assalariado. Representa “um acúmulo de experiências, relações e desafios que poderiam contribuir para análise da diversidade que abrange hoje a Educação do Campo” (CASTRO, 2017, p. 107).

Apesar dessas afirmações positivas identificadas pelas pesquisas anteriores, é necessário acrescentar que esse processo não ocorre livre de muitas tensões, dilemas e contradições. Ribeiro (2017) menciona as condições precárias de trabalho que estão presentes na Escola do Campo pela falta de uma infraestrutura mínima adequada e espaços apropriados para a efetivação de um trabalho pedagógico de qualidade social, como biblioteca, laboratório e outros espaços necessários à ação educativa.

Nesse sentido, Ângelo (2019) apresenta elementos que são compartilhados por outras pesquisas em relação à dificuldade de licenciados promoverem profundas transformações na forma escolar. Há vários fatores que contribuem para a manutenção da forma escolar atual, difícil de ser superada dentro de um sistema escolar capitalista.

Fatores subjetivos relacionados à experiência e à história escolar vivenciadas pelos egressos da LEdoC, conforme a pesquisa de Cordeiro (2017), apresentam-se como limitadores à transformação da forma escolar, além de grande influência do sistema de ensino e da relação com o Estado, que impõem diversos dispositivos de controle sobre o trabalho pedagógico. Aumentando cada vez mais os mecanismos de controle do que é ensinado na escola (FREITAS, 2014), estes mecanismos muito vezes dificultam e até impedem a efetiva

participação da comunidade e maior protagonismo dos docentes e estudantes nas escolas.

Outro aspecto relacionado à atuação nas Escolas do Campo é apresentado por Sagae (2015), que avançou na compreensão de que a formação por área é um dos grandes desafios do processo de transformação da forma escolar. O dilema apresentado pela pesquisadora circunda as contradições relacionadas ao fato de os egressos terem sido formados por área do conhecimento e precisarem assumir a função, mediante concurso público, em uma disciplina específica.

Paiteir (2017) e Dalmolin (2020) também abordam essa contradição imposta à ação interdisciplinar, destacando a divergência entre a percepção disciplinar e as áreas do conhecimento. O desafio que se impõe ao egresso é justamente esse: ser formado em uma lógica e se defrontar com uma organização compartimentalizada dos campos do conhecimento nas escolas. Entretanto, apesar desta contradição, ambos os trabalhos apontam avanços neste âmbito nas ações pedagógicas protagonizadas pelos egressos pesquisados.

O debate da formação por área está imbricado nas necessárias mudanças na forma e conteúdo da escola. Nesse entendimento, transformar a escola é o esforço por “reconfigurar a forma escolar para poder restabelecer sua ligação com a vida, tomando-a (enquanto atividade criativa que tem por base o trabalho) como princípio educativo e vinculando os conteúdos escolares com os conteúdos da vida” (FREITAS, 2010).

Outro empecilho identificado por Sagae (2015) e Pereira (2019) diz respeito à realização do trabalho coletivo, considerando as perspectivas diferenciadas de formação dos professores que integram o coletivo escolar. Professores egressos das LEdoCs vivenciam múltiplas experiências de trabalho coletivo durante o percurso de sua formação inicial, dada ser esta uma condição *sine qua non* do trabalho por área de conhecimento. Essas vivências têm influenciado positivamente a prática dos

egressos, em especial quando se inserem em espaços escolares nos quais há vários docentes vindos da formação inicial na Educação do Campo. Todavia, as pesquisas mostram que eles encontram dificuldades em estabelecer pontes de interação com professores que não tiveram uma formação nessa perspectiva do trabalho coletivo e apresentam resistência a tal proposta.

A questão do trabalho coletivo foi o foco específico tanto na pesquisa de Ferreira (2015) quanto na de Santos (2017), tendo as duas como objeto os egressos da Universidade de Brasília. Ambas as autoras encontraram avanços importantes na análise que fizeram da atuação de egressos da LEdoC. Nessa direção, Santos (2017) situa o trabalho coletivo como força que move o trabalho a partir dos princípios da Educação do Campo e constitui-se uma amálgama com a práxis, possibilitando tanto a transformação da forma escolar quanto a formação emancipatória dos sujeitos.

É pertinente retomar a conclusão a que Brito (2017) chegou em relação à atuação dos egressos nas Escolas do Campo. Para essa pesquisadora, apesar das dificuldades que eles enfrentam em sua atuação como licenciados na Escola do Campo, a maioria dos que conseguem se inserir e se engajar na profissão docente consegue desencadear processos de transformações nas escolas.

### **3.2 Resultados quanto à atuação dos egressos em seus territórios nos processos educativos comunitários**

O segundo enfoque a ser dado nesta análise está relacionado a outra importante pretensão do perfil projetado para os licenciados do curso, a habilitação para a Gestão de Processos Educativos Comunitários, que, segundo Caldart (2012, p. 99), significa “preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e/ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes para a implementação de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável”.

Tal enfoque está imbricado no envolvimento dos egressos com a transformação social e inserção na vida comunitária na perspectiva transformadora; na ocupação no contexto de lutas e posicionamentos políticos críticos ao atual *status quo*; no fortalecimento da identidade camponesa e elevação dos níveis de consciência em relação à própria realidade; nas necessárias transformações das relações de gênero e diversidade étnico-racial.

A investigação realizada por Santos (2020) é expressiva para elucidar que egressos, em suas inserções no território ribeirinho, contribuem e fortalecem as formas de organização da comunidade buscando criar estratégias coletivas de resistência em face dos avanços do capitalismo no campo na Amazônia tocantina. Em relação aos espaços de inserção dos egressos, Santos (2020) menciona que eles integram diferentes agências educativas de seu entorno (FREITAS, 2010): associações comunitárias, igrejas, coordenação de projetos, sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos e outras organizações.

Na mesma direção, Janeide Santos (2015) pesquisou a maneira como os egressos incorporaram os instrumentos culturais proporcionados pela Licenciatura em Educação do Campo à prática socioespacial, sinalizando para alterações não somente no trabalho pedagógico, mas também na posição política dos licenciados. Essa pesquisadora constatou a importância da expressão política construída pela ampliação da consciência de classe dos egressos pesquisados e da construção de novos padrões de sociabilidade e valores alinhados aos socialistas.

A respeito do envolvimento dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo na transformação social na vida comunitária, encontramos evidências, principalmente no trabalho de Ângelo (2019); Pereira (2019); Santos (2020) e Janeide Santos (2015). Tais pesquisas demonstram que o fato de egressos se envolverem nas lutas sociais da Educação do Campo, característica que atravessou sua

formação inicial na Educação Superior, foi um fator determinante na promoção de ações e engajamento nos processos de mudanças nos territórios em que atuam.

Prosseguindo nessa perspectiva, encontrou-se um grupo significativo de trabalhos e pesquisas que demonstraram o potencial de mudança que os egressos estão efetivando em seus territórios, no contexto de lutas e posicionamentos políticos, entendimento que esteve explícito nas pesquisas de Sagae (2015), Santos (2018), Carmo (2019), Santos (2017) e Brito (2017). A pesquisa de Sagae (2015) volta-se para as contribuições que egressos das Licenciaturas em Educação do Campo têm dado ao contexto histórico e social no qual atuam, destacando a assunção de posicionamentos políticos críticos e a inserção nas lutas para a manutenção e o avanço nos direitos que objetivam garantir a dignidade dos povos do campo.

Ainda no âmbito da ocupação no contexto das lutas e posicionamentos políticos, Santos (2018) ressalta que o engajamento profissional no mundo do trabalho é necessário, mas não determinante, pois esse fato não pode negligenciar ou negar os vieses social, cultural, político e territorial priorizados no processo formativo dos estudantes no período de graduação na Licenciatura em Educação do Campo.

Ângelo (2019) e Pereira (2019) destacam ainda que o envolvimento nas lutas da Educação do Campo, em associação com o processo formativo vivenciado na universidade, subsidia os egressos em uma atuação transformadora em seus territórios. É uma atuação que consiste no engajamento nas lutas por políticas públicas, nas transformações da organização do trabalho pedagógico das Escolas do Campo, na participação ativa em movimentos sociais e sindicais do campo e, conforme ratifica Santos (2018), na vinculação ao projeto histórico da classe trabalhadora camponesa, que conduz a ações propiciadoras da produção de conhecimento pelos próprios sujeitos do campo. Isso aponta para uma identidade docente voltada

para um ser/estar na profissão assumindo um viés transformador, uma identidade forjada pelo vínculo orgânico com a realidade camponesa, constituindo um processo contra-hegemônico de atuação docente.

Da mesma forma, no bojo das ações comunitárias nos territórios de origem, foram registrados alguns estudos e pesquisas referentes à atuação dos egressos e seu envolvimento na discussão a respeito das relações de gênero e diversidade étnico-racial. Essa questão foi abordada nas pesquisas de Silva (2017) e Pereira (2014). Este último apresenta rupturas que aconteceram na atuação de mulheres egressas no sentido de problematizarem as posições ocupadas por elas no bojo da sociedade.

Cabe ressaltar que essa não é uma realidade presente em todos os contextos nos quais os egressos atuam; pelo contrário, há contradições importantes a serem consideradas. Janeide Santos (2015), por exemplo, percebeu hiatos preocupantes em relação à abordagem das questões agrária e socioterritorial. Os docentes relatam não conseguir abordar os temas na prática pedagógica, e isso, conforme a pesquisadora, representa um erro de tática, pois é difícil mexer na estrutura do capital, lutar contra a propriedade privada da terra sem uma devida abordagem no contexto escolar e comunitário de tais temas.

As produções acadêmicas analisadas demonstram como os egressos da LEdoC têm atuado em diferentes territórios: assentamentos e acampamentos; áreas ribeirinhas; quilombos etc. Esse fato reafirma o que foi celebrado no Seminário de 20 anos da Educação do Campo e do Pronera em relação à compreensão da Educação do Campo como sendo dos pescadores, quilombolas, extrativistas, coletores de açaí, quebradeiras de coco, comunidades dos fundos de pastos, gerazeiros etc. Este fato ratifica o entendimento de que, pela territorialização dessas Licenciaturas, é visível a contribuição para o fortalecimento da diversidade socioterritorial e do projeto camponês (MOLINA, 2020).

Esse representa um importante desafio das LEdoCs no processo de formação dos estudantes: construir alternativas para os egressos articularem simultaneamente o pensar e o agir sobre as questões agrária e socioterritorial, de gênero e de diversidade cultural. Trata-se de ultrapassar lógicas e teorias do conhecimento que cuidam só das dimensões da subjetividade, para consolidar uma compreensão dialética dos sujeitos históricos sem ignorar a dimensão central da totalidade.

### 3.3 Dilemas, tensões e contradições que envolvem o ingresso e a permanência no mundo do trabalho

Em relação à maneira como os egressos da Licenciatura em Educação do Campo interagem no mundo do trabalho, Caldart (2012, p. 102) afirma que a LEdoC não propõe “um estudo separado do foco de profissionalização, como uma espécie de formação geral, de qualquer forma necessária à preparação de educadores, atuem eles no campo ou na cidade”. Para ela, esse debate não prescinde da necessária tomada de posição em relação ao confronto e à luta de classes e os dilemas e contradições que envolvem o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, importantes constatações foram identificadas nas pesquisas de Carmo (2019), Brito (2017) e Trindade (2016). Carmo (2019) aponta uma necessária transição da compreensão da dimensão profissional para a socioprofissional. Isso significa, conforme essa pesquisadora, que

[...] a atuação dos egressos não se limita à dimensão profissional sob uma lógica capitalista, econômica e instrumental. Mas assume um viés social, político, territorial e cultural do que percebemos ser a sua atuação (orientada pela Educação do Campo e pelo LECampo) na sociedade. (CARMO, 2019).

Tal pesquisa destaca que não se trata de negligenciar a necessária busca pela reprodução material desses egressos, dada a sua condição profissional de Licenciado em Educação do Campo, mas não se restringe a isso, pois eles

transcendem sua prática profissional para além dos muros da escola e da docência propriamente dita. É então que se percebe esse sujeito como Educador do Campo: cargos, instituições e práticas educativas diversas e importantes na transformação social.

Avançando nesse debate, Trindade (2016) afirma que, embora a inserção no mundo do trabalho seja algo importante para que os sujeitos possam trabalhar para produzir materialmente a vida, não é possível prescindir da formação crítica, da valorização da cultura local e do engajamento político, e do entendimento dos fatores que conduzem à precariedade das Escolas do Campo.

Antunes e Alves (2004), há alguns anos, já vinham sinalizando que o sistema do capitalismo, pela sua própria lógica excludente, tem acentuado a perspectiva de exclusão dos jovens do mundo do trabalho, mesmo com níveis de escolarização consideráveis. Conforme esses autores, os jovens, “sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 339).

As pesquisadoras Brito (2017) e Ângelo (2019) também estiveram preocupadas com essa atuação das(os) egressas(os) e sua inserção no mundo do trabalho, constatando em suas pesquisas que a maioria trabalha: Brito (2017) apurou 74,2% e Ângelo (2019), 70%. Não obstante, do total dos que estão empregados, apenas 53% estão atuando como licenciados. Para Ângelo (2019), uma das dificuldades está no não reconhecimento de sua formação inicial diante das Secretarias de Educação, tendo constatado ainda que esse fato pode estar relacionado ao pequeno número de escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio em comunidades rurais. É importante ressaltar que os dados coletados por Brito (2017) revelam que a maioria das(os) licenciadas(os) está atuando em uma ou mais das três frentes de formação idealizadas para o perfil profissional do curso.

## Considerações finais

Objetivou-se neste texto apresentar os principais resultados encontrados em pesquisas de mestrado e doutorado sobre os egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nas diferentes regiões brasileiras.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, dos objetivos e das conclusões, buscou-se organizar os resultados considerando três dimensões principais do perfil de formação docente que a LEdoC pretende formar: a) inserção e atuação dos egressos nas Escolas do Campo; Docência por Área de Conhecimento e gestão de processos educativos escolares; b) Gestão de Processos Educativos Comunitários; e c) tensões e contradições que envolvem seu ingresso/permanência no mundo do trabalho.

Além dessas dimensões vinculadas à atuação dos licenciados nas Escolas do Campo e nos territórios, buscou-se também organizar as reflexões encontradas sobre os desafios mais amplos relacionados à sua inserção nas redes públicas de ensino, no que diz respeito à sua profissionalização, tanto no tocante aos desafios de sua participação em concursos públicos, quanto em relação aos desafios de garantirem a sua formação continuada.

A maioria dos trabalhos analisados apresenta resultados positivos, mostrando que há relativa inserção dos egressos nas escolas públicas do campo, sendo que parte relevante deles atua nas áreas de habilitação para a qual foram formados (ÂNGELO, 2019; CARMO, 2019; PEREIRA, 2019). Contudo, é importante ressaltar que também foram localizados egressos atuando nas Escolas do Campo em áreas diversas da habilitação conquistada na LEdoC. Destaca-se ainda que há o registro de vários egressos trabalhando nas Escolas do Campo, mas não atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, para os quais foram preparados, e sim lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme mostraram os trabalhos de Brito (2017), Santos (2020) e outros.

São animadores os resultados encontrados nas pesquisas sobre um dos principais objetivos da Licenciatura em Educação do Campo, que é o de formar educadores capazes de promover a transformação da forma escolar. Ainda que não em todas as dimensões almeçadas, contidas nas transformações dos modos de produção de conhecimento e nas relações sociais que acontecem nas escolas, os dados mostram que os egressos vêm se desafiando e tentando inserir mudanças nos métodos de organização escolar e trabalho pedagógico nas Escolas do Campo.

Apesar de todas as limitações impostas pelas redes, dos desafios da falta de tempo e de cumplicidade de outros docentes das escolas em que atuam os egressos e do desconhecimento dos princípios da Educação do Campo por parte dos gestores, percebe-se nas investigações que eles buscam levar parte dos aprendizados para suas práticas pedagógicas. Um dos fatores de maior recorrência nos trabalhos é o esforço desses educadores em sala de aula de buscar caminhos para promoverem o diálogo dos conteúdos trabalhados com a realidade dos educandos que estão buscando formar.

Os dados expressam esses esforços, em especial os descritos nos trabalhos de pesquisa que acompanharam os egressos em suas práticas pedagógicas nas salas de aula. Além da aproximação dos conteúdos trabalhados com os contextos de vida dos educandos, constatou-se na atuação docente de parte dos sujeitos pesquisados os esforços de promoverem práticas interdisciplinares nas quais se tem construído ricos diálogos entre diferentes componentes curriculares a partir de problemas extraídos da análise da realidade, conforme destacam os trabalhos de Paiter (2017), Santos (2017), Brito (2017), Silva (2017) e Pereira (2019), o que sem dúvida já pode ser tomado como um avanço considerável.

Todavia, permanece incipiente a própria organização escolar e o trabalho docente por áreas de conhecimento nas Escolas do Campo. Pode-se afirmar que essa potencialidade ainda

é de menor expressão prática no exercício dos egressos, ressalte-se que não só por dificuldades deles próprios. Há vários fatores que podem contribuir para a compreensão desse limite, que vão desde a rigidez das redes públicas, presas a estruturas de contratação docente rígidas e disciplinares, até os limites dos próprios docentes formadores das universidades que atuam nas LEdoCs, de compreenderem e exercerem de fato uma formação a partir das áreas de conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Embora não se possa dizer que já existe um movimento amplo de reelaboração do conjunto dos planos de ensino em todas as áreas de conhecimento pelos egressos, não se pode negar que há sim um significativo processo de mudança a partir da inserção nas Escolas do Campo de educadores formados para trabalharem com os sujeitos camponeses. Há um esforço de pôr em diálogo os conteúdos a serem socializados e as condições de vida dos educandos nos territórios em questão, bem como a intencionalidade e o desejo de o conhecimento científico serem ferramentas capazes de ajudar na busca de transformação dessas realidades.

Essa talvez seja uma das principais dimensões que chamou a atenção na leitura dos trabalhos sobre os egressos: a Educação do Campo tem dado uma importante contribuição para a ressignificação da importância de se compreender as contradições e os desafios presentes nos processos de formação docente em territórios camponeses. Além de ser objeto explícito de análise em várias teses e dissertações analisadas (CARMO, 2019; NUNES, 2019; RIBEIRO, 2017), essa dimensão é também pano de fundo de parte significativa dos trabalhos. Esse é um importante resultado que referenda a força do Projeto Político Pedagógico original das LEdoCs.

É preciso lembrar que seu principal objetivo é formar educadores capazes de contribuir com o campesinato no enfrentamento dos intensos processos de desterritorialização

que estão ocorrendo no campo brasileiro em razão do avanço desenfreado do agronegócio. Os trabalhos apontam que há um importante processo em curso nessa direção. Há uma nova mentalidade em formação, uma nova geração de docentes assumindo seu lugar nas Escolas do Campo. Claro que esse é um processo ainda bastante inicial, pois não há centenas e centenas de egressos formados, visto que a experiência de oferta das Licenciaturas em Educação do Campo excede pouco mais de uma década e meia, além de existirem fortes barreiras para que eles entrem nas escolas, seja pela dificuldade de reconhecimento de sua habilitação por área de conhecimento nos editais de seleção para docentes, seja até mesmo pela escassez de concursos para as redes públicas do campo e pelo acelerado fechamento de Escolas do Campo.

Um outro fator que confirma a compreensão de estar em formação uma nova geração de educadores das Escolas do Campo diz respeito a outra recorrência encontrada nas pesquisas analisadas: há um grande número de trabalhos identificando egressos envolvidos na busca de sua formação continuada, tendo sido localizadas dezenas de educadores do campo que já são especialistas e mestres; vários outros cursando o mestrado e também há registros de alguns egressos das turmas iniciais em doutoramento. Importante destacar que parte dos processos de especialização que os egressos têm cursado é ofertada pelas IES que têm as LEdoCs como cursos permanentes – por exemplo, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESS-PA) –, e são organizados a partir das áreas de conhecimento, o que tem contribuído para qualificar ainda mais a prática docente e o compromisso social dos licenciados.

As pesquisas analisadas reafirmam que as LEdoCs, dada a materialidade de origem vinculada à luta da classe trabalhadora, têm

conseguido, às custas de muito esforço, luta e militância também de docentes da Educação Superior, garantir um novo perfil de educadores para as Escolas do Campo, que compreendem não ser possível dissociar sua prática docente da luta do campesinato para, como tal, permanecer.

A associação terratrabalho-luta-identidade-território tem crescido e servido como horizonte às práticas dos docentes que buscam diferenciar sua ação nas Escolas do Campo a partir do vínculo e do compromisso com os trabalhadores camponeses. Os resultados encontrados nas pesquisas estudadas revelam que este projeto de formação de educadores forjado junto à luta da classe trabalhadora tem mostrado significativos avanços na formação docente, caminhando em direção à Epistemologia da Práxis e a uma formação emancipadora.

Mesmo com resultados significativos, o Projeto Político Pedagógico das Licenciaturas em Educação do Campo enfrenta atualmente ameaças de diferentes ordens, sendo uma das maiores a mudança nos marcos legais da política de formação docente no país. Embora excepcionalmente promissor, todo esse processo está ameaçado pelo acelerado avanço das forças privatistas contra a educação pública, pelo desmonte da educação superior e sua transformação em educação à distância e pelas rápidas mudanças nos marcos legais da formação docente, como a abrupta revogação da Resolução 2/2015 CNE\CP e sua substituição pela Resolução nº 2/2019 CNE\CP, trazendo um imenso retrocesso às políticas de formação docente (BAZZO; SCHAIIBE, 2019; SILVA *et al.*, 2020).

Junto com as lutas dos camponeses para permanecerem em seus territórios, será também necessária muita resistência em defesa da Educação Pública, e como parte dela, da Educação do Campo e desta política específica de formação de educadores que tem se revelado como uma grande contribuição à construção de um projeto popular de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- ANGELO, A. A. **Um estudo sobre a prática político-social de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG**: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo. 2019. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112019-182539/publico/ALINE\\_APARECIDA\\_ANGELO\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112019-182539/publico/ALINE_APARECIDA_ANGELO_rev.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 15 out. 2020.
- BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. 2017. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31100>. Acesso em: 15 out. 2020.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *Et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.
- CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-121. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5).
- CALDART, R. S. *Et al.* Apresentação. In: CALDART, R. S. *Et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 13-19.
- CARMO, N. C. C. do. **Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais**: um estudo sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciência) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32678/1/>

Dissertação 37330\_NayaraCarneirodoCarmo\_2019.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

CARVALHO, C. A. da S. **Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo**. 2017. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AW7MEQ/1/tese\\_cristiene\\_adriana\\_da\\_silva\\_carvalho.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AW7MEQ/1/tese_cristiene_adriana_da_silva_carvalho.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

CASTRO, A. C. R. de. **As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Saberes Interculturais da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Bragança, PA, 2017. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/bitstream/2011/9386/1/Dissertacao\\_Praticaspedagogicaseducador.pdf](http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/bitstream/2011/9386/1/Dissertacao_Praticaspedagogicaseducador.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

CORDEIRO, D. R. **Prática cultural docente: o habitus professoral dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UNIFESSPA**. 2017. 238 f. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, PA, 2017. Disponível em: <https://pdtsa.unifesspa.edu.br/images/DEBORA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. In: PORTO, M. D.; SANTOS, M. L. dos; FERREIRA, J. R. R. (org.). **Os desafios do ensino de ciências no século XXI e a formação de professores para a Educação Básica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 35-52.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da Práxis na formação de professores. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A. (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 279-298. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 9).

CURADO SILVA, K. A. P. C.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipatória: a materialidade da utopia. In: CURADO SILVA, K. A. P. C.; LIMONTA, S. V. (org.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 2014. p. 11-28.

DALMOLIN, A. M. T. **À sombra deste jacarandá: articulações entre Ciências da Natureza e Educação do Campo na formação docente**. 2020. 263 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/210812/001115597.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2020.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente, SP, ano 8, n. 6, p. 14-34, jan./jun. 2005.

FERREIRA, M. J. L. **Docência, Escola do Campo e formação: qual o lugar do trabalho coletivo?** 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20063/1/2015\\_MariaJucileneLimaFerreira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20063/1/2015_MariaJucileneLimaFerreira.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-178.

FREITAS, L. C. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (org.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011a. p. 109-132.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 95-108.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (v. 2. Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo).
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MARABÁ. **Edital nº 001, de 07 de dezembro de 2018**. Concurso público para vagas de quadro de pessoal efetivo da Prefeitura Municipal de Marabá-PA. Marabá, 2018. Disponível em: [https://www.portalfadensp.org.br/midias/anexos/576\\_edital\\_n\\_01\\_2018\\_pmm\\_-\\_edital\\_de\\_abertura.pdf](https://www.portalfadensp.org.br/midias/anexos/576_edital_n_01_2018_pmm_-_edital_de_abertura.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6809/2772>. Acesso em: 15 out. 2020.
- MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.
- MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015 7174-Texto do artigo-18356-2-10-20170417 (4).pdf. Acesso em 15 de outubro de 2015.
- MOLINA, M. C. Panorama das Licenciaturas em Educação do Campo nas IFES no Brasil. In: RUAS, J. J.; BRASIL, A.; SILVA, C. da (org.). **Educação do Campo**: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 85-110.
- MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R. Potencialidades da inter-relação entre a formação docente na graduação e na pós-graduação: contribuições a partir de experiências do Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo na UnB. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 5, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10323/17329>. Acesso em: 15 out. 2020.
- MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R. A práxis como categoria estruturante do projeto de transformação na forma da Escola do Campo. REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd – Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências, 39., 2019, Niterói, RJ. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5428-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5428-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-61. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5).
- MOLINA, M. C.; SÁ, M. L. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. *Et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326-333.
- NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPEd, 2013. 1 CD-ROM.
- NORONHA, O. M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 12, n. 1, set. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 27 jan. 2018.
- NUNES, N. D. **Representações sociais sobre o campo de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE-UFMG**. 2019. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32700/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-Naiane%20Dias%20Nunes%20-%20Impres%C3%A3o%20%281%29.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.
- OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais**

**na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

PAITER, L. L. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza:** a Licenciatura em Educação do Campo. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186991/PECT0340-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 out. 2020.

PEREIRA, M. F. R. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas.** 2019. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35820/1/2019\\_MarceloFabianoRodriguesPereira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35820/1/2019_MarceloFabianoRodriguesPereira.pdf). Acesso em: 16 out. 2020.

PEREIRA, M. L. S. **As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero:** um estudo de caso com as educandas do Assentamento Virgilândia de Formosa/GO. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://repositorio.se.df.gov.br/bitstream/123456789/652/1/2014\\_MariaDeLourdesSoaresPereira.pdf](http://repositorio.se.df.gov.br/bitstream/123456789/652/1/2014_MariaDeLourdesSoaresPereira.pdf). Acesso em: 16 out. 2020.

RIBEIRO, M. A. de F. **Território e currículo:** a construção do conhecimento na licenciatura em educação do campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/2560/2/2017%20-%20Marcia%20Adriana%20de%20Faria%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

ROSA, A. C. **Educadores do PROLEC:** a realidade dos licenciados em Educação do Campo - UFS (Turma 2008): um estudo de caso com os egressos do município de Poço Redondo. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, 2015. Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt&id=136>. Acesso em: 16 out. 2020.

SAGAE, É. **Licenciatura em Educação do Campo:** um processo em construção. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169569/338108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 out. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação do Estado. **Nota Técnica SED/DIGR/DIGP nº 3, de 13 de dezembro de 2016.** Reconhece a habilitação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Florianópolis, 2016.

SANTOS, E. M. dos. **Trabalho coletivo, interdisciplinaridade e auto organização dos educandos:** contribuições da LEDOC para práticas educativas contra hegemônicas na experiência do Projovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017. Disponível em: <https://1library.org/document/qmw0g88z-universidade-brasilia-faculdade-educacao-graduacao-educacao-educacao-educacao.html>. Acesso em: 16 out. 2020.

SANTOS, E. V. **Representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG sobre o campo.** 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B4BPCS/1/disserta\\_o\\_ellen\\_vieira\\_santos.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B4BPCS/1/disserta_o_ellen_vieira_santos.pdf). Acesso em: 16 out. 2020.

SANTOS, J. B. dos. **Questão agrária, Educação do Campo e formação de professores:** territórios em disputa. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21471/1/Tese\\_Janeide%20Bispo%20dos%20Santos\\_vers%c3%a3o%20atualizado.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21471/1/Tese_Janeide%20Bispo%20dos%20Santos_vers%c3%a3o%20atualizado.pdf). Acesso em: 16 out. 2020.

SANTOS, J. dos. **Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho:** desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38895/1/2020\\_JenijuniodosSantos.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38895/1/2020_JenijuniodosSantos.pdf). Acesso em: 16 out. 2020.

SANTOS, L. dos. **Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso**

**de Licenciatura em Educação do Campo da UFS (2008/2012).** 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe UFS), São Cristóvão, SE, 2015. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4801/1/LEANDRO\\_SANTOS.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4801/1/LEANDRO_SANTOS.pdf). Acesso em: 16 out. 2020.

SANTOS, S. P. dos. **A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima:** contribuições para a Escola do Campo. 2018. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32676/1/2018\\_SilvanetePereiradosSantos.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32676/1/2018_SilvanetePereiradosSantos.pdf). Acesso em: 16 out. 2020.

SÃO JOÃO DO ARAGUAIA. **Edital nº 001, de 03 de abril de 2018.** Concurso público para vagas de quadro de pessoal efetivo da Prefeitura Municipal de São João do Araguaia-PA. Disponível em: <http://paconcursos.com.br/v1/wp-content/uploads/2018/04/1-EDITAL-SJARAGUAIA-2018-retifica%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA02.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

SARMENTO, C. da S. **A formação profissional de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR):** desafios da profissão na contemporaneidade. 2018. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista, 2018. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2019/01/DISSERTA%C3%87%C3%83O-CONSUELEM.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

SILVA, A. de A. **Educação do Campo no Instituto Federal do Pará/Tucuruí:** currículo e educação para as relações etnicorraciais. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/>

<jspui/bitstream/jspui/2437/2/2017%20-%20Analielle%20de%20Araujo%20Silva.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

SILVA, M. C. L. e. **Caminhos da interdisciplinaridade:** da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo - Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA. 2017. 317 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2017. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26673/1/2017\\_tese%20mclsilva.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26673/1/2017_tese%20mclsilva.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

SILVA, H. S. A. *Et al.* Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, UFSCAR, São Carlos, SP, v. 14, p. 1-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/4562/1067>. Acesso em: 18 out. 2020.

TONET, I. **Método científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRINDADE, A. C. P. **Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA:** formação e atuação no contexto social do campo. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2016. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8660/1/Dissertacao\\_RepresentacoesSociaisEgressos.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8660/1/Dissertacao_RepresentacoesSociaisEgressos.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

*Recebido em: 15/11/2020  
Aprovado em: 26/01/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES): EXPERIÊNCIAS NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

*Alessandro da Silva Guimarães (UFES)\**

<http://orcid.org/0000-0002-0477-0120>

*Miriã Lúcia Luiz (UFES)\*\**

<http://orcid.org/0000-0001-6825-1541>

*Janinha Gerke (UFES)\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-6903-8125>

## RESUMO

O texto analisa experiências produzidas entre os saberes das Ciências Humanas e Sociais com duas turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, buscando refletir sobre os processos formativos docentes-discentes. O *corpus* documental, composto pelo projeto pedagógico de curso, registros e narrativas dos estudantes, é interrogado visando problematizar os desafios de um diálogo da História com diferentes saberes das Ciências Humanas e Sociais. As interlocuções teóricas são produzidas com autores âncoras do Movimento Nacional da Educação do Campo. Os resultados apontam que o trabalho, inicialmente proposto a partir da História em diálogo com saberes das Ciências Humanas e Sociais, favorece o movimento de busca pela formação por área, permitindo a compreensão da totalidade das questões históricas, políticas, culturais e sociais, de modo a produzir epistemologias que amalgamam os sujeitos, suas realidades e os diferentes saberes.

**Palavras-chave:** Alternância. Educação do Campo. Ciências humanas e sociais. Formação de educadoras.

## ABSTRACT

### COUNTRYSIDE EDUCATION AND TRAINING OF EDUCATORS: EXPERIENCES IN HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

The text analyzes experiences produced between the knowledge of human and social sciences with two classes of the Undergraduate Course in Field Education of the Federal University of Espírito Santo, seeking to reflect on the formative processes of teachers and students. The documentary corpus, composed of the

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: [alessandro2210@gmail.com](mailto:alessandro2210@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: [mirialuiz@gmail.com](mailto:mirialuiz@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Centro de Educação, Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: [janegerke@yahoo.com.br](mailto:janegerke@yahoo.com.br)

pedagogical project of the course, records and narratives of the students, is questioned in order to problematize the challenges of a dialogue of History with different knowledge of the Human and Social Sciences. The theoretical dialogues are produced with anchor authors of the national movement of Countryside Education. The results indicate that the work, initially proposed from History in dialogue with knowledge of human and social sciences, favors the movement of search for formation by area, allowing the understanding of all historical, political, cultural and social issues, in order to produce epistemologies that combine the subjects, their realities and different knowledge.

**Keywords:** Alternation. Countryside education. Humanities and social sciences. Training of educators.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN DEL CAMPO Y FORMACIÓN DE EDUCADORAS (ES): EXPERIENCIAS EN CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

El artículo analiza las experiencias dadas entre los saberes de las Ciencias Humanas y Sociales en dos grupos de la Licenciatura en Educación del Campo de la *Universidad Federal de Espírito Santo*, buscando reflexionar sobre los procesos de formación docente-estudiante. El corpus documental está formado por el proyecto pedagógico de la licenciatura, además de los registros y narrativas de los estudiantes, siendo abordados con el fin de problematizar los desafíos y el diálogo de la Historia con diferentes saberes de las Ciencias Humanas y Sociales. Se generan interlocuciones teóricas con los principales autores del movimiento nacional de Educación del Campo. Como resultado se evidencia que el trabajo propuesto inicialmente desde la Historia en relación con los saberes de las Ciencias Humanas y Sociales favorece la formación por áreas; permitiendo la comprensión de temas históricos, políticos, culturales y sociales, de modo que se generen epistemologías que reúnan a los sujetos, sus realidades y los diferentes saberes.

**Palabras-clave:** Alternancia. Educación del campo. Ciencias humanas y sociales. Formación de educadoras.

## Introdução

Este artigo analisa processos formativos de educadoras(es)<sup>1</sup> do campo no Espírito Santo a partir de experiências de duas turmas<sup>2</sup> do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES),<sup>3</sup> com habilitação em Ciências

Humanas e Sociais, transcorrido entre os anos de 2014 e 2018 (primeira turma) e 2015 e 2019 (segunda turma).

As análises deste estudo estão concentradas na disciplina de História e na intersecção desta com outros saberes da área de Ciências Humanas e Sociais. Compõem o *corpus* documental: o projeto pedagógico de curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012, 2019); a matriz curricular; as ementas e programas das disciplinas de História, Ensino de Geografia na

1 Optamos pelo uso do termo de educadoras(es) por uma questão de gênero predominante no curso.

2 Os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que autoriza a divulgação dos depoimentos e narrativas recebidas por e-mail e mensagens de áudio.

3 Doravante LEDOC/UFES.

Educação Básica e Cultura Popular do Campo; além dos registros e narrativas de nove estudantes egressos do curso sobre as percepções deles a respeito das disciplinas da área de História. As narrativas foram recebidas por e-mail, mensagens de texto e áudio, durante os meses de março e abril de 2019.

Os teóricos Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2007), referências na pesquisa historiográfica, subsidiaram a análise dos dados a fim de orientar a metodologia de interpelação de documentos de outras fontes históricas. Na perspectiva desses autores, na operação de interrogar as fontes, as narrativas são produzidas e apoiadas em provas e em vestígios dos sujeitos – neste caso, educadoras(es) e estudantes. Para Bloch (2001), a história precisa ser reconstituída e narrada por meio do diálogo entre as ciências. Esse entendimento nos auxilia a problematizar os modos como a LEDOC/UFES articula os diferentes campos disciplinares. Já Ginzburg (2002, 2007) postula que os documentos só falam quando interrogados. Nessa perspectiva, ao analisarmos as fontes do presente estudo, encontramos pistas a respeito da interlocução da disciplina de História com outros saberes das Ciências Humanas e Sociais na graduação em questão.

Isso posto, tematizamos os processos formativos docentes-discentes no âmbito da LEDOC/UFES. Para tanto, analisamos o currículo, pois se trata de um elemento que “[...] se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela” (SACRISTAN, 2000, p. 15-16).

Considerando a centralidade do currículo nas licenciaturas, entendido, portanto, como contexto da prática, recorremos a Arroyo (2019) para discutir sobre os currículos dos cursos de formação dos educadores do campo. Esse autor destaca o movimento necessário à proposição de paradigmas da educação voltados para os sujeitos historicamente excluídos

dos processos de escolarização e, especialmente, dos programas curriculares das escolas. Nas palavras de Arroyo (2019, p. 135), “[...] os currículos avançam reforçando o Outro paradigma pedagógico que, com Paulo Freire, reconhece os povos dos campos, os oprimidos como sujeitos de resistências, de movimentos de libertação, humanização”. Trata-se, portanto, de “sujeitos de Outras Pedagogias de Formação. Tensões de paradigmas pedagógicos que a Educação do Campo leva ao paradigma pedagógico dos currículos hegemônicos de pedagogia e licenciatura” (ARROYO, 2019, p. 135). Desse modo, em meio à materialização do projeto pedagógico de curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012, 2019), especialmente nas duas primeiras turmas, refletimos a respeito da potencialidade do diálogo entre os saberes no âmbito das Ciências Humanas e Sociais.

A formação em perspectiva multidisciplinar pretendida pelo curso constitui-se em um desafio, pois o currículo é praticado por meio de disciplinas específicas. O ponto de partida para uma aproximação entre elas é o compartilhamento das informações (DOMINGUES, 2012), que tem ocorrido por meio de um movimento interdisciplinar que, embora se constitua em um conceito amplo e complexo, pode ser pensado como um movimento de cooperação entre as disciplinas, visando à mútua integração de conceitos, terminologias, métodos e dados em conjuntos mais vastos, o que repercute na organização do ensino e da pesquisa (DOMINGUES, 2012).

Sob essa ótica, é provocativo pensar em uma formação cuja organização dos espaços curriculares articule componentes tradicionalmente disciplinares, ao mesmo tempo em que busque uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si, tendo como base problemas concretos da realidade. Para isso, faz-se necessária a compreensão da totalidade dos processos sociais e da própria educação como prática social instituída e instituinte, compreendendo as tensões e contradições presentes no campo brasileiro de modo amplo e, em particular, nas

comunidades rurais nas quais as escolas estão inseridas (MOLINA, 2019).

Com base no exposto, este texto inicialmente reflete sobre a especificidade formativa das(os) educadoras(es) como conquista dos movimentos sociais. Em um primeiro momento, o artigo contextualiza a Licenciatura em Educação do Campo no estado do Espírito Santo e explana o trabalho por área de conhecimento como pressuposto formativo das(os) educadoras(es) do campo. Em seguida, o texto apresenta experiências ensejadas no curso, a partir de articulações entre disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, por meio de registros e narrativas dos sujeitos e os diálogos produzidos, tomando como horizonte a formação por área.

## A Formação de Educadoras(es) na Licenciatura em Educação do Campo da UFES

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo compõe o bojo das conquistas dos povos camponeses na luta pela especificidade formativa de educadoras(es). Traduz a união de esforços pelo reconhecimento das demandas formativas dos coletivos sociais, reafirmando que a luta pela especificidade formativa das(os) educadoras(es) do campo está pautada na agenda do Movimento Nacional da Educação do Campo. O curso foi criado em 2014 a partir de proposta apresentada pelos movimentos sociais e da Universidade Federal do Espírito Santo em resposta ao Edital nº 02, de 31 de agosto de 2012, em consonância com o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e, ainda, na relação com outras entidades que se empenharam na implementação de uma política nacional de Educação do Campo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012). Tem como

um dos pressupostos a compreensão de que a escola da classe trabalhadora camponesa requer um projeto educativo comprometido com racionalidades políticas e epistemológicas de um outro projeto de sociedade (MOLINA; MARTINS, 2019), contrário às lógicas do capital. Trata-se, como afirmam Antunes-Rocha e Molina (2014, p. 222), de “[...] constituir a formação de educadores como política pública que garanta a construção de uma escola vinculada à luta das populações do campo, pelo direito de produzir e reproduzir suas vidas a partir do território onde vivem e trabalham”.

Nesse sentido, a busca por uma formação na especificidade camponesa caminha na contramão de ações pontuais ou projetos episódicos de capacitação docente. Ela está erguida como bandeira por uma política pública e, como tal, vem se materializando no território brasileiro pelo pensar e agir dos movimentos sociais organizados que, no enfrentamento político, constroem a Educação do Campo.

Especificamente no Espírito Santo, os processos formativos de educadoras(es) do campo ocorrem desde a organização da escola do primeiro assentamento, em 1984 (PIZETTA, 1999; ZEN, 2006), e das experiências das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que trabalham com a Pedagogia da Alternância, por meio da criação do Centro de Formação e Reflexão do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), em 1971 (GERKE, 2011). Ambos confirmam o reconhecimento de uma trajetória construída pelos coletivos no tensionamento de uma formação generalizada e na sua superação a partir de uma formação específica consoante ao projeto educativo construído na dinâmica da luta pela terra, pela escola do campo e por outras lógicas educativas.

Nesse sentido, a formação das(os) educadoras(es) está na raiz da luta pela organização e gestão da escola do campo, protagonizada pelos seus sujeitos e vinculada organicamente à luta pela reforma agrária (MOLINA; HAGE, 2016; PIZETTA, 1999) e pela agricultura camponesa com base na agroecologia (CALDART, 2009; FRIGOT-

TO; MOLINA, 2019). Em meio a esse processo, muitos foram os encontros, sujeitos e experiências que, reunidos, conquistaram importantes políticas públicas, entre elas o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e, posteriormente, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Esses programas substanciaram a formação inicial e continuada de educadoras(es). Cabe registrar que, anterior ao Procampo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) conquistou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Proneira), legitimando que as conquistas são frutos de perseverantes caminhadas.

Tanto o PRONERA quanto as Licenciaturas em Educação do Campo têm em sua gênese a compreensão dos intelectuais orgânicos dos movimentos sociais do campo de que a luta pela terra, bem comum da humanidade, na sociedade de maior concentração fundiária do mundo tinha que ser, ao mesmo tempo, uma luta cultural e educacional. (FRIGOTTO; MOLINA, 2019, p. 22).

Nesse contexto, as licenciaturas em Educação do Campo, desde 2007, com as experiências piloto das universidades de Minas Gerais, Brasília, Bahia e Sergipe, somadas à ampliação da oferta a partir do edital SESU/SETEC/SECADI/MEC nº 12/2012, que contemplou 42 universidades (MOLINA; MARTINS, 2019), têm alcançado profícuas transformações no âmbito político e pedagógico da formação docente do campo. Suas práxis têm desconstruído verdades petrificadas e instituído outros modos organizativos dos espaços e tempos da formação, tensionando as perspectivas teórico-metodológicas e protagonizando sujeitos historicamente expropriados do direito à formação superior.

Por outro lado, somos provocados por Molina e Hage (2016, 2019) a analisar os itinerários produzidos com essa ampliação e a problematizar os possíveis descaminhos concebidos como “riscos”, bem como as possibilidades que se descortinam com a experiência em curso.<sup>4</sup>

4 Como riscos, os autores alertam acerca de possível: a) descaracterização em relação à Alternância Pedagógica; b) distanciamento entre a universidade e os movimentos

Fica, a partir desse estudo, o alerta em torno de tais questões e a imprescindível necessidade de garantir: o protagonismo dos movimentos sociais do campo e o seu vínculo com as lutas e com as escolas; a realização da formação por meio da alternância pedagógica; e a formação do trabalho docente interdisciplinar a partir das áreas de conhecimento (MANCEBO, 2019; MOLINA, HAGE, 2016).

Portanto, o presente estudo produz interfaces com essa totalidade e está circunscrito à LEDOC/UFES, campus Goiabeiras, Vitória (ES), com foco nos seguintes aspectos: a) o trabalho dialógico entre disciplinas de uma mesma área do conhecimento, buscando garantir uma formação multidisciplinar com vistas a superar a fragmentação provocada pelo ensino por disciplinas, ponderado por Molina e Hage (2016, 2019) como um dos “riscos” da formação; b) a visibilização de possibilidades integrativas dos saberes e fazeres, identificando rupturas ainda a serem perseguidas. Trata-se de um fazer que se produz na contradição de um currículo com formação de egressos para atuação por área, contudo oficialmente efetivado por disciplinas. Nesse sentido, nos limites e nas potencialidades, o trabalho revela o esforço de romper com a lógica disciplinar, produzindo na auto-organização docente do curso o que é preconizado como horizonte da formação das(os) educadoras(es) do campo, tal como afirmado no Projeto Pedagógico de Curso (PPC):

Formar educadoras(es) para atuação profissional docente multidisciplinar junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio da Educação Básica, com sólida produção teórico-prática e com condições de promover uma educação como processo emancipatório e permanente, produzindo ações pedagógicas que colaborem para a garantia do direito à educação como propulsora do desenvolvimento integral dos sujeitos camponeses. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 10).

sociais do campo, bem como seu protagonismo no processo formativo; c) não realização de um trabalho formativo por área do conhecimento (MOLINA; HAGE, 2016).

Destarte, somos desafiados a romper distâncias entre o que é proclamado nos documentos oficiais e o que é efetivado no cotidiano da formação. Para além, somos instigados a rescindir paradigmas organizativos da própria universidade, empreendendo movimentos de resistência e reinvenções norteadas na formação por área, preconizados nas discussões e nas matrizes que deram origem às licenciaturas em Educação do Campo.

Nessa perspectiva, formar educadoras(es) por área do conhecimento torna-se importante para uma compreensão relacional dos saberes, como também representa uma alternativa, no âmbito do trabalho nas escolas do campo, que “[...] possibilita mais intensamente o exercício da práxis e a aproximação da educação do campo com a realidade camponesa” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 19). Ademais, torna-se imperativo entender que um dos desafios da formação por área do conhecimento reside “[...] na ruptura das tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade” (MOLINA; SÁ, 2013, p. 469). À luz dessa discussão, pautar o trabalho formativo das(os) educadoras(es) do campo na organização por área se dá na ruptura das fronteiras demarcadas pelos campos disciplinares, pois:

Trata-se da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes complementares da realidade. Busca-se, desse modo, 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. (MOLINA; SÁ, 2013, p. 471).

Outrossim, ir ao encontro dessa perspectiva tem provocado inquietações que inspiram a busca por possibilidades de trabalho que

possam confluir com o exposto; é nessa busca que situamos esta experiência, compreendendo-a como um esforço dos sujeitos docentes e discentes da LEDOC/UFES pela articulação dialógica do conhecimento.

## Os conhecimentos históricos e as interlocuções e intervenções nas comunidades

Como início de discussões acerca dos conhecimentos históricos produzidos e das interlocuções com as comunidades a partir do trabalho dialógico entre disciplinas, cumpre registrar como foram estruturadas as matrizes curriculares do curso e onde se situa este estudo.

Criado em 2014, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo teve seu Projeto Pedagógico aprovado em 2012 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012), com a matriz curricular organizada a partir de dois eixos por áreas de conhecimento: Núcleo de Estudos Básicos (NEB) e Núcleo de Estudos Específicos (NEE). O primeiro estimava 1.230 horas-aula distribuídas em 20 disciplinas, além de um conjunto de quatro componentes curriculares que compunham a Gestão de Processos Educativos Escolas e nas Comunidades. O segundo previa a docência por área de conhecimento, com 660 horas-aula para a habilitação em Linguagens e a mesma carga horária para Ciências Humanas e Sociais. No que se refere à habilitação em Ciências Humanas e Sociais, foco desta discussão, o NEE, em 1.095 horas-aula, compreendia as seguintes disciplinas: História Agrária do Brasil (60h – 4ª etapa); História da Cultura Brasileira (60h – 5ª etapa); História do Espírito Santo (60h – 7ª etapa) e Ensino de História na Educação do Campo (60h – 8ª etapa). Somadas a essas disciplinas, incluímos na análise práticas ensinadas em diálogo com outros componentes da área de Ciências Humanas e Sociais: Ensino de Geografia na Educação Básica (60h – 7ª etapa) e Cultura Popular do Campo (60h – 5ª etapa).

Desde 2018, o curso passa por reformulações com base em avaliações realizadas pelos sujeitos em formação, bem como pelas exigências legais da Resolução CNE/CP nº 02, de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Em conformidade com o PPC de 2019 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2019), a matriz curricular foi organizada em três núcleos: Núcleo de estudos de formação geral e áreas específicas/interdisciplinares, com 1.455 horas-aula; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, com 780 horas-aula; e Núcleo de estudos integradores, com 605 horas-aula. Contudo, este estudo foi desenvolvido no âmbito das primeiras matrizes curriculares, sobre as quais estão desenvolvidas as discussões das seções subsequentes deste artigo.

Em relação aos saberes históricos construídos na interface com conhecimentos oriundos de outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais na/pela primeira turma da LEDOC/UFES, buscamos depreender: o que foi trabalhado nas aulas de História na relação com outros componentes da área de Ciências Humanas e Sociais? Quais saberes foram contemplados nas ementas e programas da área? O que as narrativas dos estudantes revelam sobre os conhecimentos produzidos no curso? Para essas análises, examinamos ementas, programas, planos de estudos, respostas aos questionários aplicados a estudantes da educação básica e narrativas de dois estudantes egressos do curso.

Os egressos revelaram suas percepções sobre a composição disciplinar no currículo, especificamente a respeito da disciplina de História. Por exemplo, o estudante EA<sup>5</sup> expressou que: “[...] mesmo que a quantidade de disciplinas da área de História seja insuficiente pela gama de conteúdos que precisamos dominar, penso que saímos preparados para sermos

professores/pesquisadores [...]” (EA, 2019); enquanto o estudante EB ponderou: “[...] Achei que tivemos poucas disciplinas de História no curso, porque essa área é bem ampla e vimos somente o básico. Porém, teve uma contribuição muito boa na nossa formação. Tivemos aulas que nunca vimos antes, principalmente sobre o Espírito Santo” (EB, 2019).

Notamos que a busca pelo curso, em alguns casos, foi despertada nos discentes justamente devido ao interesse pela formação em História, como é o caso do estudante A:

Escolhi a habilitação em Ciências Humanas e Sociais pelo fato de eu já ter me graduado em História e Geografia e querer me aprofundar um pouco mais no estudo dessas disciplinas [...]. No caso da História, a minha expectativa era ainda maior, pois sentia que tinha certa ‘defasagem’ com relação à disciplina. (EA, 2019, grifo nosso).

Passamos a apurar como as disciplinas de História estavam previstas para serem ensinadas e também a buscar pistas de como isso se efetivou no cotidiano das aulas, ao longo dos anos de 2016 e 2017. Por exemplo, a ementa da disciplina História Agrária do Brasil constava de:

Decadência da economia açucareira e a expansão da cafeicultura. Divisão regional do trabalho e expansão da fronteira agrícola. Produção agrícola e mão de obra. Capitalismo e economia cafeeira. A produção da estrutura fundiária. Reestruturação e diversificação da produção agrícola após os anos de 1960. A política agrária nacional. A agroindústria no contexto econômico brasileiro. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 44).

As discussões propostas por essa disciplina são de fato fundamentais para uma licenciatura direcionada à formação de educadoras(es) para atuação no contexto campestre. Em nossa perspectiva, essas incursões contribuíram para que os estudantes à época, hoje egressos, compreendam a constituição histórica do espaço rural brasileiro, favorecendo mudanças na estrutura fundiária brasileira, por meio do diálogo com as realidades campestres locais. Essa experiência sinaliza um movimento em

5 Ao longo do texto, adotamos as siglas formadas pelas letras “E”, referindo-nos aos estudantes, seguidas de letras do alfabeto para identificá-los, a fim de cumprir os princípios éticos da confidencialidade, *anonimato* e imparcialidade da pesquisa com seres humanos.

direção à formação no sentido freiriano de práxis, entendida em sua “[...] estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2010, p. 686). Assim, ao situar e envolver os estudantes em/ com suas realidades e trajetórias singulares e plurais, as experiências didáticas da História podem favorecer a formação da consciência do papel de cada um no mundo. A transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim (ROSSATO, 2010).

Para o trabalho nessa disciplina, propusemos uma análise de fontes, neste caso, compostas por documentos relacionados à questão agrária nas comunidades onde os estudantes residiam: escrituras, recibos, levantamento topográfico, carta de aptidão, Imposto sobre propriedade Territorial Rural (ITR), Certificado de Cadastro de Imóvel Rural (CCIR), termo de doação, inventário e quaisquer outros documentos sobre a questão fundiária no estado, de modo mais específico, das comunidades em que viviam. Da análise dessas fontes, elaboramos coletivamente um texto que contemplasse as leituras discutidas ao longo dessa disciplina. Segue um fragmento dessa produção coletiva:

Uma escrita da História Agrária do Brasil suscita uma análise sobre a constituição histórica da nação brasileira; para tanto, embasados em Holanda (1995), entendemos que o Brasil teve suas raízes rurais; essa situação perdurou até a abolição da escravatura (1888), quando o país começa a adquirir feições de urbanização e industrialização, muito embora ainda convivemos com heranças patriarcais advindas do modelo colonial. Nesse esforço, consideramos necessário direcionarmos nosso olhar para a história local. (TURMA DO 4º PERÍODO DA LE-DOC, 2016, p. 1).

Em seguida, sugerimos um roteiro para o trabalho com as fontes: a) Identificação; b) Interpretação dos documentos: exploração e contextualização do conteúdo; e c) Análise: crítica dos documentos (LUIZ, 2016). Para a realização do item c, elaboramos questões

relativas aos registros, pois, de acordo com Bloch (2001), os documentos só falam quando são interrogados. Então, chegamos às seguintes questões sobre os documentos: Quem os produziu? Para quais finalidades? O que esses documentos revelam sobre a concentração fundiária da região? Como a terra em questão virou mercadoria? Como são demarcadas as fronteiras das propriedades? O que e como se produz nas propriedades? (LUIZ, 2016).

Pelo curto tempo destinado à disciplina (30 horas-aula de Tempo-Universidade e 30 horas-aula de Tempo-Comunidade),<sup>6</sup> esse trabalho de análise ficou inconcluso, pois alguns registros extensos e complexos demandariam uma articulação com outras tipologias de fontes. Contudo, foram oportunizados exercícios de análise de fontes que contribuíram para a formação do historiador/professor. Um dos estudantes manifestou que: “Essa proposta foi muito bacana! Eu levei a escritura do meu terreno e descobri muitas informações nela. Até o momento, eu não tinha parado para analisá-la” (EA, 2019). Ele sugeriu, ainda, as possibilidades de realização dessa proposta com os estudantes da Educação Básica: “Essa proposta é viável para ser adaptada e aplicada numa escola do campo no Ensino Médio, pois parte da realidade do estudante e possibilita conhecer e explorar a história agrária local – residência e até mesmo comunidade” (EA, 2019).

Ao propor o estudo do percurso conceitual das expressões históricas e construções culturais, da construção da identidade nacional, das manifestações culturais no Brasil e das manifestações da cultura negra no Brasil (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012), a disciplina de História da Cultura Bra-

6 O curso de Licenciatura em Educação do Campo organiza metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Universidade e Tempo/Comunidade, de modo a permitir a necessária dialética entre educação e experiência, oferecendo preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012).

sileira privilegiou abordagens que perspecti-  
varam a relação entre Tempo-Comunidade e  
Tempo-Universidade.

As propostas de trabalho dessa temática  
foram organizadas em dois eixos fundamentais:  
História e Cultura Africana e Afro-brasileira e  
História e Cultura Indígena. Para essa discus-  
são, buscamos pesquisadores capixabas que  
tratam dessas abordagens e realizamos aulas  
de campo em espaços histórico-culturais da  
Grande Vitória. Uma estudante avaliou que es-  
sas visitas contribuíram para sua formação: “Eu  
mesma não sabia a história do Museu da Serra,  
por exemplo. Eu nunca tinha ido a nenhum da-  
queles lugares que fomos e as histórias foram  
contadas com outros olhares. Foi maravilhoso  
de estudar!” (EB, 2019).

O conjunto de referências e ações mobiliza-  
das na disciplina dialoga com a proposição de  
Bosi (1992), à luz de Simone Weil, na defesa  
pelo respeito e valorização das raízes culturais  
dos sujeitos do campo, sobretudo acerca de  
sua participação na formação da sociedade  
brasileira, pois o enraizamento é um direito  
humano esquecido: todo homem tem uma  
raiz pela participação numa coletividade que  
conserva vivos alguns tesouros do passado e  
certos pressentimentos do futuro.

A terceira disciplina da área de História do  
curso, História do Espírito Santo, expõe em seu  
ementário:

Objetivos e ideologia do descobrimento. Matri-  
zes étnico-raciais e composição da sociedade  
capixaba. Atividades econômicas do ES: século  
XVI ao XIX. Religiosidades e igrejas no ES. De-  
senvolvimento da vida política no ES até 1930.  
A Era Vargas no ES. A elite capixaba e os novos  
rumos do ES. Período de democratização no ES:  
1945 a 1964. Ditadura militar no ES. Contempo-  
raneidade capixaba pós 1964. (UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 66).

No caso específico dessa proposta, há lacu-  
nas e fragilidades, como o uso do vocábulo  
“descobrimento” para se referir ao início da  
colonização do Espírito Santo, desconsideran-  
do a historiografia mais recente que problema-  
tiza a abordagem desse termo. Além disso, a

descrição do ementário, numa perspectiva da  
história tradicional, privilegia fatos políticos e  
administrativos.

Para além do proposto na ementa, organiza-  
mos a disciplina de forma a articular a História  
do Espírito Santo à disciplina de Ensino de  
Geografia na Educação do Campo. Nos objetivos  
da proposta, registramos:

Proporcionar um espaço para a apropriação  
e reflexão sobre a Historiografia e história e  
geografia geral e do Espírito Santo, a partir de  
leituras, vídeos/documentários, oficinas, visitas  
a museus e espaços de cultura capixaba e produ-  
ção de material didático-pedagógico a ser utili-  
zado no planejamento e execução de aulas nas  
escolas do campo. (LÚCIA; RUFINO, 2017, p. 1).

Pela articulação dos dois componentes cur-  
riculares – História e Geografia –, a proposta  
delimitou o espaço-tempo das comunidades  
dos estudantes. A partir dessa seleção, pro-  
movemos, em uma perspectiva interdiscipli-  
nar, a elaboração de conceitos históricos e  
geográficos, como tempo, espaço e cultura, e  
provocamos a reflexão sobre permanências e  
descontinuidades nas comunidades em que os  
estudantes residiam. Ademais, destacamos a  
ênfase na elaboração de material didático-pe-  
dagógico para o ensino de História e Geografia  
nas escolas do campo. Na ocasião, um dos estu-  
dantes que atuava como professor de geografia  
na educação básica criou um *blog*: “[...] o *blog*  
possibilitou um contato dos estudantes com a  
tecnologia [já que os estudantes participaram  
de enquetes e postaram os textos]. Penso que  
o *blog* serviu para despertar o interesse dos  
estudantes pela história e geografia de Alto Rio  
Novo” (EA, 2019). O estudante completou que  
“[...] a produção dos textos fomentou a pesquisa  
e também contribuiu no desenvolvimento da  
escrita dos estudantes, já que eles passavam  
por algumas correções [várias] antes da pes-  
quisa” (EA, 2019).

É fato que, ao priorizarem os contextos na-  
cional e estadual, essas disciplinas privam os  
estudantes do acesso à História Geral, o que  
pode limitar o entendimento de que a História

se produz pelas relações entre as diferentes e complementares dimensões: micro e macro-história. Ginzburg (2007), ao referir-se a esse diálogo necessário à prática historiográfica, retoma os postulados de Bloch (1987), em *A sociedade feudal*. Para Ginzburg (2007, p. 269), trata-se de

[...] um contínuo vaivém entre micro e macro-história, entre *close-ups* e planos gerais [*extreme long shots*], a pôr continuamente em discussão a visão conjunta do processo histórico por meio de exceções aparentes e causas de breve período [...]. A realidade é fundamentalmente descontínua e heterogênea. Portanto, nenhuma conclusão alcançada a propósito de um determinado âmbito pode ser transferida automaticamente para um âmbito mais geral.

No âmbito da disciplina Ensino de História na Educação do Campo, conforme previsto na ementa, buscava-se garantir: “Fundamentação teórico-prática para aprofundamento de temas específicos da História. Elaborações conceituais e práticas para desenvolvimento do ensino da História na Educação do Campo. Pesquisas relativas ao ensino da História na Educação do Campo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 1). Com esse fim, buscamos promover um movimento prospectivo, articulando os processos formativos já vivenciados ao longo do curso, de modo específico, nos estágios supervisionados, com as vivências do presente; perspectivamos a atuação futura em sala de aula, como educadoras(es), o que originou a primeira proposta de atividade: “Buscar nos relatórios de estágios já realizados no curso (Gestão; Ensino Fundamental II; Ensino Médio), como a disciplina de *História* aparece, dimensionando como as singularidades do Campo são articuladas aos conteúdos ensinados” (LUIZ, 2018, p. 1). Nesses registros, os estudantes deveriam destacar os objetivos, conteúdos, estratégias e recursos didáticos da História na relação com outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais e com as demais áreas que compõem o currículo.

Fonseca (2006) e Bittencourt (2004, 2008) contribuíram com as discussões sobre o en-

sino de História, assim como as produções teóricas acumuladas pelos estudantes ao longo do curso. Destacamos, com isso, o potencial interdisciplinar dessa prática, pois, para essas reflexões, os estudantes lançaram mão dos registros de suas experiências em diferentes disciplinas e, no caso específico dos estágios, alguns realizaram atividades de intervenção nas escolas em parceria com estudantes da turma de Linguagens, estabelecendo um diálogo com saberes de outras áreas para além daquela circunscrita na habilitação desses discentes. Isso ilustra o potencial formativo dessa experiência, considerando o desafio constante que é perspectivar uma atuação docente multidisciplinar por meio de um currículo praticado por disciplinas.

Na articulação desse processo formativo voltado para os saberes históricos em escolas do campo, cuja proposta de atuação se insere em uma perspectiva multidisciplinar, propomos, dentre outras abordagens, a aplicação de um questionário aos estudantes das escolas do campo. A princípio, as questões delimitaram-se à disciplina de História e cada estudante do curso poderia adaptar e reformular enfoques que julgasse necessários.

As respostas dos estudantes<sup>7</sup> quanto à importância da História apontam para uma compreensão desta como um conjunto de conhecimentos cristalizados no passado: “A *História* é importante porque ela me dá o entendimento sobre os meus antepassados e antecedentes e tudo que aconteceu antes que eu nascesse” (ESTUDANTE DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2018);<sup>8</sup> “A importância é

7 Essas respostas foram produzidas por meio da aplicação dos questionários pelos 7 estudantes da turma de Ciências Humanas e Sociais. No total, 17 questionários foram respondidos por estudantes da educação básica, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Nesse conjunto, houve respostas de um estudante da EJA e de outro do 4º ano profissionalizante.

8 A identificação dos estudantes que responderam aos questionários, de forma distinta da dos graduandos da LEDOC/UFES, deve-se ao fato de explicitarmos o ano e o segmento que os estudantes cursavam à época, para dimensionar os modos como a História é pensada ao longo da educação básica.

que, lá na disciplina de História, a gente aprende coisas do passado, que nunca poderíamos conhecer em outro lugar, somente na escola” (ESTUDANTE DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2018); “É através dela [História] que podemos entender como os homens viviam no passado, como era a cultura, a sociedade, a política etc.” (ESTUDANTE DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO, 2018). Assim, para esses estudantes da educação básica, os saberes históricos parecem se distanciar sobremaneira de seus contextos de vida, o que nos provoca a pensar como esse ensino se efetiva nesses contextos e em que medida há propostas de articulação entre os saberes curriculares e entre os conhecimentos e realidades dos estudantes.

Por outro lado, algumas manifestações sinalizaram outros modos de pensar a História, como o deste estudante do 2º ano do Ensino Médio: “Acho interessante saber o que aconteceu no passado e como isso influencia o presente. A História é uma disciplina indispensável para o aluno” (ESTUDANTE DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO, 2018). Nessa mesma perspectiva, outra estudante do 2º ano do Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Agropecuária declarou: “Eu estudo História na escola porque eu considero importante sabermos o que aconteceu há décadas para podermos ter como exemplo para mudar e melhorar nosso presente e o futuro das outras gerações também” (ESTUDANTE DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO DE AGROPECUÁRIA, 2018).

Em resposta à questão “Para que você estuda História na escola?”, um estudante do 5º ano registrou: “Para saber sobre as coisas antepassadas, saber como todos nós chegamos aqui, onde estamos e sobre o nosso país, nosso mundo, né?” (ESTUDANTE DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2018). Alguns elementos presentes nas respostas dos estudantes incitam reflexões a respeito do campo epistemológico e disciplinar da História, tais como: a) as noções de temporalidade histórica – interpretar e significar as ações humanas

no tempo (BLOCH, 2001); b) a necessária compreensão da pluralidade da experiência histórica – trata-se da estrutura sincrônica e diacrônica do espaço da experiência histórica; c) a noção de pluriperspectividade – o entendimento de que a experiência histórica deve se apresentar a partir de várias perspectivas, ou seja, o mesmo fato pode ser percebido pelos afetados de forma diferente e, inclusive, contrária (RÜSEN, 2011). Aproximações podem ser feitas entre os registros dos estudantes da educação básica e essas noções fundamentais para as aprendizagens históricas, como a compreensão da História como ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2001), e não apenas como um saber fixado no passado. Isso se evidenciou, por exemplo, na fala desta estudante do 2º ano do Ensino Médio/Profissionalizante:

O grande problema é que, por exemplo, as coisas que acontecem hoje em dia não são tão consideradas parte da História, mas os acontecimentos de hoje deveriam ser trabalhados em sala de aula e não é desse jeito. O que acontece hoje vai ser considerado História, vai ser trabalhado em sala de aula daqui a décadas ou até bem mais do que isso, o que não vai solucionar muito, resolver muito o que a gente está passando hoje em dia. (ESTUDANTE DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO DE AGROPECUÁRIA, 2018).

A pluriperspectividade, que permite a compreensão dos fatos históricos numa dimensão sincrônica e diacrônica, pode ser identificada nas respostas do estudante do 2º ano do Ensino Médio, que embora tenha registrado que “na disciplina de história, a gente aprende coisas do passado”, ao ser questionado sobre os temas que gostaria de aprender nas aulas de História, ele demonstrou um interesse diferente: “Sobre a atual política no Brasil! Porque eu quase não assisto jornal, e lá na escola seria mais fácil entender também sobre o que acontece no nosso país!”

Considerando esses e outros registros relativos às práticas nas disciplinas de História em articulação a outros saberes das Ciências Humanas e Sociais, distanciamos-nos de qual-

quer tentativa de homogeneizar os modos de trabalhar e de construir os conhecimentos históricos. Isso porque interessam-nos, especialmente, as reflexões a respeito das possibilidades de uma formação de educadoras(es) voltada para uma educação vinculada aos contextos de vida dos estudantes, ou seja, que considere a escola como espaço/tempo capaz de promover uma totalidade formativa. Isso, segundo Caldart (2009, p. 102), “[...] exige que a escola se vincule a outros lugares e processos formativos (de luta, trabalho, cultura) presentes no seu entorno. Isso supõe uma ligação orgânica (às vezes tensa) entre escola e comunidade que permite construir dentro e fora da escola relações sociais educativas”.

Desses registros, buscamos tatear rastros menos visíveis, situados nas entrelinhas, nas dobras do texto (GINZBURG, 2007). Por isso, sabedores das fragilidades e das potencialidades das experiências, entendemos que os conteúdos das ementas e seus desdobramentos nas práticas apontam para a busca de uma formação de educadoras(es) pautada em saberes historicamente produzidos que promovam transformações nas atitudes dos sujeitos em face do objeto de conhecimento.

Com efeito, mesmo com uma organização curricular, as práticas apontam para alternativas que permitam uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real, como defendia Paulo Freire (ANDREOLA, 2010). Tendo como horizonte uma formação multidisciplinar, buscamos uma articulação precípua entre o saber acumulado historicamente e o conhecimento produzido a partir das experiências dos estudantes nas comunidades. Nessa perspectiva, Paulo Freire define o processo pedagógico pelo dialogismo ou método dialógico, que valoriza o conhecimento empírico, fornecendo-lhe outro status (BITTENCOURT, 2004).

Compreendemos, dessa forma, que uma Educação do Campo que permita aos sujeitos a emancipação, a inserção autônoma nos processos econômicos, políticos e sociais

pode ser possibilitada por meio de práticas que incitem a reflexão e a conscientização dos educandos. Isso demanda uma intermediação que necessita tanto do momento da prática e das experiências efetivas, quanto da paciente e não tão imediata reflexão filosófica e científica da realidade (SANTOS, 2013).

## Resistência e (re)existência dos povos do campo: diálogos entre História e cultura popular

Como discutir a história dos sujeitos do campo sem antes reconhecer nos movimentos da cultura popular os fios que, entrelaçados, tramam um tecido permeado de resistências e (re)existências vividas, (re)inventadas e ressignificadas por eles? No tecer artesanal, rastreamos sinais ou indícios (nossos fios), com base em experiências produzidas nos diálogos entre as disciplinas de História da Cultura Brasileira e Cultura Popular no Campo, de uma tapeçaria (GINZBURG, 2007) cuja trama pedagógica refletisse um pensar-viver-ressignificar a história a partir de seus indícios marginais. E, dessa forma, buscasse outras formas de tempo-espço que (re)construíssem composições a partir das margens, das narrativas e práticas, por vezes tão invisibilizadas no que diz respeito à realidade dos diferentes sujeitos do campo.

À vista disso, as narrativas e os documentos dos sujeitos foram interpelados com uma postura de estranhamento (GINZBURG, 2002, 2007) e ressignificados a cada leitura. Esse conjunto de elementos nos permite pensar que as práticas pedagógicas de resistência são práticas de reinvenção, cujos elementos “marginais” nos desafiam a enveredar em uma história inacabada, perpassada por interrogações, reflexões e inflexões – por vezes aquilo que é especulado como um “descaminho” ou “desvio”, prenuncia outro trajeto. Concorrendo com Bosi (1992), valorizar as raízes sociais e culturais dos sujeitos do campo é de extrema relevância nessa empreitada e

implica o exercício de repensarmos nossas práticas docentes.

Em um dos cenários dessa trama, estava a turma do 5º período da LEDOC/UFES, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais. No semestre de 2017/2, no dialogismo entre as disciplinas de História da Cultura Brasileira e Cultura Popular no Campo, discentes e docentes conduziram o planejamento pedagógico das disciplinas no que diz respeito aos planos de ensino, às atividades de Tempo Comunidade e aos processos avaliativos. As aulas, inclusive, foram ministradas pelos dois educadores. Entretanto, então, que objetivos essas disciplinas teriam em comum? Os objetivos pautados pelos estudantes e educadoras(es) para essa proposta interdisciplinar assinalam algumas pistas. Por exemplo, o plano de atividades evidencia o entrelaçamento das disciplinas:

A partir do trabalho conjunto das disciplinas 'História da cultura brasileira' e 'Cultura popular no campo', proporcionar um espaço para a produção de pesquisas interdisciplinares acerca da história e da cultura popular a partir da realidade vivida nas regiões/comunidades nas quais residem os educandos do curso de licenciatura em educação do campo. (LUIZ; GUIMARÃES, 2017, p. 1).

Para viabilizar a interdisciplinaridade da proposta e os processos de interlocução e intervenção nas comunidades dos estudantes, os objetivos específicos incluíram:

- Produzir um movimento interdisciplinar na produção das pesquisas discentes no curso de licenciatura em educação do campo;
- Fomentar um espaço de produção, debate e valorização da história e da cultura popular das regiões atendidas pelo curso de licenciatura em educação do campo;
- Construir um espaço de discussão/articulação entre as grandes questões que atravessam a história e a cultura popular brasileira e as realidades locais;
- Discutir, a partir de autores clássicos da teoria social brasileira, os processos de formação da sociedade brasileira e as contradições aí produzidas. (LUIZ; GUIMARÃES, 2017, p. 1).

Nesse excerto, estava o primeiro indício da materialização dessas proposições escondido entre "as dobras do texto" (GINZBURG, 2007). Não se tratava de um plano pronto no início do semestre, mas construído em um movimento coletivo, sendo pensado e (re)pensado ao longo do semestre. Entre excluir e (re)inserir, escrever e reescrever, escolher palavras e recompor objetivos, há pistas importantes para se repensar estratégias para o melhor entendimento de textos clássicos sobre a formação da sociedade brasileira: à medida que esses textos e autores dialogavam com a realidade dos estudantes e das comunidades, trilhamos juntos novos caminhos de compreensão, em um movimento semelhante ao pensado por Arroyo (2019), ao explicitar que novos sujeitos demandam outras e novas pedagogias. E essas novas pedagogias também podem produzir em nós outras experiências enquanto docentes da Educação do Campo: ao renegarmos o lugar do suposto saber que tradicionalmente nos é idealizado, reivindicamos pedagógica e politicamente o protagonismo dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo (MANCEBO, 2019). Isso, entre outros aspectos, revela que uma opção didática é também uma opção política e, como tal, deve nos incitar a lapidar a todo momento nossos olhares e práticas.

Passamos, por exemplo, pela experiência de ministrarmos aulas em conjunto com outra disciplina e também isoladamente, trabalhando um mesmo texto sob perspectivas diferentes (ora enfatizando a reflexão histórica, ora a cultura popular). Disso, fomos provocados a interrogar: como pensar a história da sociedade brasileira e dos sujeitos do campo sem pensar a produção dos documentos, das fontes e dos próprios saberes que são diretamente oriundos da cultura popular, quando não se confundem com esta?

Em um olhar atento ao PPC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2019) da LEDOC, identificamos prenúncios importantes sobre a materialização de aspectos políticos em escolhas didáticas, como no trecho dos

objetivos políticos: “Desenvolver saberes e fazeres formativos nos diferentes espaços e tempos da organização das aprendizagens por Alternância, compreendendo que escola e comunidade constituem *lócus* de construção do conhecimento dos sujeitos camponeses” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 10). Esse fragmento aponta para a necessidade de uma tapeçaria composta por diferentes fios em múltiplos tempos e espaços. Quando buscamos indícios de como isso ocorreu nessa experiência conjunta, percebemos movimentos potentes de discussão sobre a história e a cultura popular a partir da realidade das comunidades dos estudantes. Por isso, propomos estudar a história e a cultura encarnada nesses sujeitos – enquanto movimentos de autoconhecimento, pertencimento e valorização dos saberes-fazeres de suas comunidades, valorizando seus territórios enquanto espaços de conhecimento e de produção de vida (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Outra pista relevante nesse processo de descoberta e redescoberta (dos territórios, de suas histórias e de nossos próprios objetivos e práticas, enquanto docentes e discentes em constante aprendizado) está no próprio processo de feitura das pesquisas, realizadas em Tempo Comunidade, e discutidas, problematizadas e socializadas no período de Tempo Universidade. Esses debates levantaram uma temática de grande relevância para pensar a formação da sociedade brasileira e a realidade camponesa: a questão étnico-racial. Os fragmentos ilustram a tônica dessas discussões:

Extirpado o elemento indígena da constituição étnico-racial de Cariacica, pelo seu extermínio ou pela expulsão para além daquelas bordas que hoje compõem as fronteiras do município, coube a portugueses e negros africanos compor a matriz étnica da região, profundamente alterada a partir dos anos 1970, com o advento dos grandes projetos industriais, quando a região recebeu as migrações do interior e estruturou-se como periferia do centro industrial que inicialmente instalou-se em Vitória e posteriormente também na região do Civit, em Serra. (EC, 2017).

Infelizmente, não encontramos em nenhum registro documentos que relatam esses fatos sobre a existência de outros/etnias na comunidade. No entanto, D. E. nos assegurou que, posteriormente, quando Sr. N. ficou viúvo, ele se casou com uma mulher ‘negra’ que ela não soube informar o nome, e teve com ela um filho que pôs o nome de A. Os irmãos, talvez pela cor da pele ser escura, não aceitavam a convivência com esta mulher e seus filhos [...]. (ED; EE; EF; EG, 2017, grifo do autor).

Esses fragmentos descortinam contradições e adversidades ligadas à questão ético-racial, um elemento central que se repetiu nas produções dos estudantes de vários municípios/regiões camponesas e que foi exaustivamente debatido. Os estudantes destacaram o quanto a violência, em suas diversas formas, atinge principalmente os povos de origem africana e indígena, além de deixar marcas nas comunidades camponesas nas quais, muitas vezes, as memórias desses sujeitos são invisibilizadas.

Mais do que isso, esses discursos nos despertam para o fato de que a luta por uma sociedade mais igualitária na cidade e no campo perpassa profundamente as contradições da violência étnico-racial num país de base escravagista, o que está ligado, inclusive, ao acesso à terra. Diante disso, como pensar a educação do campo dissociada da luta pela reforma agrária, como afirma Pizetta (1999)? Logo, esses registros dos estudantes, juntamente com as experiências dos debates, provocaram em aula momentos necessários de tensão, especialmente a partir de alguns discursos que naturalizavam a desigualdade.

Os debates mostraram que o conformismo com a violência e a barbárie ainda é presente em discursos reproduzidos por alguns estudantes. Por outro lado, a junção das disciplinas Cultura Popular do Campo e História da Cultura Brasileira potencializou a discussão por questionar como, estruturalmente, isso foi produzido e como isso entranhou no cotidiano das comunidades, o que permitiu aos estudantes perceberem aquilo que, outrora, parecia estar oculto. A produção de uma estudante que, ini-

cialmente, dizia não estar sensível a essas questões em sua região permite-nos apurar algumas marcas desses debates em sua formação:

As questões sociais vividas pelas populações negras e indígenas são vistas como um grupo que busca uma identidade, porém, lutando para não ser esquecido. Quando uma raça luta para não ser esquecida, ela luta pelo resgate de sua história, seus costumes, suas origens. Logo, este grupo começa por identificar a sua identidade, mas, contudo, sofre retaliações, preconceitos, falta de políticas públicas e descaso na educação pelo reconhecimento de suas origens. (EH, 2017).

Essa temática ganhou amplitude ao longo das aulas e o registro dessa estudante constituiu parte da atividade final das disciplinas, o que mostra um importante impacto desse debate no modo de ela pensar as questões étnico-raciais tão presentes em seu município de origem e que, conforme ela mesma explicitou, não havia percebido antes nessa dimensão.

Outro aspecto que já era discutido e valorizado pelo curso, a cultura popular construída e reconstruída cotidianamente nas comunidades camponesas, foi evidenciado no discurso dos estudantes:

Encontramos, na comunidade, pessoas [com] capacidade para solucionar problemas que surgem nas lavouras, nas criações, e até mesmo nos seres humanos. Os chamados benzedores, uma mistura de crenças, misticismo, desespero e a necessidade de buscar solução para problemas de infestação de insetos, doenças que a ciência não tem resposta para solucionar tais problemas. (ED; EE; EF; EG, 2017).

Nesse excerto, há indícios de que o encontro dessas disciplinas promoveu um exercício enriquecedor, não apenas no que se refere aos estudantes valorizarem suas culturas, mas, sobretudo, no sentido de alargarem suas concepções a respeito destas. Eles apreciaram a própria cultura com atitude de estranhamento, de modo a se perceberem enquanto sujeitos que têm uma constituição subjetiva vinculada à comunidade, com a sabedoria popular presente em seus cotidianos, numa cultura dinâmica e plural. Nesse sentido, a cultura camponesa pro-

duzida por essas comunidades também está em constante movimento dialético de mudança, como se verifica no registro a seguir:

O Sr. M. relatou que, nos últimos anos, a região tem passado por um processo de transformações, em especial a atividade agrícola. Com a facilidade de acesso à informação (TV, internet), os próprios agricultores têm buscado 'inovar' suas culturas, ampliando as variedades de espécies de cultivos desenvolvidos em suas propriedades. As informações, via telejornais, acabam por substituir o papel do técnico, o agricultor é incentivado pelas reportagens que trazem as matérias referentes às novidades e possibilidade de culturas em alta no mercado que despertam o interesse/curiosidade dos agricultores. Quando procuram a assistência técnica, já vem com uma ideia formada. (ED; EE; EF; EG, 2017, grifo do autor).

Discorrer sobre a cultura popular, especialmente numa concepção mais ampla, foi um movimento que gerou resistência por muitos estudantes, no sentido de perceberem que ela está aberta no tempo e no espaço. Conseguimos alguns avanços, mas deduzimos que esse debate deveria incluir o corpo docente do curso. É comum alguns discentes esboçarem uma noção de cultura como algo estático; e desconstruir esse estereótipo é um desafio importante para toda área de Ciências Humanas e Sociais, que fundamenta sobre o conceito de cultura importantes discussões da Educação do Campo.

Ao fim do trabalho com essas disciplinas, notamos avanços, lacunas e desafios. A atuação próxima entre professores de diferentes componentes curriculares enfrenta impedimentos estruturais, como o horário individual de trabalho de cada profissional em turmas diversas, afinal a própria universidade está constituída a partir da lógica disciplinar e isso está presente nos currículos, no cotidiano universitário e pessoal de cada professor.

Esse trabalho conjunto também desafia a prática docente desde o próprio planejamento das disciplinas, quando os professores trabalham com perspectivas teórico-ideológicas diferentes sobre um mesmo tema, o que torna a aproximação interdisciplinar mais conflituosa.

Todavia, isso também nos provoca, enquanto educadoras(es) em constante situação de aprendizado, a vivenciar um ensino dialógico e dialético perpassado por tensões e conflitos.

Portanto, o enfoque multidisciplinar une as dimensões políticas, pedagógicas e epistemológicas, ao mesmo tempo em que incita educadoras(es) e universidade a repensarem constantemente suas metodologias, seus objetivos e, principalmente, aquilo que consideram como saber socialmente valorizado. Nesse viés, concordando com Caldart (2009, p. 9), a educação do campo “[...] nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”.

## Considerações finais

Este estudo, desenvolvido durante o fazer docente, tem nos permitido aprender desde o planejamento das ações relatadas até o momento desta escrita. Estamos cientes de que o rompimento de paradigmas no âmbito da formação docente não se faz distante dos conflitos, sobretudo quando estamos declaradamente no território contra-hegemônico.

Ao longo desse percurso, há o “risco” de uma formação disciplinar fragmentada quando nos afastamos da historicidade dos processos que impulsionaram e ainda impulsionam a Educação do Campo e a formação de suas/seus educadoras(es).

A busca pela desconstrução de racionalidades que tradicionalmente marcam a formação docente, pautadas excessivamente pelo ensino de técnicas didático-pedagógicas, pela dicotomia teoria e prática e por conteúdos enciclopédicos, tem sido desafio na LEDOC/UFES. As tentativas, tal como a que relatamos, constituem possibilidades de invenções que inauguram, no âmbito de nosso trabalho, fazeres solidários e cooperativos, buscando, assim, “[...] desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento” (MOLINA; SÁ, 2013, p. 469).

Construir coletivamente fazeres e saberes que superem a formação meramente disciplinar nos provoca a pensar que a atuação por área de conhecimento é um exercício contínuo de questionamentos, reflexões e inflexões, cujos indícios e pistas podem se constituir em reinvenções. Diante disso, como pensar um processo formativo de Educação do Campo dissociado de um projeto político de mundo e de humanidade que assume os sujeitos do campo como seus protagonistas? E como pensar esse protagonismo sem compreender as estruturas históricas e sociais que excluem esses sujeitos? Como isso se reflete na própria constituição da universidade brasileira e nos fazeres docentes e discentes? E, ainda: como nos permitir construir, com os sujeitos, movimentos que encorajem a uma práxis de encontros com as diferentes realidades camponesas vividas no Brasil? (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019).

Ao reconhecermos que o conhecimento não é neutro, mas perpassado por nossos valores, projetos de vida e de educação que se inter-relacionam e que, partindo do princípio de que a formação por área do conhecimento nos faz questionar o próprio modo de produção e a função social/utilização desse conhecimento (MOLINA; SÁ, 2013), algumas perguntas fundamentais devem ser retomadas constantemente em nossa formação e atuação: O que é o conhecimento? Por que e para quem esse conhecimento, e não outro?

Esses questionamentos, produzidos ao escavarmos os meandros do texto, por meio da interpretação das faces fragmentárias e lacunares dos documentos e das narrativas (GINZBURG, 2007), apontam para um caminho a ser percorrido para a produção de um trabalho coletivo em detrimento do âmbito individual; com isso, vislumbramos uma possibilidade concreta de vivermos o espaço educativo enquanto *pólis*, ou seja, um espaço de fazer-com, pensar-com e ser-com o outro. Numa sociedade tão individualizada como a neoliberal, isso certamente é um desafio que encontra raízes profundas em

nossa constituição histórica, cultural, social e intersubjetiva.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino. Interdisciplinaridade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 481-484.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo, práticas, história e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>. Acesso em: 20 out. 2020.

ARROYO, Miguel Gozalez. Outro paradigma pedagógico de formação de educadores do campo? In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de Formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 79-100.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

BLOCH, Marc. **A sociedade feudal**. Lisboa: Edições 70, 1987.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017->

[pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file](http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file)  
Acesso em: 20 out. 2020.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

DOMINGUES, Ivan. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Onde estamos e para onde vamos? **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 7, n. 2, p. 11-26, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6858>. Acesso em: 03 nov. 2020.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Licenciaturas em Educação do Campo: resultados sobre os riscos e potencialidades de sua expansão**. 1. ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 22-25.

GERKE, Janinha. **Formação de professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo**. Curitiba: Appris, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica e prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LUIZ, Miriã Lúcia. **Orientações para análise de fontes da História Agrária**. Vitória: UFES, 2016.

LUIZ, Miriã Lúcia. **Programa da disciplina Ensino de História na Educação do Campo**. Vitória: Centro de Educação da UFES, 2018.

LUIZ, Miriã Lúcia; RUFINO, Patrícia Gomes Andrade. **Programa das disciplinas de História do Espírito Santo e Ensino de Geografia na Educação Básica**. Vitória: UFES, 2017.

LUIZ, Miriã Lúcia; GUIMARÃES, Alessandro da Silva. **Programa das disciplinas de história da cultura brasileira e cultura popular do campo**. Vitória: UFES, 2017.

MANCIBO, Deise. Políticas, gestão e direito a educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Licenciatura**

**ras em Educação do Campo:** resultados sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1. ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 28-43.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores:** reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 197-220.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240051.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Licenciaturas em Educação do Campo:** resultados sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/68577/39685>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores:** reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2013. p.466-472.

PIZETTA, Adelar João. **Formação e práxis de professores de escolas de assentamento:** a experiência do MST no Espírito Santo. 1999. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

do Espírito Santo (UFES), Vitória, 1999. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/dissertacao/formacao-e-praxis-dos-professores-em-escolas-de.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 686-689.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In:* SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 109-120.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Claudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TURMA DO 4º PERÍODO DA LEDOC. **Texto coletivo sobre História Agrária no Brasil**. UFES, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo**. Vitória: Centro de Educação da UFES, 2012. Disponível em: [http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC\\_LEC\\_0.pdf](http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC_LEC_0.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Ementa da disciplina Ensino de História na Educação do Campo**. Vitória: Centro de Educação da UFES, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo**. Vitória: Centro de Educação da UFES, 2019. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacao-do-campo>. Acesso em: 20 out. 2020.

ZEN, Eliesér Toretta. **Pedagogia da terra:** a formação do professor Sem Terra. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2006. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese\\_2\\_ELIES%C9R%20TORETTA%20ZEN.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_2_ELIES%C9R%20TORETTA%20ZEN.pdf). Acesso em: 21 out. 2020.

Recebido em: 15/11/2020  
Aprovado em: 20/02/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) DO SUL DO BRASIL

*Ehrick Eduardo Martins Melzer (UFPR)\**

<https://orcid.org/0000-0002-0388-2913>

*Elizandro Maurício Brick (UFSC)\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-6890-9566>

*Marilisa Bialvo Hoffmann (UFRGS)\*\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-9699-2248>

## RESUMO

O presente trabalho busca construir uma análise dos desafios e das potencialidades na consolidação de coletivos de educadores e de professores, na área de Ciências da Natureza nas licenciaturas em Educação do Campo da Região Sul do Brasil. Desta forma, buscamos organizar nossa exposição em três momentos distintos que perpassam ao histórico da constituição dos cursos de Educação do Campo a partir das políticas públicas educacionais como o PRONERA e o PROCAMPO, contextualizando a construção e a consolidação do coletivo de professores em ciências da natureza e dos cursos de Educação do Campo no Sul do Brasil. Na sequência do debate, buscamos a compreensão teórica da constituição do ser docente na educação superior e, conseqüentemente, na licenciatura em Educação do Campo. A partir desta construção teórica, apresentamos as potencialidades e os desafios da área de Ciências da Natureza nas licenciaturas em educação da UFPR, da UFSC e da UFRGS, debatendo o caminho para a consolidação de um coletivo de professores que trabalham as questões das ciências da natureza aliadas ao contexto camponês.

**Palavras chave:** Educação do Campo; Ciências da Natureza; Licenciatura em Educação do Campo; Formação por área de conhecimento.

## ABSTRACT

### CHALLENGES AND POTENTIAL OF THE AREA OF NATURAL SCIENCES IN THE RURAL EDUCATION DEGREE (LEDOC) OF SOUTHERN BRAZIL

The present work seeks to construct an analysis of the challenges and potentialities in the consolidation of collectives of educators, teachers, in

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor adjunto da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. Email: [ehrickmelzer@yahoo.com.br](mailto:ehrickmelzer@yahoo.com.br)

\*\* Doutor em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Email: [elizandromb@gmail.com](mailto:elizandromb@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Email: [marilisa.hoffmann@ufrgs.br](mailto:marilisa.hoffmann@ufrgs.br)

the area of natural sciences in the degrees in rural education in the southern region of Brazil. In this way, we seek to organize our exhibition in three distinct moments that go through the history of the constitution of Rural Education courses based on educational public policies such as PRONERA and PROCAMPO, contextualizing the construction and consolidation of the collective of teachers in natural sciences and rural education courses in southern Brazil. Following the debate, we seek a theoretical understanding of the constitution of teachers in higher education and, consequently, in the field of education in the field. Based on this theoretical construction, we seek to present the potential and challenges of the area of natural sciences in undergraduate degrees in education at UFPR, UFSC and UFRGS, debating the path towards the consolidation of a collective of teachers who work with the issues of natural sciences combined with the context farmer.

**Keywords:** Rural Education; Natural Sciences; Degree in Rural Education; Training by area of knowledge.

## RESUMEN

### DESAFÍOS Y POTENCIALIDADES DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES EN EL GRADO EN EDUCACIÓN RURAL (LEDOC) DEL SUR DE BRASIL

El presente trabajo busca construir un análisis de los desafíos y potencialidades en la consolidación de colectivos de educadores, docentes, en el área de ciencias naturales en los grados en educación rural en la región sur de Brasil. De esta manera, buscamos organizar nuestra exposición en tres momentos distintos que recorren la historia de la constitución de cursos de Educación Rural basados en políticas educativas públicas como PRONERA y PROCAMPO, contextualizando la construcción y consolidación del colectivo de docentes en ciencias naturales y cursos de educación rural en el sur de Brasil. Tras el debate, buscamos una comprensión teórica de la constitución del profesorado en la educación superior y, en consecuencia, en el campo de la educación en el campo. A partir de esta construcción teórica, buscamos presentar las potencialidades y desafíos del área de ciencias naturales en las carreras de grado en educación de la UFPR, UFSC y UFRGS, debatiendo el camino hacia la consolidación de un colectivo de docentes que trabajen con los temas de las ciencias naturales combinados con el contexto granjero.

**Palabras-clave:** Educación Rural; Ciencias Naturales; Licenciatura en Educación Rural; Formación por área de conocimiento.

## Introdução

Com a expansão das licenciaturas em Educação do Campo habilitando na área de Ciências da Natureza – induzida pelos editais PROCAMPO (2009 e 2012), que apontavam essa área como prioritária – houve uma maior intersecção entre as áreas de Ensino de Ciências da Natureza e de Educação do Campo,

evidenciada pela presença de discussões em eventos. Além disso, é preciso destacar que a emergência e a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo na área de Ciências da Natureza significou a possibilidade de um novo contexto de atuação para mestres e doutores da área Ensino de Ciências, que até então tinham

como principal *locus* de atuação profissional as licenciaturas disciplinares. Também na área de Ensino de Ciências da Natureza começava, a partir das discussões pedagógicas universitárias, considerando a especificidade de formar professores de Ciências da Natureza, estudos sobre a constituição da docência no ensino superior (HOFFMANN, 2016; ODA, 2012).

Um dos desafios apontados é o estabelecimento da complexa relação entre as dimensões pedagógicas e epistemológicas, algo que toma outros contornos quando considera-se o curso de Licenciatura em Educação do Campo, por sua origem e suas demandas próprias, como um contexto de atuação e constituição da Docência do Ensino Superior (DES) (BRICK, 2017). Nesse sentido, o presente trabalho, escrito por três docentes do ensino superior oriundos da área de Ensino de Ciências (Ensino de Química, de Física e de Biologia), em constituição nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo de três instituições federais do Sul do Brasil (UFRGS, UFPR, UFSC), visa situar uma reflexão crítica sobre desafios e potencialidades vivenciados ao longo de mais de meia década de atuação e constituição como DES nesses contextos.

O trabalho é estruturado em três partes, são elas: a primeira busca trazer uma breve contextualização e uma caracterização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na Região Sul do Brasil; outra parte que aborda a constituição da DES no contexto das licenciaturas da área de Ciências da Natureza e um desafio preliminar à constituição da DES nas Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação na área de Ciências da Natureza, se reconhecer como agente – em formação – de um permanente processo de transformação; por último, desenvolvemos, de forma exploratória, alguns desafios comuns para as três experiências de enfrentamento prático de construção da área de Ciências da Natureza na Educação do Campo.

Nosso objetivo com este artigo é fazer uma discussão da intersecção da área de Ciências da

Naturezas com a Educação “do” e “no” Campo (CALDART, 2010), mostrando os desafios da entrada de professores de física, química e biologia neste território e nas discussões que permeiam modelos de produção, diálogo de saberes e questão agrária no campo brasileiro, dentre outras temáticas relevantes.

## Contextualização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) na Região Sul do Brasil

Historicamente, há de compreendermos que a trajetória das licenciaturas em Educação do Campo no Brasil foi uma construção que teve sua largada nas lutas camponesas pela terra e no acesso aos direitos sociais básicos, dentre eles a Educação. O processo de luta pela educação surge da necessidade em se manter abertas e organizadas escolas nas áreas rurais. A Educação do Campo nasce nos debates dentro do movimento social pela necessidade da luta e consolidação do direito à educação, como colocado por Marshall (1967) quando escreve sobre as esferas e as gerações de direitos sociais:

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. [...]. Pois, os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (MARSHALL, 1967, p. 73).

Temos de compreender que dentro da esfera dos direitos sociais a educação é um direito básico que é porta de acesso a outros (sociais e políticos). Desta forma, a luta por Educação do e no Campo é uma luta pela garantia do direito a uma educação construída pelos camponeses e que busca trazer sua cultura, seus saberes e suas formas de pensar e de agir no campo (CALDART, 2004). Neste sentido, busca-se, a partir da Educação do Campo, a construção de um projeto camponês com envolvimento comu-

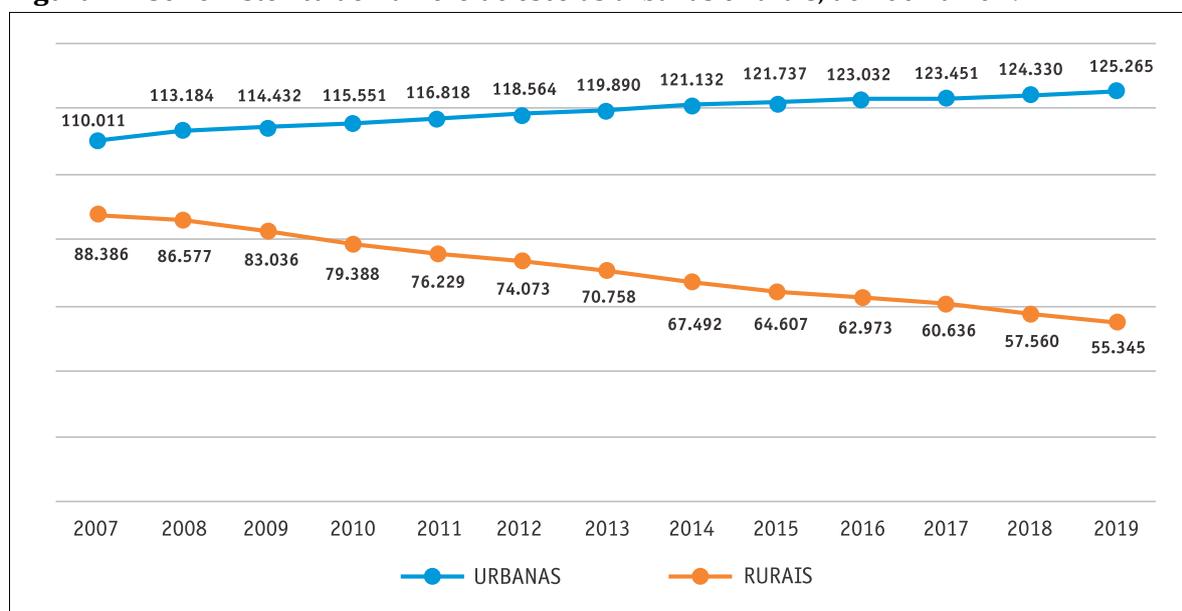
nitário em contraposição à lógica capitalista, neocolonial, de desenvolvimento do agronegócio, do mineronegócio, do hidronegócio, dentre outros. Ou seja, a Educação do Campo luta por construção de uma nova concepção educacional de base emancipadora e com olhar crítico da realidade, aliada à produção agroecológica e com perspectiva de empoderamento comunitário na construção e na unificação das pautas de luta e de resistência da coletividade diversa que vive e produz sua existência enquanto sujeitos de direitos nos campos, nas águas e nas florestas deste País. Assim, nesta trilha histórica, a Educação do Campo nasce para disputar o espaço de hegemonia com a Educação Rural. Desta forma, Educação do Campo é a contra-hegemonia ao processo histórico do ruralismo pedagógico que vem com a ideia de um campo destituído de diversidade e de pessoas, o campo da especulação latifundiária e dos variados negócios que vivem da exploração e da destruição da terra.

Outra questão que é importante para a compreensão é de que o Brasil é um país eminentemente agrário. Os dados do Censo

Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que somente 616 municípios dos 5.565 possuem população igual ou superior a 50.000, somente 11%. Ou seja, 126.750.881 (66%) pessoas vivem em centros urbanos propriamente ditos, o restante da população, 64.004.918 (34%), vivem em contextos agrários dos mais diversos possíveis (IBGE, 2020<sup>1</sup>).

Quando olhamos para o panorama educacional, percebemos um movimento de diminuição dos espaços escolares. Em 2007, havia 198.397 escolas localizadas nos mais variados contextos, urbanos e rurais; em 2019, foram computadas 180.610. Ou seja, em 12 anos, 17.787 unidades educacionais foram fechadas. Enquanto que nas áreas urbanas foram criadas 15.254 novas escolas, no campo, foram fechadas 33.041 unidades educacionais, mostrando que os entes federados têm historicamente constituído um processo contraeducacional no que refere-se à educação do e no campo. A Figura 1 dá uma visão desta série histórica.

**Figura 1** – Série histórica do número de escolas urbanas e rurais, de 2007 a 2019.



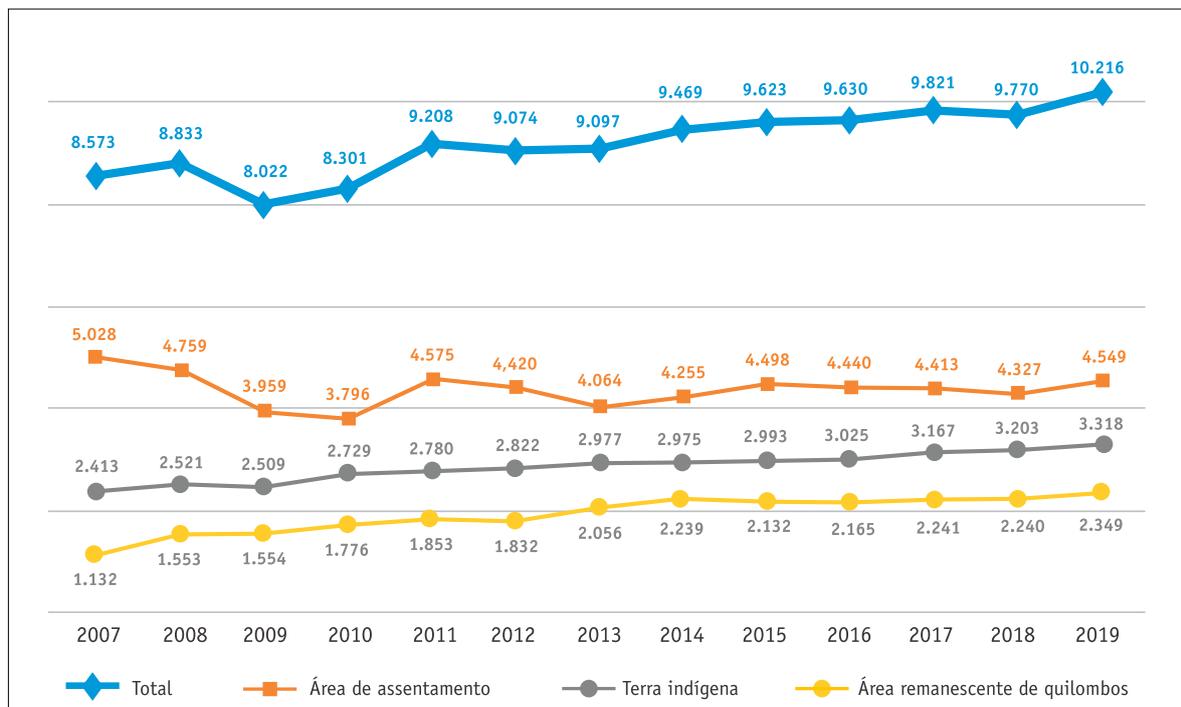
**Fonte:** Laboratório de Dados Educacionais (2020)<sup>2</sup>.

- 1 Os dados apresentados são relativos ao Censo Demográfico produzido da coleta de dados domiciliares no ano de 2010.
- 2 O Laboratório de Dados Educacionais é um projeto da Universidade Federal do Paraná (LDE-UFPR), Setor de Educação em parceria com o Setor de Tecnologia. O site tem como objetivo facilitar acesso aos dados do Censo da Educação Básica e Superior disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em formato de séries históricas e com possibilidade de customização de parâmetros de busca. Os dados apresentados neste trabalho foram obtidos a partir desta ferramenta.

Porém, quando olhamos para os dados de escolas em áreas de assentamento, em quilombos e em terras indígenas, percebe-se a expressão da luta por educação destas populações, pois o número de escolas indígenas e

quilombolas cresce, aproximadamente, 107% e 37%, respectivamente. Enquanto que há uma queda com o indicativo do fechamento de 479 escolas em áreas de assentamento. A Figura 2 dá um panorama destas séries históricas.

**Figura 2** – Série histórica de escolas em áreas de assentamento, terras indígenas e em quilombos, de 2007 a 2019



**Fonte:** Laboratório de Dados Educacionais (2020).

Esses dados refletem as lutas dos movimentos sociais organizados pela educação e o processo de resistência e de disputas organizados na esfera política pelo movimento organizado denominado de Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo (MUNARIN, 2011a, 2011b).

Tal movimento nasce a partir da luta dos movimentos sociais na esfera política com o estabelecimento do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), que possibilitou os instrumentos para construção das primeiras parcerias em cursos e em formações em área de reforma agrária. Contraditoriamente, o PRONERA teve de ser efetivado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), tendo o Ministério da Educação (MEC) recusado a construir o programa em um primeiro momento. É a partir do PRONERA que o movimento se organiza para disputar na esfera política a construção de documentos normativos, de

pareceres e de outros dispositivos que transformaram a concepção educacional emancipadora da Educação do Campo em uma modalidade educacional reconhecida pelo Estado brasileiro.

A partir dos projetos do PRONERA é que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) plasma um projeto de formação de professores para a Educação do Campo. Esta proposta de curso fomenta a constituição de um Grupo de Trabalho (GT) constituído pela SECADI, que organiza a política do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), organizado a partir de uma experiência piloto com a Universidade de Brasília (UnB), a UFMG, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Após o estabelecimento das experiências pilotos, constituiu-se um edital, em 2009, com a participação de Instituições de Educação

Superior (IES) de todo o Brasil e, em 2012, foi construído por dentro do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) um novo edital com alguns limites operacionais, mas que possibilitou a criação de novos cursos em universidades federais e em alguns institutos federais com a disponibilização de recursos

financeiros, e de corpo docente e técnico para o desenvolvimento das propostas. A partir desta trajetória de construção da política, constitui-se o espaço da licenciatura em Educação do Campo. Atualmente, há 59 cursos ativos em todo o País com a seguinte distribuição por estado, conforme pode ser evidenciado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Quantitativo de cursos por estado e região do Brasil em 2018.

REGIÃO (Qt. de cursos)	ESTADO	QUANTIDADE DE CURSOS
Norte (14)	Rondônia	1
	Roraima	3
	Pará	7
	Amapá	1
	Tocantins	2
Nordeste (17)	Maranhão	3
	Piauí	4
	Ceará	1
	Rio Grande do Norte	3
	Paraíba	4
	Bahia	2
Sudeste (10)	Minas Gerais	5
	Espírito Santo	2
	Rio de Janeiro	3
Sul (13)	Paraná	4
	Santa Catarina	1
	Rio Grande do Sul	8
Centro-Oeste (5)	Mato Grosso do Sul	2
	Goiás	2
	Distrito Federal	1
TOTAL		59

Fonte: E-MEC (2020)<sup>3</sup>.

O que há de compreender na construção do processo do PROCAMPO é que houve alguns avanços e, também, se verificam algumas perdas no sentido original dos cursos como

pensados e externados na minuta original em 2006. No decorrer dos editais, houve a descontinuação de experiências que não puderam mais acessar o programa por não serem pertencentes à esfera federal. Neste sentido, como afirma Melzer (2020), podemos ver o movimento contraditório da política e o conflito de interesse que se estabelece no estado.

<sup>3</sup> O E-MEC é o cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior. A partir deste banco de dados é possível consultar as documentações de funcionamento, reconhecimento e os processos de encerramento de curso e consequentemente extinção.

Para além destas questões, o que se percebe dos editais PROCAMPO é a vinculação da constituição dos projetos de cursos com a área de Ciências da Natureza como prioritária. Essa prioridade se estabelece a partir do déficit de professores formados nas áreas das Ciências da Natureza no Brasil.

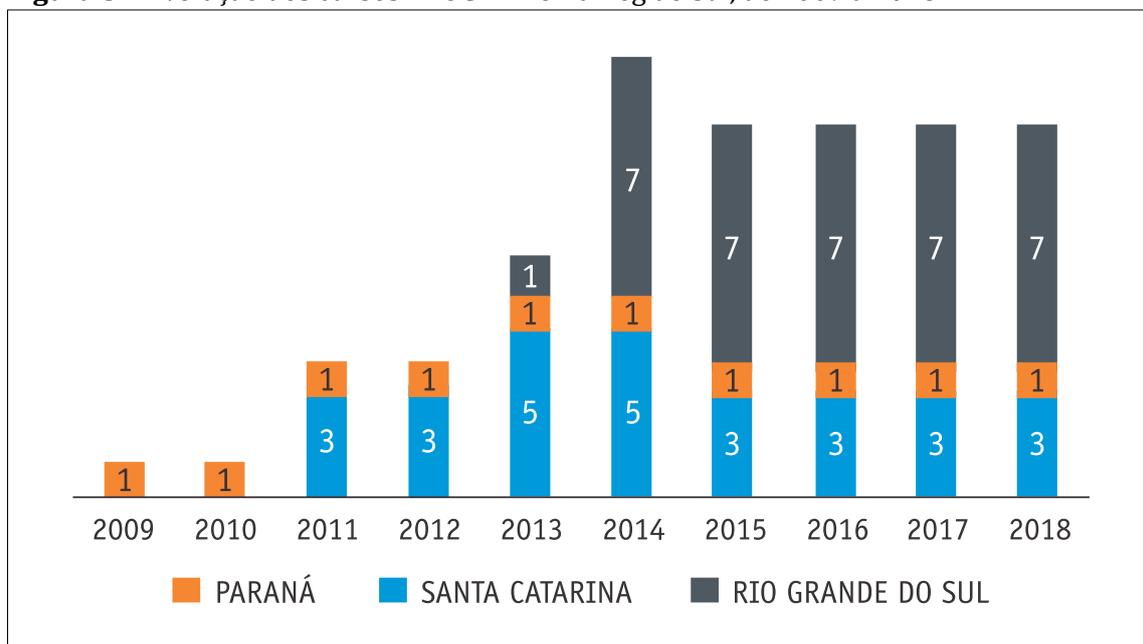
Historicamente, no Brasil, há um déficit elevado do número de professores formados que já na década de 2000 não supria as demandas das escolas públicas e este se constituía como um dos grandes desafios à universalização do acesso à educação no País (GATTI e BARRETO, 2009). Ainda mais alarmante se encontrava a situação do déficit de professores da área de Ciências da Natureza. Segundo estimativas (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007), em 2007, calculava-se um déficit de cerca de 55 mil professores apenas de Física; de 1990 a 2005 se formaram menos de 14 mil licenciados nesta disciplina no País. Desse déficit, resulta

que, dos professores de Física atuantes, segundo censo escolar de 2007, apenas 25,2% apresentam formação específica (INEP, 2009). Conforme argumentam Ruiz, Ramos e Hingel (2007), a grande complexidade desse problema se mostra vinculada a fatores múltiplos e imbricados, tais como: a desvalorização do trabalho docente e a falta de oferta de cursos de formação que pudessem sanar essas demandas.

Desta forma, os editais PROCAMPO absorveram esta necessidade formativa, priorizando a formação dentro das Ciências da Natureza como estratégia para a garantia de professores nas escolas do campo e, ao mesmo tempo, para o estabelecimento de novos cursos de formação que tem como meta reduzir o déficit nessa área.

Quando analisamos mais de perto a Região Sul no PROCAMPO, percebemos uma evolução no quantitativo de curso de 2009 a 2018, que vai de 1 a 11, conforme o gráfico da Figura 3.

**Figura 3** – Evolução dos cursos PROCAMPO na Região Sul, de 2009 a 2018.



Fonte: Melzer (2020).

A partir destes dados, podemos compreender que na Região Sul há um substancial crescimento dos cursos de licenciatura em educação em virtude do edital do PROCAMPO do ano de 2012. Esse crescimento, conforme a Figura 3, se deu de forma acentuada no estado do Rio

Grande do Sul, seguido pelo Paraná e com Santa Catarina mantendo apenas uma Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo na capital Florianópolis.

Atualmente, temos em atividade um total de oito cursos, dois em processo de extinção e

quatro cursos extintos, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2020<sup>4</sup>). A Tabela 1 apresenta um panorama desta organização das LEDOCs na Região Sul.

**Tabela 1** – Levantamento das instituições e dos cursos criados a partir do PROCAMPO

UF	SIGLA	FUNCIONAMENTO	EDITAIS PROCAMPO	TIPO DE INSTITUIÇÃO
PR	UFFS	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
SC	UFSC	SIM	2009 E 2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
PR	UFPR	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
RS	IFFAR	EM EXTINÇÃO	2012	INSTITUTO FEDERAL
RS	IFFAR	EM EXTINÇÃO	2012	INSTITUTO FEDERAL
RS	UFFS	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
RS	FURG	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
PR	UTFPR	NÃO	2009 E 2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
RS	UNIPAMPA	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
SC	IFSC	NÃO	2012	INSTITUTO FEDERAL
RS	UFRGS	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
RS	UFRGS	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
PR	UNICENTRO	NÃO	2009	UNIVERSIDADE ESTADUAL
PR	UNIOESTE	NÃO	2009	UNIVERSIDADE ESTADUAL

Fonte: Melzer (2020).

Outro ponto importante para análise é a composição dos cursos. Analisando os projetos dos cursos e os dados do Censo da Educação Superior (INEP), percebe-se que dez cursos têm como objetivo a formação de professores em Ciências da Natureza. Destes, sete continuam em atividade e os outros três estão em processo de extinção ou já foram descontinuados em suas respectivas instituições.

Quando olhamos para a composição docente desses sete cursos, evidenciamos a consolidação de um coletivo de professores que ensinam Ciências da Natureza e Matemática na compreensão da Educação do Campo. Ao todo, são 59 professores divididos nas áreas de Química, de Física, de Biologia, de Ciências e de Matemática. Destes, ao todo são 12 professores

de Química, 13 de Física, 17 de Biologia, sete de Ciências e dez de Matemática.

Porém, quando olhamos para os cursos, percebemos realidades diferenciadas em cada instituição. Nas LEDOCs da UFPR e da FURG, são os cursos da área de Ciências da Natureza que contam com o menor contingente de profissionais formados na área, seis docentes na UFPR e cinco na FURG. Já os outros cursos contam com uma relação de sete a 11 professores da área em suas composições de corpo docente. Olhando em uma perspectiva geral, este movimento da educação do campo na Região

<sup>4</sup> Os microdados disponibilizados pelo INEP sobre a Educação Superior estão contidos no formato *COMMA SEPARATED VALUES* (CSV) e foram tratados pelos autores deste artigo por meio de software de tratamento de dados SPSS da IBM.

Sul contribuiu para construção de quadros de professores formadores em Ciências da Natureza para Educação do Campo, mesmo com os desafios de falta de docentes em alguns cursos como na FURG e na UFPR.

Assim, podemos compreender que a trajetória das LEDOCs no Sul do Brasil contribuiu para a consolidação de um coletivo de professores que estudam, pesquisam e formam professores de Ciências para Educação do Campo.

## Da constituição da Docência no Ensino Superior à Docência no Ensino Superior nas Licenciaturas em Educação do Campo: área de Ciências da Natureza

As discussões a respeito da constituição da docência do DES, ainda que incipiente no âmbito da pesquisa sobre a atuação de docentes em cursos relacionados às Ciências da Natureza, vem, cada vez mais, ganhando espaço na pesquisa acadêmica, em especial a que discute a formação dos profissionais para atuação no Ensino de Ciências da Educação Básica. Há alguns anos, Delizoicov (2004, 2008) já acenava a necessidade de se investigar, por exemplo, os resultados das pesquisas em ensino, que já vêm sendo realizadas desde a década de 70, na prática dos DES que atuam na formação de professores de Física. O autor apresenta como pressuposto que o professor formador desempenha papel exemplar para a atuação docente, tanto ao adotar práticas consistentes com os resultados de pesquisa como ao manter práticas tradicionais de ensino.

Nos últimos anos, algumas iniciativas de investigações sobre a formação e a práticas do DES da área de Ciências da Natureza começaram a tomar destaque, a exemplo os estudos de Silva & Schnetzler (2005), de Gonçalves (2009), de Feistel (2012), de Oda (2012), de Hunsche (2015), de Hoffmann (2016) e de Rocha (2018).

De modo geral, os diferentes pesquisadores e as pesquisadoras concordam sobre a necessidade de um espaço de formação permanente dos DES, no sentido de reflexão e de transformação constante de suas práticas, a partir, principalmente, dos desafios objetivos vivenciados na realidade das universidades e dos cursos de formação de professores e de professoras. Cunha (2014) destaca que muitas vezes o cotidiano da docência no ensino superior coloca os docentes em impasses teórico-práticos, para os quais a maioria não teve preparo acadêmico para assumir. Reforça-se a cultura do trabalho universitário como algo solitário, individual e individualizado, que, às vezes, representa o espaço em que esse docente irá produzir uma identidade profissional.

Como consequência deste processo, entre outros fatores, Rocha (2018) aponta dois possíveis problemas. O primeiro seria a *fragmentação curricular e o isolamento disciplinar*, em que os professores acabam reduzindo a formação discente para sua disciplina, acreditando ser responsáveis apenas pela transmissão de seus conhecimentos homogeneizados sem um claro vínculo com a formação profissional do egresso pretendido pelo curso. O segundo seria a *desresponsabilização formativa*, ou seja, a divisão do trabalho dos formadores no curso que, sem reconhecer o processo formativo deste e nem seus egressos, enquanto uma totalidade a qual condicionam, se subdividem em professores responsáveis pelo conhecimento puro – que acreditam que cada disciplina seria um bloco simbólico individualizado a somar-se na formação – e outros responsáveis por conhecimentos de ordem prática e/ou profissional da licenciatura – que normalmente acabam ficando com todo o peso funcional da formação profissional (ROCHA, 2018).

Em se tratando das Licenciaturas em Educação do Campo, a adesão dos DES nestes cursos se deu, principalmente, a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PRO-CAMPO), que tinha como principal objetivo “[...]”

apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior (IES) de todo País, voltadas especificamente para formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais” (MEC, 2020). Tal programa propiciou a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo a partir do Edital nº 9/SECAD/MEC/2009, que contemplou 31 instituições, possibilitando a criação de uma estrutura material para dar suporte a atividades em regime de alternância e contratação de professores (BRICK *et al.*, 2014). Todos os cursos abertos através desse edital deveriam se organizar na perspectiva da formação docente multidisciplinar, com componentes curriculares que proporcionam formação aos egressos em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias.

Neste sentido, componentes tradicionalmente disciplinares demandaram outras organizações curriculares, por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da realidade complementares. Além da atuação na docência em determinadas áreas de conhecimento, as demais dimensões do perfil de habilitação dos egressos das Licenciaturas em Educação do Campo – a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários – exigem, segundo Brick *et al.* (2014), um processo formativo complexo e difícil de se pôr em prática, visto que parte considerável dos docentes que atuam na educação superior são oriundos de processos formativos extremamente fragmentados, com pouco ou quase nenhum diálogo entre as disciplinas de uma mesma área em sua própria formação. Sobre este ponto, Brick *et al.* (2014) afirmam que:

Há que se promover e organizar diferentes processos formativos para os próprios docentes

que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo, tanto no que diz respeito à apropriação teórica das questões que envolvem os processos em disputa no campo brasileiro, em torno das diferentes visões de modelo de desenvolvimento e de agricultura, quanto em relação ao desafio de exercitar o trabalho interdisciplinar. E, neste ponto, reside um dos grandes desafios a serem materializados que se refere à própria concepção de interdisciplinaridade a ser concretizada na ação didática. (BRICK *et al.*, 2014, p.15).

A proposta de formação por área de conhecimento como parte da matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo teve como intenção, entre outros aspectos, a promoção de novos processos para formação docente. No entanto, destaca-se a necessidade da formação dos próprios formadores que atuaram nestes cursos e que, no cotidiano objetivo das universidades e das comunidades, fariam os princípios almejados serem colocados em prática. Estes profissionais, em sua maioria, são provenientes de uma trajetória formativa extremamente disciplinar e fragmentada, portanto representando grande desafio epistemológico à incorporação de uma outra concepção de ciência, também deparamo-nos com mais um agravante nesta área de conhecimento: a rara ou a mínima experiência e participação anterior em atividades formativas executadas com o protagonismo dos sujeitos camponeses em luta (BRICK *et al.*, 2014). Sobre este ponto nos inspira o seguinte trecho da terceira tese de Marx sobre Feuerbach:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionante. (MARX; ENGELS, 2007).

O trecho acima nos inspira a nos reconhecermos, no âmbito praxiológico, como parte dos sujeitos de construção das Licenciaturas em Educação do Campo em que atuamos, da mesma forma nos permite reconhecer que esse contexto de atuação com vocação contra-hegemônica também nos forma permanentemente. Também nos inspira a reconhecer que não estamos sozinhos como DES nesse processo de formação. Temos observado ao longo de nossa experiência que essa circunstância, a necessidade de se reconhecer em processo de formação a partir dos desafios práticos vivenciados, não é exclusiva da atuação de professores oriundos da área de Ensino de Ciências, mas, sim, de todas as áreas, já que não nos parece ser de domínio exclusivo de uma área a realização do processo de formação inicial de educadores na área de Ciências da Natureza demandado pela Educação do Campo: que coloque em prática processos de denúncia (esclarecedoras da dimensão natural) das contradições do projeto de campo hegemônico e contribuição desde a área de Ciências da Natureza com a criação de condições para o anúncio coletivo da factibilidade de um outro projeto de campo e de sociedade.

Da mesma forma, nos parece que o anúncio de princípios, de pressupostos e de horizontes da Educação do Campo poderiam ser potencializados se, como estratégia de capilarização entre e com DES oriundo das áreas de Ciências da Natureza ou do Ensino de Ciências da Natureza, houvesse um maior enfrentamento coletivo e aberto para a aprendizagem de pôr em prática o que é anunciado. Esse mergulho prático em “dizer” Educação do Campo “fazendo” teria a potência de unir mais todos os envolvidos diretamente hoje com a Educação do Campo, em especial os DES de distintas áreas (e com consequentes distintos acúmulos e lacunas para esse enfrentamento) em relação ao aprimoramento de denúncias esclarecidas e esclarecedoras sobre o modelo de campo e de sociedade vigente. Isso poderia se configurar em abertura também para anúncios cada vez mais coletivos e abran-

gentes, envolvendo não apenas representados, mas também como anunciantes todos os povos do campo hoje oprimidos, da possibilidade de um outro mundo, “um mundo onde caibam muitos mundos”. A seguir, destacamos alguns dos desafios-potencialidades comuns às três experiências vivenciadas desde os DES nas Licenciaturas em Educação do Campo: área de Ciência da Natureza.

Desafios e potencialidades que emergem do enfrentamento prático de construção da área de Ciências da Natureza na Educação do Campo

Dentre os desafios comuns vivenciados nos três cursos mencionados, no processo de trabalho no âmbito das Licenciaturas em Educação do Campo, destacamos aqueles que representam ao mesmo tempo potencialidades. São os seguintes pontos que abordaremos: 1) Superar a percepção do “meio natural” como mero recurso, dicotomizando a relação humanidade-natureza e um ensino de ciência pretensamente neutro; 2) Romper com o padrão de trabalho docente solitário, individual e individualizado e a indisposição ao diálogo permitindo enfrentar os desafios de realizar diálogos efetivos; e 3) Identificar a potência criativa, formativa e produtiva na relação com os territórios.

### **1) Superar a percepção do “meio natural” como mero recurso, dicotomizando a relação humanidade-natureza e um ensino de ciência pretensamente neutro.**

Essa superação também inclui a compreensão profunda do porquê tais “recursos” são de interesse imperialista, inclusive a partir da dimensão natural da realidade. Nesse sentido, significa superar também um ensino de ciência pretensamente neutro, parcial e asséptico de uma olhar e uma valorização para a própria riqueza natural, e, com isso, necessariamente com a riqueza das diversidades socioculturais locais que constituem e são constituídas dessas riquezas naturais, muitas vezes invisibilizadas pela monocultura de valores, reflexo de um processo de homogeneização cultural que põe

em risco a próprio sobrevivência de nossa e de diversas outras espécies de seres vivos.

A Educação do Campo demanda um ensino de ciência da natureza engajado com as lutas sociais contra a ordem vigente, principalmente as que dão origem para a própria Educação do Campo. Não significa, com isso, apenas um ensino de ciências engajado com a transformação macrossocial, mas, também, engajado com as transformações macrossociais e locais, com a ruptura dos silenciamentos das diversas formas de agir num mundo igualmente diverso. O silenciamento das culturas e dos saberes é assim o silenciamento da diversidade natural que as produz dialeticamente, em nome de uma monocultura de saberes alienados da própria riqueza natural-cultural que o campo produz.

## **2) Romper com o padrão de trabalho docente solitário, individual e individualizado e a indisposição ao diálogo e enfrentar os desafios de realizar diálogos efetivos**

Nesse aspecto, tanto a possibilidade de vivenciar a orientação de estágios docentes a partir de projetos comunitários quanto a possibilidade de compartilhar disciplinas, módulos<sup>5</sup>, com companheiros professores de outras especificidade das ciências da natureza, podem ser destacados como avanços em relação ao *modus operandi* da DES. Entretanto, esse avanço também traz novos desafios, destacamos, principalmente, a disponibilidade ao diálogo com o não identitário – o que contribui não apenas para interlocuções entre Física, Química e Biologia, mas, sobretudo, de conhecimentos dessas disciplinas com conhecimentos populares e tradicionais – gerar as condições de trabalho que permitam que as aventuras sejam acompanhadas de um mínimo de segurança e

de planejamento prévio, evitando, também, o risco de cairmos em espontaneísmos que podem perder o vetor axiológico que orienta a interdisciplinaridade na Educação do Campo.

As experiências pedagógicas nos três cursos (UFPR, UFSC e UFRGS), cada uma ao seu modo, tem proporcionado um espaço fértil para a colaboração docente diante dos desafios teóricos-práticos que a promoção da Educação do Campo em cada contexto demanda. Para efeito de ilustração das potencialidades do enfrentamento desses desafios destacamos a experiência de docência compartilhada nos módulos multidisciplinares do curso do Setor Litoral UFPR, o qual tem se mostrado como um caminho efetivo para uma abordagem das Ciências da Natureza enquanto base de conhecimento complexo (BARRERA-BASSOLS et al., 2006; TOLEDO e BARRERA-BASSOLS, 2009) que esta interligado a partir da agroecologia e a questão da relação das Ciências com meios de produção no processo de luta contra a hegemonia do Agronegócio e na discussão de meios de produção mais humanos e que pautem a soberania alimentar e a importância da alimentação saudável a partir da compreensão de agroecossistema.

Neste sentido, a docência compartilhada é um caminho a se desenvolver e discutir na área de intersecção das Ciências da Natureza com a Educação do Campo, tornando possível a formação multidisciplinar de educadores por área de conhecimento.

Reconhecer que a constituição e o desenvolvimento do Ensino de Ciências da Natureza na Educação do Campo se dará pelo diálogo entre áreas do conhecimento, a começar pelas áreas de Ensino de Ciências da Natureza e a área de Educação do Campo, mas não se restringindo a estas, significando reconhecer a complexidade do desafio. Também significa reconhecer com radicalidade o sentido de falarmos em Educação “do” Campo, remetendo ao protagonismo dos sujeitos do campo nesse processo. Nesse sentido, o diálogo se torna uma exigência pré-étnica, de reconhecer os sujeitos do campo como

5 Na Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná no Setor Litoral (UFPR Litoral) há uma compreensão diferenciada do conceito disciplina que é a noção de módulo trazendo a complexidade e a relação de diferentes áreas de conhecimento no diálogo da docência compartilhada, a partir da compreensão do Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral (UFPR LITORAL, 2020).

sujeitos que produzem conhecimento a partir de suas vivências, a partir de sua relação com o meio (natureza). Sem esse reconhecimento prévio, munidos de arrogância epistemológica, o diálogo se reduz a um enunciado vazio e sem efeito potente de transformação prática do mundo. Tanto na relação entre os sujeitos do campo quanto entre especialistas de áreas específicas, e ainda o parecer válida a ideia transmitida com a segunda tese sobre Feuerbach de Marx (2007), de que a questão da verdade seria meramente escolástica em relação à potência que o diálogo entre distintos conhecimentos poderia conferir ao processo de transformação da realidade injusta.

### **3) Identificar a potência criativa, formativa e produtiva na relação com os territórios**

A relação formativa recíproca entre território e universidade (práxis transformadoras de conexões passivas e ativas) – Educação do Campo “inova” e pauta a necessidade de uma outra Universidade. Com essa pauta, e da abertura de uma nova concepção de Universidade, surgem novos desafios ao Ensino de Ciências. Nesse aspecto, há experiências como a realizada no *campus* litoral da UFPR que desenvolveu aulas de tempo-universidade nos territórios de vida e produção de existência dos estudantes, problematizando a realidade social e as ciências da natureza dentro de cada comunidade. Este processo, assim como outros, produziram uma visão do todo com os estudantes e um processo de reconhecimento das diferenças em cada uma das turmas. Ou seja, dentro da relação com território foi possível tecer uma relação interna no curso da formação em ciências da natureza com a necessidade formativa da realidade e materialidade camponesa. Nesses contextos supera-se a lógica de “extensão” de conhecimento desde a Universidade, mas reconhece-se os territórios como produtores de conhecimento e demandantes de uma outra “forma-Universidade”, pintada de povo e que sirva aos interesses do povo.

## **Considerações Finais**

Participar da constituição e do desenvolvimento do Ensino de Ciências da Natureza na Educação do Campo nos parece que traz, inevitavelmente, dores e sabores. Buscamos com este trabalho trazer alguns pontos que julgamos vitais para fazer a discussão desta intersecção que se constrói a partir de uma política educacional do PROCAMPO com a possibilidade de instalação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo com a especificidade da formação por área de conhecimento das Ciências da Natureza que abarca as disciplinas escolares científicas da Química, Física e Biologia.

Em nosso percurso metodológico, buscamos traçar um panorama das LEDOCS nas diferentes regiões do Brasil, analisando especificidades presentes na Região Sul a partir de um levantamento dos cursos ativos e da interação em coletivos de professores que atuam diretamente na formação de educadores camponeses em Ciências da Natureza. Buscamos também discutir a questão da Docência no Ensino Superior (DES) e suas implicações na realidade específica da Educação do Campo. Estas análises impulsionam nossas reflexões à luz de nossas experiências práticas no dia-a-dia das LEDOCS localizadas em Matinhos na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Florianópolis na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Porto Alegre na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sintetizando em cinco pontos que destacam as potencialidade e os dilemas desta nova questão que surge no âmago da área de Ciências da Natureza, pautada pelo movimento da Educação do Campo.

Colocamos que estas potencialidades e desafios estão muito relacionados com nossa própria constituição como docentes do Ensino Superior, mas, principalmente, como permanentes aprendizes do que significa o engajamento com processos de transformação que são muito maiores do que as dores e os sabores individualizados e individualizantes da

docência no ensino superior hegemônica. Um dos principais pontos de inflexão que podemos destacar é o reconhecimento da possibilidade da luta coletiva, da possibilidade de se somar a lutas que passam a ser também nossas desde as especificidades (as armas) com as quais temos e podemos ajudar a desenvolver.

## REFERÊNCIAS

- BARRERA-BASSOLS, N. ZINCK, J.A. RANST, E.V. Symbolism, knowledge and management of soil and land resources indigenous communities: Ethnopedology at global, regional and local scales. *Catena*, 65:118-137, 2006.
- BRICK, E. M.; PERNAMBUCO, M. M.; SILVA, A. F. G.; DELIZOICOV, D. Paulo Freire: interfaces entre ensino de ciências e educação do campo. *In: MOLINA, M. (Org.). Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.* Brasília, DF: MDA. 2014.
- BRICK, E. M. **Realidade e Ensino de Ciências.** 2017. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2017.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo.* Petrópolis: Vozes, 2004. 214 p.
- CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. *In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Org.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas.* 1ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 145-187.
- CUNHA, M. I. da. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. *In: CUNHA, M. I. (Org.). Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, 275 desafios e possibilidades.* Araraquara: Ed. Junqueira & Marin, 2014.
- DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 145-175, jan. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6430>. Acesso em 15 nov. 2020.
- DELIZOICOV, D. Docência Superior e a potencialização da pesquisa em Ensino de Física. Mesa Redonda "Articulando teoria e prática: desafios para o ensino e a pesquisa". *In: Atas do XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF).* Curitiba, 2008. Disponível em: [https://sec.sbfisica.org.br/eventos/epf/xi/atas/mesa\\_demetrio.htm](https://sec.sbfisica.org.br/eventos/epf/xi/atas/mesa_demetrio.htm). Acesso em: 15 nov. 2020.
- E-MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 12 de setembro de 2020.
- FEISTEL, R. **Contribuições da perspectiva freireana de educação para a interdisciplinaridade na formação inicial de professores de Ciências.** 2012. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.
- GATTI, B. BARRETO, E. S. (Org.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GONÇALVES, F. P. **A problematização de atividades experimentais no desenvolvimento profissional e na docência dos formadores dos professores de química.** 2009. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.
- HOFFMANN, M. B. **Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia: potencialidades da intercoletividade.** 2016. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016.
- HUNSCHE, S. **Docência no ensino superior: abordagem temática nas licenciaturas da área de ciências da natureza.** 2015. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.
- INEP. Censo do ensino superior 2007. Brasília: Inep, 2009.
- INEP. Microdados do Censo da Educação Superior. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>>. Acesso em: 20 de Agosto de 2020.
- IBGE. Resultados Censo 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em 27 de Agosto de 2020.

INEP. Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2009. Brasília: Ministério da Educação. 2010.

Laboratório de dados educacionais. Disponível em: <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>>. Acesso em 12 de Agosto de 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARSHALL, T. H. Cidadania e Classe Social. In: MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEC. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) – Saiba mais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>>. Acesso 15 de Setembro de 2020.

MELZER, E. E. M. **O movimento da política educacional PROCAMPO**: uma análise das licenciaturas em educação do campo na região Sul do Brasil. 2020. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MUNARIM, A. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, abr. 2011a. p. 51-63.

MUNARIM, A. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. Branco.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011b.

ODA, W. Y. **A docência universitária em Biologia e suas relações com a realidade das metrópoles amazônicas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

ROCHA, A. L. F. da. **A constituição desumanizadora da docência universitária em Ciências Biológicas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2018.

RUIZ, I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio**: soluções emergenciais e estruturais. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2007.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Constituição de Professores Universitários de disciplinas sobre ensino de química. **Quím. Nova**, n. 28, v. 6, p. 1.123-1.133, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/qn/v28n6/26846.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

TOLEDO, V.M. BARRERA-BASSOLS, N. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 20:31- 45, 2009.

UFPR LITORAL. Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <[http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL\\_Set-2008\\_Alteracao\\_Dez-2008.pdf](http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf)>. Acesso em 20 de setembro de 2020.

*Recebido em: 16/11/2020  
Aprovado em: 26/01/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ESTUDOS SOBRE OS CEFFAS NO BRASIL: ESTADO DA ARTE E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

*Sandra Regina Magalhães de Araújo (UNEB)\**

## RESUMO

Este texto descreve e analisa as produções acadêmicas que se dedicaram a investigar os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), entre os anos de 2006 e 2017, ou seja, o “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, definidas também como de caráter bibliográfico. Desse modo, inicialmente tece breves considerações sobre as pesquisas na área da Educação do Campo; em seguida, mapeia por ano, regiões e instituições de ensino superior que ofertam cursos de pós-graduação e evidencia os estudos que tratam da Pedagogia da Alternância. Posteriormente, organizadas por eixos temáticos, descreve e analisa as pesquisas sobre os CEFFAs, considerando, entre outros aspectos, as diferentes abordagens de estudos. Ressalta ainda a importância dessas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, com destaque para a de educação, por se tratar de uma alternativa diferenciada de Educação do/no Campo. O estudo revelou o crescimento das pesquisas nas duas últimas décadas em torno da Educação do Campo, protagonizada pelas organizações sociais e sindicais do campo, entre as quais o movimento educativo CEFFAs.

**Palavras-chave:** CEFFAs. Pedagogia da Alternância. Educação do Campo.

## ABSTRACT

### STUDIES ON FEFTA IN BRAZIL: STATE OF ART AND CONTEMPORARY PERSPECTIVES

This paper describes and analyzes the academic productions that have investigated Family Educational Centers of Training by Alternation (FEFTAs), between the years 2006 and 2017, that is, the “State of Art” or “State of Knowledge”, also defined as bibliographic. In this way, it initially makes brief considerations about research in the field of Rural Education; then, it maps by year, regions and higher education institutions that offer postgraduate courses and highlights the studies that approach Pedagogy of Alternation. Subsequently, organized by thematic axes, it describes and analyzes research on FEFTAs, considering, among other aspects, the different study approaches.

\* Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Titular do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (DEDC/UNEB). Salvador, Bahia, Brasil.  
E-mail: [magalhaes-araujo@uol.com.br](mailto:magalhaes-araujo@uol.com.br)

It also highlights the importance of these researches in different areas of knowledge, with emphasis on education, as it is a differentiated alternative to Rural Education. The study revealed the increase of research in the last two decades around Rural Education, led by social and union organizations in the countryside, including the FECTA's educational movement.

**Keywords:** FECTA. Pedagogy of Alternation. Rural education.

## RESUMEN

### ESTUDIOS SOBRE CEFFAS EN BRASIL: ESTADO DEL ARTE Y PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS

Este texto describe y analiza las producciones académicas que se dedicaron a investigar los Centros Educativos Familiares para la Formación en Alternancia (CEFFAs), entre los años 2006 - 2017, es decir, el "Estado del Arte" o "Estado del Conocimiento", definido también como estudio bibliográfico. De esta forma, inicialmente, se hace breves consideraciones sobre la investigación en el campo de la educación rural; luego, se hace por año, regiones e instituciones de educación superior que ofrecen cursos de posgrado y se destaca los estudios que abordan la Pedagogía de la Alternancia. Posteriormente, organizado por ejes temáticos, se describe y se analiza la investigación sobre CEFFAs, considerando, entre otros aspectos, los diferentes enfoques de estudio. También se destaca la importancia de estas investigaciones en diferentes áreas del conocimiento, con énfasis en la educación, por ser una alternativa diferenciada a la educación en/ del campo. El estudio reveló el crecimiento de la investigación en las últimas dos décadas en torno a la Educación del Campo, liderada por organizaciones sociales y sindicales en el campo, incluido el movimiento educativo CEFFA.

**Palabras clave:** CEFFAs. Pedagogía de la alternancia. Educación del campo.

## Introdução

Os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)<sup>1</sup> vêm se constituindo, nas últimas décadas, em objeto de investigação em distintas áreas do conhecimento nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, como visto pelo número de trabalhos aqui descritos e analisados, com destaque para a produção acadêmico-científica na área da educação.

O interesse de parte dos pesquisadores na contemporaneidade, ao buscar compreender

esse movimento educativo do/no campo, presente em todas as regiões brasileiras, sob diferentes olhares e perspectivas de pesquisa, se deve, sobretudo, às lutas e resistências protagonizadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, de modo especial pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que resultou em um movimento conhecido nacionalmente como Por Uma Educação do Campo, do qual os CEFFAs são parte integrante.

Mesmo assim, as pesquisas na área da Educação do/no Campo continuam insignificantes se comparadas com outros temas na área da educação, ou seja, se mantêm ainda negligenciadas e, portanto, consideradas de menor importância, seja por parte das universidades através dos programas de pós-graduação, seja

1 Segundo Queiroz (2006), o termo CEFFAs foi assumido em um encontro realizado em Puerto Iguazú - Argentina, nos dias 7 e 8 de abril de 2001, contando com a participação de representantes das EFAs, CFRs e PROJOVEM, além de representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Ainda de acordo com esse autor, o termo CEFFAs expressa melhor a realidade das experiências em desenvolvimento no Brasil.

pela ausência de incentivo às pesquisas pelos órgãos ou agências de financiamento de caráter público-estatal (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

Nesse cenário de quase um vazio em relação às problemáticas que configuram a Educação do Campo, se justifica mapear e discutir as produções acadêmico-científicas que se dedicaram a estudar os CEFFAs, ou seja, conhecer o que já foi estudado, construído e produzido sobre esses Centros de Formação. Assim, optou-se pelo “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, as quais são

[...] definidas como de caráter bibliográfico por tentar responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrados, teses de doutorado [...]. (FERREIRA, N., 2002, p. 258).

O interesse, inicialmente pelo estudo, se deu quando da escrita da tese de doutorado da autora (ARAÚJO, Sandra, 2013) e, portanto, o desafio foi conhecer o que já se tinha produzido sobre a formação inicial dos monitores/formadores que atuam nos CEFFAs, na perspectiva de revelar a singularidade da pesquisa, entre outras dimensões que uma investigação carrega. É importante registrar que compreender a Pedagogia da Alternância, metodologia adotada nos CEFFAs, entre os quais, as Escolas Famílias Agrícolas, me acompanha desde a produção da dissertação de mestrado (ARAÚJO, Sandra, 2005) no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB).<sup>2</sup>

Desse modo, o estudo objetiva revelar o cenário da Educação do Campo, ao mapear e discutir as produções acadêmico-científicas em torno dos CEFFAs, que se dedicaram a investigar essa alternativa diferenciada de educação

escolar do campo, espalhadas em todas as regiões do Brasil. Afinal, o campo brasileiro se configura como espaço marcado historicamente pela marginalização de políticas públicas, uma vez que sempre foi visto como o lugar do atraso em oposição à cidade, o lugar do moderno, e, por esse motivo, não se faz necessária a implementação de tais políticas, entre as quais, de educação.

Nesse contexto, registra-se a resistência encampada pelas populações do campo em suas diferentes formas de existir e produzir, de modo especial na última década do século passado e nas duas primeiras deste século, sob forte influência dos movimentos sociais e sindicais do campo, entre os quais o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), o que tem motivado professores/pesquisadores, sobretudo da área de Educação, a desenvolverem pesquisas sobre Educação do Campo, a partir de diferentes paradigmas teórico-metodológicas.

Para tanto, o texto está organizado da seguinte forma: na primeira parte, mapeia e analisa as pesquisas defendidas entre os anos de 2006 e 2017. Na sequência, apresenta o quantitativo dos estudos por regiões geográficas, como também por instituições de ensino superior, e tece algumas considerações numa perspectiva descritivo-analítica. Ainda nessa primeira parte, sistematiza os estudos desenvolvidos sobre os CEFFAs por áreas de conhecimento e, embora a área de educação revele um número significativo de estudos, chama atenção para o número de trabalhos em outras áreas.

Na segunda parte, intitulada Temáticas de Estudos, faz-se, a partir da leitura dos resumos das referidas pesquisas catalogadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, uma análise das produções acadêmico-científicas em torno dos CEFFAs de 2006 a 2010, considerando os objetivos, as opções teórico-metodológicas, os resultados revelados, os impactos da Formação “por” e “em” alternância, entre outras singula-

2 O estudo teve o propósito de descrever e compreender uma experiência alternativa inovadora de Educação “do” e “no” Campo, através de uma instituição da rede de Escolas Famílias Agrícolas (EFA) – a Escola Família Agrícola José Nunes da Matta, mais conhecida como Escola Família Agrícola de Angical (EFAA), município localizado no extremo oeste do estado da Bahia. Objetivou compreender em que medida essa Escola, orientada pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância, constitui uma escola viável para fortalecer a agricultura familiar.

ridades inerentes a cada uma das pesquisas desenvolvidas nesses cinco anos, período considerado razoável para compreender o lugar da Educação do/no Campo em um tempo histórico, marcado por transformações no contexto da Educação do Campo, entre as quais se destacam: na legislação educacional materializadas em programas e projetos, a exemplo da ampliação da oferta de cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); dos cursos de Licenciatura (em cinco áreas do conhecimento – Geografia, Matemática, Letras, História e Biologia) para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, por meio de convênio entre a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA)/ Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB); e, posteriormente, com a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC).

Por sua vez, os estudos desenvolvidos de 2011 a 2017 não terão o mesmo investimento no tocante à descrição e análise dos resumos referenciados anteriormente, ou seja, no período de 2006 a 2010, muito embora a partir da leitura dos resumos das dissertações e teses catalogadas nos mencionados bancos, foi possível identificar os eixos temáticos e encaixar as referidas pesquisas, ou seja, 5 (cinco) teses e 40 (quarenta) dissertações, pois, conforme assinala Norma Ferreira (2002, p. 268, grifo do autor), os resumos,

[...] trazem, enquanto gênero do discurso, um *conteúdo temático*, que é o de apresentar aspectos das pesquisas a que se referem; trazem uma certa padronização quanto à *estrutura composicional*: anunciam o que se pretendeu investigar, apontam o percurso metodológico realizado, descrevem os resultados alcançados; e, em sua maioria, seu *estilo verbal* é marcado por uma linguagem concisa e descritiva, formada de frases assertivas, em um certo tom 'enxuto', impessoal, sem detalhamento, com ausência de adjetivos e advérbios. É verdade que nem todo resumo traz em sim mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas

pelo gênero: em alguns falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico, ainda em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo.

Portanto, as observações tecidas justificam os limites deste texto, quais sejam: mapear quantitativamente e qualitativamente as pesquisas em torno dos CEFFAs entre os anos de 2006 e 2017 e descrever e analisar nesta mesma perspectiva os estudos desenvolvidos de 2006 a 2010.

## 1 Estudos sobre os CEFFAs: mapeando as pesquisas

Considerando o que está disposto nos resumos das dissertações e teses catalogadas nos Bancos de Dissertações e Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTC), registra-se a existência de 134 estudos que tratam dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), entre os anos de 1977 e 2017, sendo 22 teses e 112 dissertações defendidas nos programas de pós-graduação recomendados pela CAPES/MEC.

O fato de parte dessas pesquisas já ter sido objeto de estudo desenvolvido por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), publicada no artigo intitulado *Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa*, os autores identificaram e analisaram 46 produções acadêmicas, sendo sete (07) teses e 39 (trinta e nove) dissertações, entre os anos de 1977 a 2006.

Desse modo, neste texto, inspirada no formato do artigo desses autores, faz-se uma discussão de 15 teses e 72 dissertações, sendo uma tese, de Meguins (2006), e uma dissertação, de Sirle Oliveira (2006), defendidas no final de 2006, e as demais entre os anos de 2007 e 2017, num total de 87 (oitenta e sete) trabalhos.<sup>3</sup> A intenção foi mapear e discutir

<sup>3</sup> Faz-se pertinente esclarecer que o mapeamento e análise em torno das produções acadêmicas sobre os CEFFAs se deram em dois momentos, a saber: o primeiro em 2011,

as produções acadêmico-científicas sobre os CEFFAs neste período, considerando o número crescente de pesquisas por se tratar de uma alternativa diferenciada de Educação do/no Campo, destinada aos sujeitos que moram em contextos rurais diversos, sobretudo os adolescentes e jovens que cursam os anos finais do ensino fundamental e médio integrado à educação profissional e que praticam uma metodologia diferenciada: a Alternância Integrativa.

Vale ainda mencionar a existência de 17 dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação/Universidade Nova de Lisboa em parceria com a Universidade François Rabelais, de Tours, e a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).<sup>4</sup> Contudo, o texto limitou-

se a analisar somente os trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação das Universidades brasileiras (recomendados pela CAPES).

Para dar conta do objetivo geral proposto para este estudo, ou seja, de revelar o cenário da Educação do Campo, considerando o mapeamento e as discussões sobre as produções acadêmico-científicas em torno dos CEFFAs, lancei mão nos sítios eletrônicos, como o Banco de Teses da Capes, das produções defendidas de 2006 a 2010, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTC), de 2011 a 2017, dos seguintes descritores: “Pedagogia da Alternância”, “Escolas Famílias Agrícolas” e “Casas Familiares Rurais”. Desse modo, obteve-se o quantitativo de produções de teses e dissertações conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Distribuição das produções de teses e dissertações sobre os CEFFAs por ano de defesa – 2006-2017

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2006	1	1	2
2007	1	4	5
2008	3	12	15
2009	2	5	7
2010	3	10	13
2011	1	1	2
2012	-	4	4
2013	2	8	10
2014	1	9	10
2015	-	9	9
2016	-	5	5
2017	1	4	5
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>72</b>	<b>87</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora deste artigo com base nos dados catalogados no Sítio da Capes e da Teses e Dissertações (BDTC)

quando foi realizado o mapeamento no site da CAPES com as produções desenvolvidas de 2006 a 2010; já o segundo foi realizado em 2018, no site da BVT, das produções de 2011 a 2017.

4 Os títulos e os respectivos autores dessas dissertações encontram-se no anexo do livro *Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável* (UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL, 2002), resultado do II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, ocorrido de 12 a 14 de novembro de 2002, em Brasília, DF.

Os dados colhidos quanto ao número de estudos sobre essa alternativa de Educação do/no Campo nos remetem a várias inferências. A primeira delas é que, se observado o número de trabalhos sobre os CEFFAs no período estudado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) – de 1977 a 2006 –, tem-se um total de 46 (quarenta e seis) estudos, em um período que compreende 29 (vinte e nove) anos. Entretanto, no período

especificado no Quadro 1, incluindo dois trabalhos defendidos em 2006 que não fizeram parte da análise dos autores, conforme já citado, identificou-se 87 (oitenta e sete) estudos defendidos nos programas de pós-graduação de instituições brasileiras, ou seja, 15 (quinze) teses e 72 (setenta e duas) dissertações. Em termos percentuais, constitui um crescimento vertiginoso de produções se comparado com o tempo investigado pelos autores citados (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008), pois

representam 91,30% dos estudos que tratam sobre os CEFFAs em apenas 11 (onze) anos.

Uma segunda inferência é decorrente do número de estudos defendidos no ano de 2008 – 12 (doze) dissertações e 3 (três) teses – e de uma produção considerável de estudos no ano de 2010 – 10 (dez) dissertações e 3 (três) teses –, isso representa um crescimento de 86,6% de produção nesses dois anos.

Quanto à distribuição regional dos trabalhos, os dados são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1** – Distribuição regional das dissertações e teses sobre os CEFFAs – 2006-2017

REGIÃO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	%
Sul	28	7	35	40,23
Sudeste	24	4	28	32,18
Norte	10	—	10	11,50
Nordeste	6	3	09	10,34
Centro-Oeste	4	1	05	5,75
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>15</b>	<b>87</b>	<b>100,00</b>

**Fonte:** Elaborada pela autora deste artigo com base nos dados da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTC).

No tocante à distribuição dos trabalhos por instituições de ensino superior através dos

programas de pós-graduação, constatam-se os dados contidos na Tabela 2.

**Tabela 2** – Distribuição dos trabalhos por região e por IES em números absolutos – 2006-2017

REGIÃO	IES	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL
SUDESTE	UFMG	1	3	4
	UFES	3	4	7
	UFV	—	8	8
	PUC MINAS	—	1	1
	UNIRIO	—	1	1
	UFRRJ	—	1	1
	UNICAMP	—	1	1
	PUC/SP	—	1	1
	UNESP	—	2	2
	UFVJM	—	1	1
	UNIFAE	—	1	1

SUL	UFSC	3	2	5
	UFPR	1	2	3
	UNISINOS	1	—	1
	UFRGS	—	3	3
	UFSM	—	3	3
	UTFPR (Pato Branco)	—	9	9
	UEPR (Francisco Beltrão)	—	5	5
	PUC/PR	1	—	1
	UTFPR (Curitiba)	1	—	1
	UEPR (Cascavel)	—	1	1
	UEPG/PR	—	1	1
	UEM	—	1	1
	UNIJUI	—	1	1
NORTE	UFPA	—	7	7
	UFT	—	1	1
	UFRO	—	2	2
NORDESTE	UFBA	1	2	3
	UFC	1	1	2
	UFRB	—	1	1
	UFSE	—	1	1
	UNEB	1	1	2
CENTRO-OESTE	UCB	—	1	1
	PUC/GO	1	—	1
	UFG	—	1	1
	UFG (Campus Catalão)	—	1	1
	UFGD	—	1	1
<b>Total</b>		<b>15</b>	<b>72</b>	<b>87</b>

**Fonte:** Elaborada pela autora deste artigo com base nos dados da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTC).

Os dados apontam as Regiões Sul e Sudeste como as que ainda concentram o maior quantitativo de trabalhos em números absolutos, da mesma forma que registra o estudo de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008). É possível que esse fenômeno se justifique por dois motivos: por um lado, é nessas regiões que se concentra o maior número de programas de pós-graduação, a exemplo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal de Viçosa

(UFV), nas quais identificamos pesquisas na área de educação e extensão rural um total de 15 (quinze), sendo 7 (sete) na UFES e 8 (oito) na UFV, nessa última sobretudo a partir de 2012; por outro, o fato de os estados de Minas Gerais e do Espírito Santo possuírem um número considerável de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), ou seja, 57 escolas com suas respectivas associações filiadas à UNEFAB, de acordo com o levantamento feito pela SECADI/MEC (BRASIL, 2018).

Na Região Sul, destaques para a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (Campus de Pato Branco), com 9 (nove) dissertações no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional; para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 3 (três) teses e duas dissertações na área da Educação, seguidas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com 3 (três) trabalhos, sendo 1 (uma) tese e 2 (duas) dissertações; e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cada uma com 3 (três) dissertações que compreendem as áreas de Geografia, Extensão Rural e Desenvolvimento Regional. Aparecem ainda, no conjunto das Instituições de Ensino Superior (IES) do Sul do país, Unisinos, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com pesquisas que problematizam os CEFFAs, e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), cada uma com 1 (uma) tese na área de educação e tecnologia, respectivamente.

Na Região Norte registra-se 10 (dez) trabalhos, em três instituições de ensino superior, sendo 7 (sete) na Universidade Federal do Pará (UFPA), 2 (dois) na Universidade Federal de Rondônia (UFRO) e 1 (um) na Universidade Federal do Tocantins (UFT), todos dissertações.

Na Região Nordeste identificou-se, no período de 2006 a 2017, 9 (nove) trabalhos, sendo 3 (três) teses e 6 (seis) dissertações, a saber: na Universidade Federal da Bahia (UFBA), uma tese e duas dissertações; na Universidade Federal do Ceará (UFC), uma tese e uma dissertação; na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), uma tese e uma dissertação. Por último, temos a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, vinculado ao Centro de Formação de

Professores, Campus de Amargosa, Bahia, e uma dissertação na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

A Região Centro-Oeste apresenta 5 (cinco) trabalhos, com destaque para a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), com uma tese, e, do mesmo modo que a Região Norte, as demais são dissertações, distribuídas em cada uma das seguintes instituições: 1 (uma) na Universidade Católica de Brasília (UCB) e 1 (uma) na Universidade Federal de Goiás (UFG), 1 (uma) na Universidade Federal de Goiás (Campus Catalão), 1 (uma) na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD).

Na Região Norte, mantém-se uma produção razoável de trabalhos sobre os CEFFAs se considerado o número de escolas presentes nesta região, ou seja, são 29 escolas, sendo 15 Casas Familiares Rurais vinculadas à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte (ARCAFAR-Norte) do Brasil e 14 Escolas Famílias Agrícolas vinculadas à UNEFAB. Por sua vez, registram-se dois trabalhos que tomaram como campo empírico a Região Norte, embora tenham sido defendidos em uma IES do Sudeste, como os casos da tese de Meguins (2006) e da dissertação de Portilho (2008).

Chama atenção, ao se observar a distribuição das produções sobre os CEFFAs por regiões geográficas no Brasil, o número insignificante de trabalhos na e sobre a Região Nordeste, apesar da existência de 87 escolas nesta região, sendo 69 vinculadas à UNEFAB e 18 à ARCAFAR Nordeste-Norte (BRASIL, 2018).

No estado da Bahia, por exemplo – segundo Estado da Federação a implantar essas escolas (em meados da década de 1970) e contando atualmente com o maior número de CEFFAs do Brasil (28) escolas em funcionamento espalhadas em todos os territórios de identidade e cidadania e organizadas em duas redes – AECOFABA e REFAISA –, registram-se até o presente momento apenas 8 (oito) estudos (ARAÚJO, Sandra, 2005; ARAÚJO, Suzethe, 2009; ARAÚJO, Sandra, 2013; CAVALCANTE, L., 2007; CHAGAS, 2006; FREITAS, G., 2015;

PINTO, M., 2014; SANTOS, D., 2008) que se dedicaram a compreender essa alternativa de educação diferenciada do campo, sendo 2 (duas) teses e 6 (seis) dissertações.

Esse fato se justifica provavelmente pela existência, até o ano de 2000, de um único programa de pós-graduação em Educação no estado da Bahia, caso do Programa de Pós-Graduação (PPG) da Faculdade de Educação da UFBA, pois somente em 2001 é implantado o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, vinculado ao Departamento de Educação (DEDC), Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Um aspecto positivo no tocante a essas produções é o fato de que todos esses estudos foram desenvolvidos no âmbito dos programas de pós-graduação desse mesmo estado, sendo: três dissertações e uma tese no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA; uma dissertação no Programa de Ciências Sociais e outra no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFBA; duas dissertações e uma tese no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), do Departamento de Educação (DEDC/Campus I) da UNEB. Por fim, temos uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da UFRB, conforme já destacado. Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida em um programa do Nordeste, especificamente na Bahia, a mesma teve como objeto de estudo as EFAs do Médio Jequitinhonha – Minas Gerais, filiadas à Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA).

Parece ser relevante, por sua vez, analisar mais duas questões que dizem respeito à produção acadêmico-científica no estado da Bahia. Em primeiro lugar, porque a primeira Escola Família Agrícola (EFA) em terras baianas, denominada de Escola Comunidade Rural, localizada no município de Brotas de Macaúbas, começou a funcionar em 1975, e somente trinta anos depois temos a primeira pesquisa (ARAÚJO, Sandra, 2005) defendida no PPGEduC/UNEB, a qual desenvolveu um Estu-

do de Caso sobre a EFA de Angical, Bahia. Na sequência, vem a dissertação de Chagas (2006) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. É importante mencionar que as duas pesquisas em foco já integram o conjunto das produções acadêmico-científicas identificadas e analisadas no estudo de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008).

A segunda questão a ser considerada é o fato de que tanto a pesquisa de doutorado de Ludmila Cavalcante (2007), como a dissertação de Diana Santos (2008) tiveram como objeto de estudo a Escola Família Agrícola do Sertão, localizada no município de Monte Santo e filiada à REFAISA. Cada uma dessas pesquisas (CAVALCANTE, L., 2007; SANTOS, D., 2008) aborda especificidades e compreensões distintas no âmbito dessa escola e da Educação do Campo.

Essas considerações apontam para a necessidade de novos estudos sobre outras escolas vinculadas às duas regionais presentes no estado da Bahia, dada a complexidade não apenas desse sistema educativo como também do próprio estado, por conta de sua extensão geográfica e outras dimensões que configuram seus territórios de identidade e cidadania, como a cultural, a ambiental, a econômica, a política e a social imbricadas com a problemática da Educação do Campo e os pilares (meios e fins) que sustentam os CEFFAs, a saber: Pedagogia da Alternância, Associação Local, Desenvolvimento Local Sustentável e Solidário e a Formação Integral dos Adolescentes e Jovens alternantes.

No que se refere às áreas de conhecimento, observou-se que os trabalhos estão dispersos em distintas áreas, com predominância para a de Educação de um modo geral, com 38 estudos, além de outros que abordam a Educação articulada com outras áreas do conhecimento, a exemplo de Geografia e Educação Rural, Geografia Agrária, Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, Educação Multidisciplinar – Desenvolvimento Rural, conforme apresenta a Tabela 3.

**Tabela 3** – Distribuição dos estudos por áreas de conhecimento.

ÁREAS DO CONHECIMENTO	NÚMERO DE TRABALHOS	%
Educação	41	47,12
Geografia	12	13,79
Ciências Sociais	2	2,30
Letras	1	1,15
Engenharia de Produção	1	1,15
Economia Doméstica	1	1,15
Teatro	1	1,15
Extensão Rural	5	5,75
Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido	1	1,15
Desenvolvimento Regional	9	10,34
Desenvolvimento e Meio Ambiente	1	1,15
Organizações e Desenvolvimento Interdisciplinar	1	1,15
Educação Multidisciplinar – Desenvolvimento Rural	1	1,15
Desenvolvimento Rural	1	1,15
Ciências Agrárias	1	1,15
Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática	1	1,15
Engenharia Agrícola	1	1,15
Agronomia	1	1,15
Administração	1	1,15
Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas	1	1,15
Educação, Geografia Agrária e Regional	1	1,15
Tecnologia	1	1,15
Educação Rural e Geografia Agrária	1	1,15
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>100,00</b>

**Fonte:** Elaborada pela autora deste artigo com base nos dados da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTC).

O fato de os CEFFAs constituírem um movimento de educação popular do campo, voltado prioritariamente para os sujeitos que moram e trabalham neste lugar, praticam em sua maioria a agricultura familiar e que têm entre os seus quatro pilares de sustentação a questão do

desenvolvimento local sustentável e solidário, acaba por comportar diferentes perspectivas de olhares e interesses investigativos, portanto, da possibilidade de construção de conhecimentos em diferentes áreas, entre as quais se destaca a de Extensão e Desenvolvimento Rural.

## 2 Temáticas de Estudos

A análise dos resumos dos trabalhos sobre os CEFFAs no Brasil recolhidos nos bancos de dados já citados, permitiu organizá-los categoricamente em quatro temáticas de estudos que incluíram 83 trabalhos, além de outra denominada “outros temas”, composta de quatro trabalhos. Estes últimos, porém, muito embora tragam contribuições significativas para pensar os CEFFAs pelas singularidades dos objetos de estudos apresentados – gestão participativa,

relação de gênero, sexualidade, discurso e ideologia –, não se enquadram nos demais eixos temáticos aqui definidos, em razão do quantitativo de estudos no conjunto das produções. Daí serem descritas e analisadas as seguintes temáticas que compõem o universo maior dos estudos: Educação do Campo e Pedagogia da Alternância; CEFFAs e Desenvolvimento Local Sustentável; Formação por Alternância, Sujeitos e Práticas Socioeducativas; Formação de Educadores do Campo e Pedagogia da Alternância, sistematizados na Tabela 4.

**Tabela 4** – Distribuição dos trabalhos por temáticas de estudos

TEMÁTICAS DE ESTUDO	QUANTITATIVO DE TRABALHOS	%
Educação do Campo e Pedagogia da Alternância	34	39,08
CEFFAs e Desenvolvimento Local Sustentável	28	32,18
Formação por Alternância, Sujeitos e Práticas Socioeducativas	15	17,24
Formação de Educadores do Campo e Pedagogia da Alternância	6	6,90
Outros Temas	4	4,60
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>

**Fonte:** Elaborada pela autora deste artigo com base nos dados da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTC).

### 2.1 Educação do Campo e Pedagogia da Alternância

Do total dos trabalhos que tratam da relação entre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância<sup>5</sup> entre os anos de 2006 e 2010, oito se concentraram em estudar as Casas Familiares Rurais (CORREA, 2008; FANCK, 2007; MEGUINS, 2006; MENEZES, A, 2010; MIRAN-

DA, 2010; PACHECO, 2010; PRAZERES, 2008; TRINDADE, 2010) e sete, as Escolas Famílias Agrícolas (CAVALCANTE, N., 2008; COELHO, 2009; FREITAS, C., 2010; MATTOS, B., 2010; MOREIRA, 2009; PINTO, J., 2007; RODRIGUES, 2008).

As pesquisas empreendidas por Meguins (2006) e Nilton Cavalcante (2008) trazem como foco de investigação os propósitos e a formação integral humana e cidadã possibilitadas pela Pedagogia da Alternância para o conjunto dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo formativo, entre estes os egressos. Meguins (2006) tenta compreender a realidade da Casa Familiar Rural de Medicilândia a partir dos documentos e do cotidiano, na perspectiva de responder aos propósitos do estudo. Para tanto, buscou em Theodor Adorno os aportes teóricos para a referida análise. No resumo

5 Com essa temática, foram identificados os trabalhos de Meguins (2006), Fanck (2007), João Pinto (2007), Nilton Cavalcante (2008), Correa (2008), Marcos Oliveira (2008), Prazeres (2008), Rodrigues (2008), Coelho (2009), Moreira (2009), Cristiane Freitas (2010), Beatriz Mattos (2010), Miranda (2010), Alcione Menezes (2010), Nawroski (2010), Pacheco (2010), Trindade (2010), Gutemberg Oliveira (2016), Sobreira (2013), Lima (2013), Mocelin (2016), Bordin (2014), Andrade (2016), Borges (2012), Luciane Mattos (2014), Juliana Melo (2013), Zimmermann (2014), Ribeiro (2017), Monteiro (2017), Ana Ferreira (2011), Plein (2013), Pezarico (2014), Pereira (2015) e Manuela Pinto (2014).

recolhido no Banco de Teses da Capes, conforme mencionado, os autores não explicitam com clareza os resultados que as pesquisas revelaram.

Beatriz Mattos (2010) e Pacheco (2010) objetivaram compreender as práticas educativas forjadas pela Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância em contextos rurais bastante distintos: o semiárido nordestino e o sul do país. Os resultados do estudo de Beatriz Mattos (2010, p. 7) revelaram que

[...] os estudantes da EFA de Dom Frago do levam os saberes sobre a convivência (com o semiárido) como uma dádiva a ser transportada, que, ao migrar, se espalha, vai para as escolas públicas do campo, da cidade, vai para as comunidades, invade os sindicatos rurais, ocupa novos espaços e participa como um dos protagonistas da grande rede de relações e de sociabilidade presentes, atualmente, no SAB.

Do mesmo modo, o trabalho de pesquisa de Pacheco (2010) demonstra a viabilidade da Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen (RS), pois possibilita uma formação voltada para o enfrentamento da exclusão social. Assim, o estudo evidencia que a CFR tem um lugar especial na formação dos jovens agricultores da região onde essa escola se faz presente.

Na sequência da análise das produções agrupadas nessa linha temática, aparecem os estudos de Fanck (2007) e Trindade (2010), que procuram entender a relação que se estabelece entre Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e a categoria trabalho, fundantes para compreender as contradições do campo, entre as quais a permanência e a luta por terra e por trabalho. Para Fanck (2007), se um dos objetivos da CFR e a Pedagogia da Alternância é a permanência dos jovens no campo, com uma melhor qualidade de vida e trabalho, essa questão, na visão dessa autora, se mostra contraditória em alguns momentos na CFR, na medida em que muitos dos estudantes não têm acesso a terra.

Já Trindade (2010, p. 11), por sua vez, chega à seguinte conclusão:

[...] a experiência em Pedagogia da Alternância [...] apresenta no seu conjunto elementos – trabalho e educação – que são importantes para se pensar um projeto formativo avançado, entretanto ela está limitada pelos seus pressupostos e objetivos de formação desenvolvimentistas e localistas com vistas à afirmação da propriedade privada e da agricultura familiar.

No conjunto dos trabalhos que configuram essa temática, têm-se os estudos de Alcione Menezes (2010) e Cristiane Freitas (2010), que intentaram compreender e analisar as experiências de escolarizações de jovens rurais promovidas pela Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, apontando neste processo os limites, os conflitos e as possibilidades da formação alternada. O resultado da pesquisa de Alcione Menezes (2010) demonstrou que a CFR tem possibilitado a permanência dos jovens agricultores no campo sob diversos arranjos que se imbricam: relações com o campo e a cidade, com o conhecimento escolar/técnico, com uma ética de trabalho e, por fim, relação com a terra/natureza.

O estudo de Cristiane Freitas (2010) revela que a EFA Paulo Freire, em Acaiaca (MG), tem sentidos múltiplos para os jovens do campo, resultado de uma configuração de fatores: espaço de sociabilidade, de preparação para o trabalho e de reconhecimento social. Quanto ao sentido da escolarização, esta questão está intimamente vinculada aos seus projetos profissionais, o que, para a maioria dos jovens, se constituiu num dilema: permanecerem no meio social familiar de origem, desenvolvendo algum tipo de trabalho ligado à agricultura familiar, ou migrarem para a cidade para dar prosseguimento aos estudos e/ou inserindo-se no mercado de trabalho.

Outro foco de interesse nessa linha temática são os trabalhos que abordam o lugar da Educação do Campo e o percurso histórico das Casas Familiares Rurais e a Pedagogia da Alternância, com o objetivo de compreender e produzir conhecimentos sobre experiências de educação e práticas educativas diferenciadas para os sujeitos sociais que vivem e produzem em

contextos rurais diversos. É o caso do estudo de Correa (2008) sobre a Casa Familiar do Mar Luiz Carlos Perin, no estado de Santa Catarina, que demonstra, por meio do uso da técnica da observação participante, ser a CFM uma das alternativas para os jovens que necessitam concluir o ensino fundamental, contribuindo com o desenvolvimento local através de atividades inseridas no contexto das comunidades litorâneas e representando um processo inovador de formação escolar dos jovens.

Miranda (2010), ao abordar o território da Educação do Campo em oposição à educação rural, sob o olhar da Geografia e da Educação, tendo como *locus* da pesquisa a Casa Familiar Rural Padre Hauro Sasaki no município de Sapopema, Paraná, revela as contradições desses dois paradigmas e conclui que a Educação do Campo expressa particularidades, necessidades e interesses sociais dos sujeitos do campo que reivindicam direitos básicos e que associam o educar com a reprodução da existência humana.

Rodrigues (2008), em sua tese de doutorado, analisou as práticas discursivas de um grupo de 13 monitores atuantes em 12 escolas que praticam o ensino em alternância no estado do Espírito Santo. Para tanto, lançou mão da técnica de entrevistas realizadas junto a cada monitor, evidenciando a alternância enquanto modalidade pedagógica engajada no desenvolvimento local, uma metodologia específica, um modo de organização e funcionamento diferenciado inspirado em princípios da democracia. Também revela:

Um modo diferenciado de ser educador e escola do/no campo. As escolas em alternância constituem um movimento educativo articulado com outras dimensões com as quais a educação interage para favorecer o domínio do poder e do saber, que possibilitam a autonomia e a invenção de novos modos de existência. (RODRIGUES, 2008, p. 5).

Em sua tese de doutorado, Moreira (2009) objetivou compreender, por meio de um conflito explicitado a partir da segunda metade

da década de 1990 entre os CEFFAs do norte do Espírito Santo e o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), as relações entre Estado, religião e movimentos sociais no processo de implantação, sustentação e expansão da Pedagogia da Alternância praticada nos CEFFAs do norte capixaba. A pesquisa evidenciou que as relações entre Estado e religião foram uma prática histórica adotada como estratégia administrativa do MEPES, numa complexa relação de forças que acabou por restringir o exercício de uma democracia participativa, entre outros aspectos revelados no estudo.

Marcos Oliveira (2008) estudou quatro projetos de Educação do Campo: Terra Solidária, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Alternância da ARCAFAR Sul e os Saberes da Terra do MDA/MEC/TEM. Utilizando, na pesquisa, diferentes técnicas e instrumentos de coleta de dados, obteve, como resultado, que tais projetos apresentam mais aproximações com certas categorias oriundas das filosofias pós-modernas que do materialismo histórico e dialético de base marxista.

Outro foco de interesse nessa temática diz respeito à dissertação de João Pinto (2007), que analisa a prática do teatro comunitário realizada pelo Grupo Artevida da Escola Família Agrícola de Nestor Gomes, zona rural do município de São Mateus, norte do Espírito Santo. O estudo demonstrou que, embora a tentativa de integrar o teatro à pedagogia escolar não se constitua uma tarefa tão simples, na EFA em estudo esse fenômeno vem acontecendo naturalmente, por estar presente no fazer educativo dos alunos e na resposta da comunidade.

A condição juvenil e sua relação com a Escola Família Agrícola de Itaobim, Vale do Jequitinhonha (MG), no contexto da Pedagogia da Alternância, foi o objeto de estudo de Coelho (2009). Por meio de entrevistas semiestruturadas com jovens e profissionais da escola, da observação de campo, de aplicação de questionários e da análise documental, essa autora aponta como resultado uma diversidade na juventude do

campo, reflexo de múltiplas trajetórias e experiências escolares, colocando, desse modo, novos desafios para a organização escolar, as práticas pedagógicas e a relação professor-aluno no âmbito das EFAs.

Finalmente, tem-se a dissertação de Nawroski (2010), cujo objetivo foi identificar os referenciais teórico-metodológicos que embasam a Pedagogia da Alternância enquanto proposta de educação para as populações do campo e suas contribuições para as práticas pedagógicas da Educação do Campo no Brasil, instituída pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essa autora não deixou claro, no resumo, quais os resultados alcançados considerando as questões e objetivos que orientaram a referida pesquisa, o que prontamente nos remete à Norma Ferreira (2002) ao mencionar as limitações do “estado da arte” quando o pesquisador lança mão de um dos instrumentos indispensáveis à literatura científica: o resumo. Afirma ainda essa autora: “A possibilidade de leitura de uma História pelos resumos que sabemos não poder ser considerada a única, tampouco a mais verdadeira e correta, mas aquela proposta pelo pesquisador do ‘estado da arte.’” (FERREIRA, N., 2002, p. 270).

## 2.2 CEFFAs e Desenvolvimento Local Sustentável

Foram identificados, neste eixo temático,<sup>3</sup> que concentra 32,18% do total dos trabalhos sistematizados e analisados de 2006 a 2010, onze estudos voltados para as Escolas Famílias Agrícolas (BEGNAMI, M., 2010; CAVALCANTE, L., 2007; FONSECA, 2008; FRANCO, 2007; JESUS, J., 2010; KRAEMER, 2008; MASSAD, 2010;

SANTOS, D., 2008; SOUZA, J., 2010; THEOBALD, 2008; VALADÃO, 2009) e três sobre as Casas Familiares Rurais (ALEXANDRE, 2008; PORTILHO, 2008; WALTER, 2008).

Entre os estudos que tratam diretamente sobre os CEFFAs e Desenvolvimento Local Sustentável, registram-se os de Delfini (2008) e de Rudnick (2008). O primeiro apresenta como objeto de estudo o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) no estado de São Paulo, que também adota a Pedagogia da Alternância. Como objetivo geral, a pesquisa buscou analisar esse Programa visando a definição de critérios que pudessem subsidiar o estabelecimento de novas estratégias de educação profissionalizante rural, bem como sugerir um procedimento de análise de outros programas/projetos de natureza similar, focados no desenvolvimento rural sustentável. Já o segundo trabalho teve como campo empírico o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) no Vale do Rio Prado (RS), e seu objetivo foi refletir sobre as representações que os egressos do CEDEJOR fazem de si mesmos como agricultores ou como empreendedores, além de identificar suas implicações para o desenvolvimento local e para a permanência do jovem no campo.

No conjunto desse eixo temático aparece ainda o estudo de Schultz (2010), que levanta uma discussão sobre o papel da educação no desenvolvimento do campo no estado de Tocantins a partir de duas lógicas distintas: a Escola do Campesinato *versus* a Escola do Agronegócio. A pesquisa foi realizada em duas escolas rurais: a Escola de Canuanã e a Escola Família Agrícola de Porto Nacional. O estudo objetivou, com base num conceito de desenvolvimento não apenas na perspectiva de crescimento econômico, mas também da compreensão de desenvolvimento enquanto bem-estar e melhoria da qualidade de vida da população, a identificação da escola que mais se destaca no cumprimento de seu papel enquanto agente promotor de mudanças e desenvolvimento. Esse autor não deixa claro, porém,

3 Nesta temática, encontram-se os trabalhos de Ludmila Cavalcante (2007), Franco (2007), Alexandre (2008), Delfini (2008), Fonseca (2008), Kraemer (2008), Rudnick (2008), Portilho (2008), Diana Santos (2008), Theobald (2008), Walter (2008), Valadão (2009), Marinalva Begnami (2010), José Jesus (2010), Massad (2010), Schultz (2010), Souza (2010), Moro (2015), Agnaldo Costa (2016), Érica Melo (2013), Aline Ferreira (2014), Detogni (2017), Batistela (2011), Bressiani (2012), Jaqueline Oliveira (2014), Wagner Silva (2017), Pozzebon (2015) e Zanoni (2015).

no resumo da dissertação, qual das escolas se enquadrou nesta classificação.

As pesquisas desenvolvidas por Ludmila Cavalcante (2007), Franco (2007), Kraemer (2008), Portilho (2008), Valadão (2009) e João Souza (2010) têm, de certa forma, uma confluência na medida em que tomam a Educação do Campo, a educação ambiental e a agroecologia para pensar as contribuições dos CEFFAs na perspectiva do desenvolvimento local sustentável por meio das vozes dos sujeitos sociais implicados diretamente com a formação em alternância, considerando a trajetória de vida pessoal e coletiva destes: pais, monitores, egressos, estudantes e líderes comunitários.

*A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais* (CAVALCANTE, L., 2007) constituiu-se na primeira tese defendida sobre os CEFFAs na Bahia até o início de 2013. Orientou-se pelo Estudo de Caso e teve como campo empírico a Escola Família Agrícola de Monte Santo, localizada neste mesmo município, no Nordeste da Bahia, Sertão de Canudos, distante 400 km de Salvador. Tal escola é membro da Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido (REFAISA), também conhecida como Escola Família Agrícola do Sertão.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados por Ludmila Cavalcante (2007) durante a pesquisa de campo foram: grupo focal, entrevistas semiestruturadas individuais a partir de critérios estabelecidos após sua itinerância no campo empírico. Ao se ler a tese,<sup>4</sup> observa-se a riqueza dos detalhes desses procedimentos metodológicos, revelando o percurso, o caminho construído pela pesquisadora com vistas a alcançar os objetivos propostos, afinal, as narrativas dos sujeitos sociais são carregadas de sentido, de pertença com a escola, de pertença com a luta dos movimentos sociais de luta pela terra, de compreensão da importância dessa escola diferente para os filhos dos agricultores

familiares, seja pelo fato de estar localizada no contexto rural, seja pelos conhecimentos que os jovens estão construindo na perspectiva de melhoria das condições de vida, como também da permanência desses nas comunidades rurais pelo engajamento político, entre outras dimensões, contribuindo, assim, para a redução do êxodo rural (CAVALCANTE, L., 2007).

O trabalho de Franco (2007) revela que a Pedagogia da Alternância, no caso estudado – a Escola Família Agrícola Rei Alberto I em Nova Friburgo-RJ –, tem conseguido, com sucesso, não apenas agregar conhecimentos e informações, como também sensibilizar os educandos quanto aos cuidados com a própria escola no tocante à educação ambiental. Isso, segundo essa autora, ainda não foi possível alterar no seu próprio meio, na sua realidade no sentido de modificá-lo. Para tanto, Franco (2007, p. 7) aponta a Educação Ambiental como imprescindível, pois direciona para uma “[...] educação transformadora e construtora de novas posturas, hábitos e condutas”.

Portilho (2008), a partir de vivências com as famílias de lavradores nas comunidades *locus* do estudo, onde estão presentes as Casas Familiares Rurais, ressalta que a Pedagogia da Alternância possibilita, seja por meio dos conflitos ou dos diálogos, o acesso às novas tecnologias e aos conhecimentos tradicionais. Kraemer (2008), ao estudar duas experiências em contextos territoriais distintos, ou seja, a Escola Ponche Verde de Crissiumai, no Brasil, e a Escuela de la Família Agrícola de El Soberbo, na Argentina, por meio de conversas, entrevistas e debates realizados com as pessoas desses locais, ressalta ter sido fundamental na perspectiva de trazer à tona a realidade vivida por elas, mas principalmente entender o pensar ambiental e perceber como a escola contribui com a formação de mentalidades para um mundo melhor.

A pesquisa empreendida por Valadão (2009) intentou identificar a contribuição da EFA de Itapirema para a formação de agentes com vistas ao desenvolvimento rural sustentável. Ar-

4 A leitura dessa tese se deu quando cursava o doutorado (2009-2013) e fez parte de uma atividade do componente curricular Pesquisa em Educação.

gumenta que a concepção de sustentabilidade não está sendo atendida satisfatoriamente da forma proposta pela Escola. Segundo ele, isso se deve às dificuldades de os jovens modernizarem seus sistemas de produção, reduzirem o uso de insumos e, por conseguinte, aplicarem tecnologias que melhorem as condições de vida da família. Do mesmo modo, a pesquisa de João Souza (2010), ao estudar a EFA de Itaquiraí, constatou um processo embrionário de implementação de práticas agroecológicas nos assentamentos rurais desse município, apontando, porém, novas expectativas e possibilidades para a agricultura familiar desenvolvida nesses assentamentos.

Outro conjunto de pesquisas que problematizam os CEFFAs e Desenvolvimento Local Sustentável refere-se aos estudos de Alexandre (2008), Fonseca (2008), Diana Santos (2008), Theobald (2008), Marinalva Begnami (2010) e José Jesus (2010). Tais estudos intentaram compreender e analisar as peculiaridades dessas escolas sob os seguintes aspectos: organização curricular, projeto político-pedagógico, saberes e fazeres construídos nos espaços-tempos da escola e da família-comunidade, inserção dos egressos em diferentes espaços como o produtivo, o social, o político e o cultural, acrescidos das contribuições dos CEFFAs para os estudantes, incluindo seus egressos, garantindo-lhes a permanência no campo ou a saída por opção dos jovens, com qualidade de vida e com acesso às novas tecnologias.

Os achados dessas pesquisas demonstram a importância dessas escolas para os sujeitos do campo, adolescentes e jovens, pois lhes possibilitam uma formação sólida, podendo atuar em diversas alternativas profissionais do campo. Constitui, desse modo, uma alternativa de educação viável nesse espaço, tendo em vista que permite integrar escola, família e comunidade na busca de soluções, de forma sustentável, para os problemas vividos pelos agricultores. Acrescentam, ainda, aos resultados: a possibilidade de inserção em diversos espaços produtivos tanto no campo como na cidade; o acesso às

novas tecnologias; a continuidade dos estudos; a implantação de seus projetos profissionais junto às famílias, promovendo efetivamente um desenvolvimento sustentável e solidário e a valorização do *modus vivendi* camponês e da agricultura familiar.

Por fim, nesse eixo temático, tem-se o estudo de Massad (2010), que buscou conhecer os efeitos promovidos pelo manejo da adubação verde na forma de pré-cultivo com a crotalária, aliado a doses de esterco bovino, no desempenho da cultura do milho. O experimento foi desenvolvido na Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, no mesmo município, em Minas Gerais. O resultado foi o seguinte: a crotalária, independente da dose de esterco aplicada, influenciou o desenvolvimento vegetativo e produtivo do milho, promovendo as maiores alturas de plantas e de inserção da espiga, maior número de folhas, valores de matéria verde e seca para as plantas inteiras, grãos, palhas da espiga e sabugo, o que revela uma técnica de agricultura familiar e a busca por um desenvolvimento sustentável.

### 2.3 Formação por Alternância, Sujeitos e Práticas Socioeducativas

Os trabalhos organizados nesta temática foram os seguintes: Sirle Oliveira (2006), Estevam (2009, 2010), Maria Silva (2009), Rachel Menezes (2013), Maria Souza (2015), Palaro (2012), Cilmara Santos (2013), Sinhoratti (2015), Straub (2013), Marcella Costa (2014), Caliarri (2013), Lourenzi (2015), Machado (2014) e Felipe Silva (2015).

Sirle Oliveira (2006) buscou compreender o lugar que a Escola Família Agrícola de Tinguá, localizada no município de Nova Iguaçu (RJ), ocupou no processo de formação dos jovens estudantes desta escola, a partir de seus projetos e de suas possíveis expectativas de vida e trabalho, no contexto das novas ruralidades, que apresentam características urbanas. O estudo, segundo essa autora, revelou que os jovens incorporaram, em seus projetos futuros, perspectivas relacionadas às vivências e

à formação recebida na escola que, se não se fizessem presentes, esses estudantes tivessem tido outro tipo de formação.

Estevam (2009, 2010), com duas teses desenvolvidas na mesma instituição de ensino superior (UFSC), muito embora em programas de pós-graduação e áreas distintas, buscou analisar, no primeiro estudo, os significados sociais e políticos da formação por alternância em duas experiências presentes no estado de Santa Catarina – os casos da Casa Familiar Rural de Armazém e do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) –, tentando compreender a coerência entre o discurso institucional, sua prática e seus resultados no interior dessas experiências. No segundo estudo, avaliou os resultados alcançados pela formação por alternância desenvolvida na Casa Familiar Rural de Armazém (SC), na perspectiva dos egressos.

Na primeira pesquisa, com base em um estudo de caso (ESTEVAM, 2009), com aplicação de questionários com perguntas abertas e semiestruturadas, os resultados, segundo esse autor, apontaram muitos pontos positivos no que se refere à coerência interna com a proposta. Foi constatado que os instrumentos pedagógicos se mostram eficientes no estabelecimento de uma relação entre a escola e as famílias, ainda que a compreensão seja limitada por parte dos pais, cujas ações apresentam menor impacto que as dos jovens. Também se observou que na CFR de Armazém, por conta da rotatividade dos monitores, gera-se pouco conhecimento ou aprofundamento sobre a Pedagogia da Alternância, e, por essa razão, as atividades foram prejudicadas, diferentemente da experiência do CEDEJOR, que mantém a estabilidade da equipe de monitores. Segundo Estevam (2009), a CEDEJOR, na visão dos pais e dos jovens, tem possibilitado a superação pessoal do jovem, pois é visível a melhoria da autoestima na relação familiar, ou seja, nos aspectos humanos.

O segundo trabalho (ESTEVAM, 2010) foi defendido a partir do estudo de caso e aplicação de questionário composto de questões abertas e fechadas junto aos egressos da primeira e

segunda turmas da CFR de Armazém. Os resultados apontaram fatores positivos quanto aos aspectos gerais da proposta e, também, que o processo de formação mostrou-se eficiente no que se refere ao relacionamento familiar entre pais e filhos, na valorização da profissão de empreendedor rural, na autoestima, entre outros. Já em relação aos Projetos de Vida dos jovens, os resultados alcançados não foram muito expressivos, por conta do isolamento dos jovens, pois estes não conseguiram se articular em redes, ou seja, por meio de cooperativas ou mesmo por associações, muito embora tenha sido constatado um aumento significativo na renda familiar. Diante desse cenário, esse autor recomenda às lideranças da CFR de Armazém, aos jovens e aos pais a criação de organizações cooperativas como complemento das atividades de formação desenvolvidas na Casa Familiar.

Maria Silva (2009), por sua vez, objetivou compreender o papel dos jovens nas unidades familiares camponesas, considerando a influência da experiência pedagógica da Casa Familiar Rural de Santa Maria das Barreiras. Com base na abordagem qualitativa de pesquisa, o estudo teve como sujeitos colaboradores jovens, pais, monitores e diretores da CFR, além de lideranças dos movimentos sociais e sindicais e assessoria. A análise dos relatos revelou que a particularidade da experiência pedagógica da CFR na formação dos jovens é o principal ponto de tensão entre os atores, na perspectiva da formação técnica, social e política veiculada pela presença e orientação do movimento. O estudo identificou, ainda, sinais de redimensionamento do papel dos jovens na família, que não se dá apenas pela inserção destes na CFR, mas está inserido numa dinâmica de mudança geracional.

## 2.4 Formação de Educadores do Campo e Pedagogia da Alternância

Sobre esta temática, foi possível, após uma leitura cuidadosa dos respectivos resumos recolhidos nos Bancos de Teses da Capes e no

da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, identificar apenas seis trabalhos que tratam da formação de educadores “em” e “por” alternância: Janinha Jesus (2007), Lobo (2009), Antunes (2016), Sousa (2014), Sandra Araújo (2013) e Gilmar Freitas (2015).

Janinha Jesus (2007) investigou como são construídos os saberes dos professores (monitores) das Escolas Famílias Agrícolas do Movimento Educacional do Espírito Santo (MEPES), particularmente estudando a Escola Família Agrícola de Olivânia, de Anchieta (ES), e a equipe do Centro de Formação e Reflexão do MEPES. Por meio das técnicas de coleta de dados, como entrevistas, questionários, observações e diálogos realizados no decorrer da pesquisa, foi possível a essa autora chegar ao seguinte resultado: “[...] o monitor da EFA possui uma gama diversificada de saberes” (JESUS, J., 2007, p. 9). Esse fato permitiu a Janinha Jesus (2007, p. 9) apresentar a seguinte consideração final:

[...] necessidade de uma constante reflexão sobre os processos formativos proporcionados pelo Centro de Formação e Reflexão aos docentes da rede MEPES e traz contribuições no sentido da valorização dos saberes da prática e do reconhecimento do docente como sujeito que discute, propõe e organiza sua própria formação e de seus futuros pares.

O estudo de Lobo (2009), uma pesquisa-ação desenvolvida no Programa de Educação em Solos e Meio Ambiente (PES), se propõe a oferecer como resultado um curso para capacitar os monitores das EFAs no conteúdo “solos”, objeto de estudo da referida pesquisa. Essa autora justifica a importância do estudo ancorada na metodologia da pesquisa-ação, por ser este conteúdo fundamental para os estudantes, tendo em vista a formação em ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, fazendo parte tanto do currículo da base nacional comum como de componentes curriculares da parte diversificada. Acrescenta a essa justificativa a deficiência dos monitores sobre o tema “solos”, o que acaba por prejudi-

car a qualidade do ensino e da formação dos estudantes. O resultado do curso revelou que o conteúdo “solos” passou a ser compreendido de forma mais integrada, e a questão da agroecologia a ser entendida não apenas como uma prática sustentável, mas também como uma estratégia que dialoga, resgata e valoriza os conhecimentos dos agricultores familiares.

A pesquisa de Sandra Araújo (2013), intitulada *Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia*, teve como objetivo geral investigar a experiência de formação inicial voltada para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia, sob a concepção de formação de educadores do campo na contemporaneidade. A opção metodológica que orientou a pesquisa foi a abordagem qualitativa ancorada no Estudo de Caso. O *locus* da pesquisa foi o mais variado possível, tendo em vista a complexidade do estudo que, por exemplo, se constitui na diversidade dos sujeitos/colaboradores. As Escolas Famílias Agrícolas de Ribeira do Pombal e de Caculé foram escolhidas com base em critérios definidos no caminho da investigação, com vistas à possibilidade de se entrevistar os professores/estudantes.

Os resultados revelaram que essa formação inicial foi uma experiência ímpar, tanto na dimensão pessoal como profissional dos sujeitos/colaboradores da pesquisa, e também para o movimento educativo EFAs da Bahia, confirmados pelas narrativas dos sujeitos/colaboradores. Entretanto, essa formação apresentou lacunas, entre as quais a ausência de abordagem em torno da Pedagogia da Alternância e da filosofia dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância. Acrescenta-se, ainda, a inexistência de componentes curriculares que abordassem a concepção de Educação do Campo e a formação de seus educadores na contemporaneidade construída pelas organizações sociais do campo e pelas Faculdades de Educação por meio dos seus professores/pesquisadores.

A pesquisa de Gilmar Freitas (2015), *Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG*, teve como foco os processos formativos em Pedagogia da Alternância (PA) implementados e adotados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha (MG). Buscou investigar se esses processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da PA, na atuação profissional desses sujeitos. A pesquisa revelou que os processos formativos implementados pela AMEFA têm contribuído para o fortalecimento da implementação da PA na prática profissional dos monitores, contudo, as condições financeiras desse Movimento dificultam a continuidade e periodicidade das formações devido à falta de recursos seguros para tal finalidade e às dificuldades de manutenção das EFAs.

## 2.5 Outras Temáticas

Neste eixo temático encontram-se os estudos de Márcia Silva (2008), Suzethe Araújo (2009), Barduni Filho (2012) e Hosda (2017). O primeiro analisa as relações de gênero existentes na Casa Familiar Rural de Cametá, Pará, e no estabelecimento familiar através da divisão do trabalho realizado nestes dois espaços. Márcia Silva (2008), com base em estudo de caso e lançando mãos de técnicas de coleta de dados como entrevistas, questionário, observação e conversas ocasionais, revela que, no âmbito das relações familiares, a casa é o espaço da mulher e o roçado do homem, que acabam sendo reproduzidas nas atividades de campo da escola, diferentemente das atividades de limpeza das instalações escolares, onde ocorre um processo de ajuda mútua. Isso mostra que, da casa da família à casa da escola, as dimensões de gênero assumem outras perspectivas nos espaços múltiplos que são frequentados pelos alunos e alunas no *locus* da pesquisa.

O trabalho de Suzethe Araújo (2009) objetivou compreender a origem da Escola Família Agrícola de Pintadas (EFAP), na Bahia, e apreender as percepções sobre gestão e participação dos sujeitos sociais envolvidos no processo de implantação e funcionamento da Escola, tendo como elemento norteador a Pedagogia da Alternância, e a Gestão como elemento diferenciador das Escolas Famílias Agrícolas, se comparadas às escolares regulares, vinculadas aos sistemas oficiais de ensino, sejam urbanas ou rurais.

O estudo de caso sobre a EFAP, de autoria de Suzethe Araújo (2009), demonstrou que as questões da gestão e da participação coletiva se mostram indissociáveis para a efetividade da escola, e o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância enfrenta dificuldades em sua plenitude, devido a diversos fatores, entre os quais a sustentabilidade financeira e metodológica.

A pesquisa de Barduni Filho (2012) foi realizada em uma Escola Família Agrícola (EFA-PURIS), localizada na Zona da Mata de Minas Gerais, quando foram problematizados os temas afetividade e sexualidade. O objetivo geral do trabalho foi identificar os significados desses temas junto a esses atores. A pesquisa revelou que os temas não são idênticos entre pais, estudantes, monitores e gestores, em razão das diferentes condições nas quais eles se encontram.

Por último, temos a pesquisa de Hosda (2017), de cunho qualitativo, que teve como objetivo geral compreender o sujeito, o discurso e a ideologia para a CFR. Como resultado, essa autora afirma “[...] que o sujeito presente e construído pela CFR é um sujeito social que tem seu discurso voltado às relações sociais, e que compreende a sua ideologia a partir de seu discurso e realidade” (HOSDA, 2017, p. 10).

## Considerações Finais

As descrições e análises em torno das pesquisas acadêmico-científicas que trataram dos CEFFAs aqui mapeadas permitiram chegar às

seguintes considerações: primeiro, percebe-se que os trabalhos, cujo objeto de estudo são as EFAs, concentraram-se nos programas de pós-graduação das regiões Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste porque foi nessas regiões que se implantou primeiramente essa alternativa de Educação do Campo. Já em relação às Casas Familiares Rurais, estas se concentram nas regiões Norte e Sul do país e foram implantadas na década de 1980, quando já se encontravam em pleno funcionamento as EFAs nos estados do Espírito Santo e da Bahia.

Em segundo lugar, os trabalhos, na sua grande maioria, configuram-se como sendo Estudos de Caso, ancorados na abordagem qualitativa de pesquisa e concentrando-se na área da Educação. Lançaram mão de diferentes técnicas e instrumentos de coleta de dados, como as entrevistas semiestruturadas, análise documental, questionários, entre outros.

A terceira consideração a ser destacada diz respeito aos poucos trabalhos que problematizam um dos protagonistas mais importantes deste sistema educativo: os monitores ou formadores, como também são denominados, e seu processo formativo. Neste cenário, ancora-se a relevância da pesquisa da autora deste texto, referenciada no eixo temático 4 – Formação de Educadores do Campo e Pedagogia da Alternância.

Finalmente, discutir as produções acadêmico-científicas sobre os CEFFAS no Brasil e desenvolver um “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” por meio de consulta aos resumos das dissertações e teses nos sítios dos Bancos de Dados oficiais conforme citados no texto revelou, por meio de distintas abordagens teórico-metodológicas, o lugar da Educação do Campo nos programas de pós-graduação pelo aumento de pesquisas nos últimos anos, sobretudo das que adotam a Pedagogia da Alternância enquanto alternativa diferenciada de Educação do/no Campo na Contemporaneidade, fruto do processo de mobilização das organizações sociais do campo e sindicais do campo na luta por terra e educação por meio

de uma Pedagogia diferenciada que atende as necessidades dos sujeitos sociais do campo, ou seja, de uma metodologia que está pautada no princípio da **Alternância Integrativa**, um dos pilares que orientam os CEFFAs pelo mundo todo.

Portanto, estudos posteriores poderão elucidar perspectivas contemporâneas em torno dos CEFFAs, considerando a complexidade desse movimento de Educação do/no Campo vindo de terras além mar.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Bruno Henrique Gomes. **Uma proposta de educação para o campo**: Casa Familiar Rural Padre Haruo Sasaki. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 2008.

ANDRADE, Jailton dos Santos. **Pedagogia da Alternância e a convivência com o semiárido**: as comunidades tradicionais de Fundo de Pasto. 2016. 162 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2016.

ANTUNES, Leticia Cristina. **A formação de educadores para a Pedagogia da Alternância no Brasil nos movimentos italiano e francês**: limitações e possibilidades. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, PR, 2016.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Escola para o trabalho, escola para a vida**: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia. 2005. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2005.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Formação de educadores do campo**: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia. 2013. 319 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2013.

- ARAÚJO, Suzethe da Silva. **Gestão participativa: um estudo de caso na Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Pintadas – Bahia.** 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2009.
- BARDUNI FILHO, Jairo. **Namoro, disciplina e liberdade: problematizando afetividades e sexualidades em uma escola família agrícola.** 2012. 244 f. Dissertação (Mestrado em Instituições Sociais e Desenvolvimento) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, 2012.
- BATISTELA, Airton Carlos. **Pedagogia da Alternância: uma contraposição a teoria da modernização.** 2011. 245 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba, 2011.
- BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Bontempo.** 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010.
- BORDIN, Rodrigo. **A aproximação da Pedagogia da Alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação.** 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, PR, 2014.
- BORGES, Graziela Scopel. **A formação do protagonismo do jovem rural a partir da Pedagogia da Alternância em Casas Familiares Rurais.** 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, PR, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **Estudo sobre o custo aluno das escolas do campo com a Pedagogia por Alternância no Brasil.** Brasília, DF, 2018.
- BRESSIANI, Clariana Maria Werkauser. **Formação por alternância e a sustentabilidade da agricultura familiar.** 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, PR, 2012.
- CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia.** 2013. 563 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2013.
- CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais.** 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2007.
- CAVALCANTE, Nilton Vale. **A Pedagogia da Alternância na visão dos egressos da EFA de Porto Nacional – TO: a possibilidade de uma formação integral.** 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2008.
- CHAGAS, Rita de Cácia Santos. **Porta giratória entre o espaço da Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o Campo: um diálogo possível?** 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2006.
- COELHO, Cláudia Maria Teixeira. **Viver o campo e a educação: experiências escolares de jovens em uma escola família agrícola.** 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2009.
- CORREA, Cirlei Marieta de Sena. **Casa Familiar do Mar em Santa Catarina: complexidade de uma prática educativa.** 2008. 160 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2008.
- COSTA, Agnaldo Chagas. **Pedagogia da Alternância: emancipação e territorialização nas Escolas Famílias Agrícolas.** 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2016.
- COSTA, Marcella Nunes Cordeiro. **Projetos de vida de campo de possibilidades dos jovens estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP).** 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, 2014.
- DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado**

da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DELFINI, Solange Tola. **Avaliação de um Programa de Formação de Jovens da Agricultura Familiar** – o caso PROJÓVEM. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Agrícola, Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2008.

DETOGNI, Andreia Aparecida. **Pedagogia da Alternância e formação do jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR**: avanços, limites e desafios. 2017. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, PR, 2017.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Os significados sociais e políticos da formação por alternância**: um estudo de caso em duas experiências no Estado de Santa Catarina. 2009. 414 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Avaliação dos resultados da formação por alternância**: um estudo de caso dos egressos da Casa Familiar Rural de Armazém – SC. 2010. 122 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.

FANCK, Clenir. **Entre a enxada e o lápis**: a prática educativa da Casa Familiar de Francisco Beltrão/Paraná. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

FERREIRA, Aline Guterres. **A formação através da Pedagogia da Alternância em agroecologia**: um estudo de caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, RS. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2014.

FERREIRA, Ana Paula de Medeiros. **Escola Família Agrícola de Orizona (GO)**: uma proposta de educação camponesa? 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Catalão, GO, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONSECA, Aparecida Maria. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável**: trajetórias de egressos de uma Escola Família Agrícola. 2008. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, 2008.

FRANCO, Eucilene Maia. **Educação ambiental no contexto da Pedagogia da Alternância**: um olhar sobre a Escola Família Agrícola Rei Alberto I – Nova Friburgo – RJ. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas), Belo Horizonte, 2007.

FREITAS, Cristiane Benjamim de. **A escola no horizonte de jovens camponeses de uma Escola Família Agrícola**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010.

FREITAS, Gilmar Vieira. **Formação em Pedagogia da Alternância**: um estudo sobre os processos formativos implementados junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG. 2015. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, BA, 2015.

HOSDA, Jaciele. **Sujeito, discurso e ideologia para a Casa Familiar Rural**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, PR, 2017.

JESUS, Janinha Gerke de. **Saberes e formação dos professores na Pedagogia da Alternância**. 2007. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2007.

JESUS, José Novais de. **As escolas família agrícola no território goiano**: a Pedagogia da Alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa. 2010. 237 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, Universidade Federal do Goiás (UFG), Goiânia, 2010.

KRAEMER, Quanz. **A escola e a questão ambiental nas margens do Rio Uruguai**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do

Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, RS, 2008.

LIMA, Humberto Rodrigues de. **A Pedagogia da Alternância nas casas familiares rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional.** 2013. 141 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2013.

LOBO, Lillian Messias. **Solos e alternâncias educativas: pesquisa-ação na formação de educadores.** 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia) – Programa de Pós-Graduação em Agronomia, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, 2009.

LOURENZI, Lucinéia. **A escola de ensino médio Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen-RS e a produção e reprodução local e regional a partir dos seus egressos: um estudo de caso.** 2015. 239 f. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2015.

MACHADO, Joana Carmen do Nascimento. **“Nem parece que tem quilombo aqui”:** (in)visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do território Quilombola de Jambiaçu-PE Sérgio Tonetto. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2014.

MASSAD, Marília Dutra. **Sistema de pré-cultivo Crotalaria na cultura do milho no Médio Vale do Jequitinhonha – MG.** 2010. 43 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia) – Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina, MG, 2010.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Melo. **Educação do Campo e práticas educativas de convivência com o Semiárido.** 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2010.

MATTOS, Luciane Maria Serrer de. **O plano de formação no contexto da Pedagogia da Alternância:** articulações entre temas geradores e conteúdos do Ensino Médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado – PR. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, (UTFPR), Pato Branco, PR, 2014.

MEGUINS, Rosimê da Conceição. **A modernização na Amazônia:** do mergulho na totalidade:

a lapidação da subjetividade. 2006. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2006.

MELO, Érica Ferreira. **Limites e possibilidades do plano de estado na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire.** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, 2013.

MELO, Juliana Franco de. **Alternância como pedagogia na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas – SE:** possibilidades de construção de práticas sustentáveis. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe (UFSE), Aracaju, 2013.

MENEZES, Alcione Souza de. **Quando mudar é condição para permanecer:** a Escola Casa Familiar Rural e as estratégias de reprodução social do campesinato na Transamazônica (Pará-Amazônia). 2010. 236 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2010.

MENEZES, Rachel Reis. **As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré:** um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo/Brasil. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2013.

MIRANDA, Daniela Janaína Pereira. **O território da educação do campo:** análise de uma construção conflituosa a partir da Casa Familiar Rural Pe. Haruo Sasaki no município de Sapoema – PR. 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

MOCELIN, Nayara Massucatto. **Princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância:** alguns desdobramentos atuais. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, PR, 2016.

MONTEIRO, Luiz Paulo. **O viver e o produzir a partir da formação além da técnica:** o caso dos egressos da Casa Familiar Rural Santo Agostinho/Quilombo, SC no período de 1990 a 1997. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, PR, 2017.

MOREIRA, Flávio. **O religioso e o político na implantação e permanência da Pedagogia da Alternância**: uma análise histórica dessas relações nas EFAs do norte do Espírito Santo. 2009. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2009.

MORO, Ildranis Laquini. **As “transformações” no espaço rural e a atuação da Pedagogia da Alternância no município de Rio Novi do Sul – ES**. 2015. 384 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2015.

NAWROSKI, Alcione. **Aproximações entre a Escola Nova e a Pedagogia da Alternância**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.

OLIVEIRA, Gutemberg Gomes de. **A educação do campo e a Pedagogia da Alternância no Centro Familiar de Formação por Alternância de Pinheiros – ES**: possibilidades pedagógicas de superação da fragmentação campo/cidade. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Jaqueline Rocha. **Conhecimentos e práticas agroecológicas nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)**. 2014. 257 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, 2014.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. 2008. 468 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2008.

OLIVEIRA, Sirle Brum de. **Projeto de vida e trabalho dos jovens das “novas ruralidades”**: o caso dos estudantes da EJA de Tinguá/RJ. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, 2006.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural**: a Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen. 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2010.

PALARO, Ricardo. **Análise sobre a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis – PR**: possibilidades e limites. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, PR, 2012.

PEREIRA, Danielle Siqueira. **O enfoque C-T-S na Pedagogia da Alternância**: o saber escolar e a prática cotidiana quilombola na Casa Familiar de Jambiaçu – Moju – Pará. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação, em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2015.

PEZARICO, Giovanna. **A casa, a terra e o mar**: os objetos e os espaços no contexto da Pedagogia da Alternância. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, 2014.

PINTO, João Rodrigues. **O teatro popular comunitário e a Pedagogia da Alternância**: a trajetória do Grupo Artevida. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2007.

PINTO, Manuela Pereira de Almeida. **A questão agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – Bahia**. 2014. 254 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2014.

PLEIN, Ivonete Terezinha Tremea. **Não é escola, é casa!? A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Sudoeste do Paraná**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, PR, 2013.

PORTILHO, Edilene Santos. **Pedagogia da Alternância**: educação e natureza em Casas Familiares Rurais da Região Tocantina, PA. 2008. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2008.

POZZEBON, Adair. **A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS**: uma contribuição para o desenvolvimento rural. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal

- do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.
- PRAZERES, Maria Sueli Correa dos. **Educação do Campo e participação social**: reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cameté – PA. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2008.
- QUEIROZ, João Batista Pereira de. A participação dos agricultores na construção dos CEFFAs. **Revista da Formação por Alternância**, n. 3, p. 5-15, 2006.
- RIBEIRO, Valdivino Souza. **Escola Família Agrícola de Orizona – Goiás**: história e lembranças de uma experiência de Educação do Campo. 2017. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, 2017.
- RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. 2008. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2008.
- RUDNICK, Carlise Porto Schneider. **Agricultura familiar e empreendedorismo**: um estudo sobre as trajetórias de jovens egressos do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) no Vale do Rio Pardo/RS. 2008. 194 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.
- SANTOS, Cilmaria Cristina dos. **A relação família e escola na Pedagogia da Alternância**: um estudo nas Casas Familiares Rurais de Candói e Rio Bonito do Iguaçú. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, PR, 2013.
- SANTOS, Diana Anunciação. **Da migração à permanência**: o projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2008.
- SCHULTZ, Erna Augusta Denzin. **Educação e desenvolvimento do campo no Estado do Tocantins**: a Escola do Campesinato versus a Escola do Agronegócio. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, 2010.
- SILVA, Felipe Alexandre da. **Educação na Casa Familiar Rural de Capanema/PR**: práticas educativas de educação rural ou educação do campo? 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, PR, 2015.
- SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Da casa da família à casa da escola**: dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no município de Cameté – Pará. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Amazônicas) – Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2008.
- SILVA, Maria Célia Vieira da. **O papel social do jovem na unidade familiar**: influência da experiência pedagógica da Casa Familiar Rural de Santa Maria das Barreiras – Pará – Brasil. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável) – Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2009.
- SILVA, Wagner da. **A Casa Familiar Rural no desenvolvimento socioespacial**: reflexões a partir de São Mateus do Sul – PR. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território/Área: Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa (UEPG), PR, 2017.
- SINHORATTI, Fabiana. **As casas familiares rurais e a continuidade do processo formativo dos alunos egressos**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, PR, 2015.
- SOBREIRA, Milene Francisca Coelho. **Práxis e construção do conhecimento nos estudos sobre Pedagogia da Alternância**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, 2013.
- SOUSA, Andrêssa Paula Fadini de. **Práticas pedagógicas em alternâncias**: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, 2014.
- SOUZA, João Batista Alves de. **O papel das Escolas**

**Família Agrícola (EFA) no desenvolvimento de alternativas agrícolas em Mato Grosso do Sul:** o caso da Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ). 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2010.

SOUZA, Maria Deuselena Dias de. **Do território de casa ao chão da escola:** um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da Pedagogia da Alternância. O caso da Escola Família Agrícola Dom Frágoso. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFCE), Fortaleza, 2015.

STRAUB, Polyane Passos Mayer. **A gestão participativa do processo decisório das casas familiares rurais da Região Sudoeste do Paraná:** estudo de caso nas CFRs de Pato Branco e Manfrinópolis. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFR), Pato Branco, PR, 2013.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.

THEOBALD, Irmgard Margarida. **Saberes e fazeres em desenvolvimento sustentável:** o contributo da Escola Família Agrícola Itapirema. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Rondônia (UFRO), Porto Velho, 2008.

TRINDADE, Glademir Alves. **O trabalho e a Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR.** 2010. 138 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.

UNIÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO BRASIL (UNEFAB). **Pedagogia da Alternância:** formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília, DF, 2002.

VALADÃO, José de Arimatéia Dias. **Contribuições dos Centros Familiares de Formação por Alternância para o desenvolvimento sustentável.** 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Rondônia (UFRO), Porto Velho, 2009.

WALTER, Maria Bernadete Wolochen. **A Casa Familiar Rural e a Pedagogia da Alternância:** evidências de desenvolvimento local. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Organizações e Desenvolvimento) – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE), São João da Boa Vista, SP, 2008.

ZANONI, Ângelo de Souza. **Monopolização e re-existência:** a educação do campo na territorialidade camponesa no Noroeste do Espírito Santo. 2015. 251 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2015.

ZIMMERMANN, Angelita. **Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari:** elementos formativos do território. 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2014.

*Recebido em: 05/02/2021  
Aprovado em: 16/02/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

*Nivia Regina da Silva (MST/ENFF)\**

<http://orcid.org/0000-0002-9546-5171>

*Gilvania de Oliveira Silva de Vasconcelos (UFRPE)\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-3625-2483>

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo promover o exercício teórico e prático da aproximação entre a Educação do Campo e a Agroecologia, no diálogo com experiências realizadas em territórios, fruto da vivência profissional e militante das autoras, e com a agenda de movimentos populares do campo, redes de agroecologia e de pesquisadores(as) que buscam nas relações que constituem a Educação do Campo e Agroecologia, no âmbito da questão agrária, na crítica ao agronegócio e suas violações sobre a vida humana e na natureza, a construção de um projeto para o campo com base na Agroecologia, considerando a formação dos sujeitos transformadores desta realidade social e ecológica. As experiências demonstram as possibilidades das conexões entre essas áreas, resultado de uma práxis, de luta, de conhecimentos integrados no diálogo de saberes em territórios dos povos do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Agronegócio. Agroecologia. Territórios.

## ABSTRACT

### AGROECOLOGY IN COUNTRYSIDE EDUCATION: A PROCESS UNDER CONSTRUCTION

This work aims to promote the theoretical and practical exercise of the approximation between Countryside Education and Agroecology, in the dialogue with experiences carried out in territories, as a result of the professional and militant experience of the authors, and with the agenda of popular movements in the field, agroecology networks, researchers, that seek in the relationships that constitute Countryside Education and Agroecology, in the context of the agrarian issue, in the criticism of agribusiness and its violations on human life and nature, the construction of a project for the countryside based on Agroecology, considering the formation of the transforming subjects of this social and ecological reality. The experiences demonstrate the possibilities of the connections between these areas, the result of a praxis, of struggle, of

\* Mestre em Agroecossistemas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Guararema, São Paulo, Brasil. Coletivo do eixo de Agroecologia da Editora Expressão Popular. E-mail: [nivia1917@gmail.com](mailto:nivia1917@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: [gilvania.vasconcelos@ufrpe.br](mailto:gilvania.vasconcelos@ufrpe.br)

knowledge integrated in the dialogue of knowledge in territories of the peoples of the countryside.

**Keywords:** Countryside Education. Agribusiness. Agroecology. Territories.

## RESUMEN

### AGROECOLOGÍA EN ESCUELAS DE CAMPO: UN PROCESO EN CONSTRUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo promover el ejercicio teórico y práctico de la aproximación entre Educación de Campo y Agroecología, en el diálogo con experiencias realizadas en los territorios, fruto de la experiencia profesional y militante de las autoras, y con la agenda de movimientos populares en el campo, las redes agroecológicas, los investigadores, que busquen en las relaciones que constituyen la Educación Rural y la Agroecología, en el ámbito de la cuestión agraria, en la crítica al agronegocio y sus violaciones a la vida humana y en la naturaleza, la construcción de un proyecto para el campo basado en Agroecología, considerando la formación de los sujetos transformadores de esta realidad social y ecológica. Las experiencias demuestran las posibilidades de conexión entre estos espacios, fruto de una praxis, de lucha, de saberes integrados en el diálogo de saberes en los territorios de los pueblos del campo.

**Palabras clave:** Educación de campo. Agronegocios. Agroecología. Territorios.

## 1 Introdução

A aproximação entre a Educação do Campo e a Agroecologia tem sido objeto muito trabalhado neste período recente, construída num diálogo sistemático, em diferentes tempos, espaços e dimensões: em seminários e encontros, nas escolas do campo com os complexos temáticos, temas geradores e como disciplina; nas escolas de agroecologia, nos cursos tecnológicos, de graduação e pós-graduação, em processos educativos não formais.

A Educação do Campo encontra na Agroecologia uma parceria pelas suas relações constitutivas que se vinculam estruturalmente ao movimento das contradições no âmbito da questão agrária, dos projetos de agricultura, da matriz tecnológica e de organização no campo (CALDART, 2012), que se opõe ao modelo de educação rural que trata o camponês e as populações tradicionais como algo do passado, arcaico ao “progresso” e à modernização conservadora, bem definida pelo agronegócio.

Esse modelo de desenvolvimento do campo, que tem sua origem na modernização con-

servadora da agricultura, com base na monocultura, uso intensivo de produtos químicos sintéticos e biotecnologias, para produção de mercadorias para a agroexportação, foi e ainda é defendido nas escolas, seja no campo ou na cidade, e tem se colocado nessas como símbolo do avanço contemporâneo de um “campo moderno e produtivo”.

É preciso evidenciar os prejuízos socioambientais do agronegócio à sociedade, como os camponeses enfrentam e realizam outras formas de produção e reprodução da vida em seus territórios, por meio da agroecologia, e construir processos educativos, tendo as escolas como espaços imprescindíveis, na formação de sujeitos transformadores dessa realidade, elaborando propostas de estudos em Agroecologia junto aos diferentes projetos pedagógicos, programas e disciplinas.

Por se tratar de um processo em construção, propomos no presente texto uma contribuição ao debate, com o objetivo de promover o exercício teórico e prático como aproximação

da Agroecologia com a Educação do Campo, considerando os diferentes contextos, em diálogo com experiências realizadas em alguns territórios.

Essa tem sido uma demanda marcada pela agenda dos movimentos populares do campo, das redes e articulação da agroecologia, de pesquisadores(as) destas áreas, trazendo como necessidade a internalização e capilarização da Agroecologia dentro das escolas do campo, potencializando a produção do conhecimento agroecológico na interação do diálogo de saberes entre sujeitos da educação do campo e os seus territórios.

Esse processo tem como base a conexão epistemológica entre Educação do Campo e Agroecologia, para elaboração de matrizes educativas,<sup>1</sup> promovendo experiências de práticas pedagógicas que buscam a transformação da realidade nos diferentes contextos sociais e ecológicos.

Esse caminho tem se apresentado como um campo de análise e elaboração tensionado por uma diversidade de sentidos convergentes, complementares ou não, o que faz dessa construção um movimento dialético, que implica uma aproximação não simplificada de diferentes campos acadêmicos, das diferentes ciências naturais, sociais e humanas, que seguiram dissociadas, baseadas na concepção da ciência moderna que determinou visão de ciência e produção do conhecimento, na qual tudo foi separado e dicotomizado: a natureza e o humano, a mente e o corpo.

A exemplo disso, podemos observar as tentativas de aproximações histórias entre as ciências agrárias e a ecologia, como o caso de Klages (1928), considerado pioneiro na aplicação da Ecologia<sup>2</sup> às Ciências Agrícolas, nas quais analisava a distribuição das espécies cultivadas, chamando a atenção para as complexas rela-

ções existentes entre a planta e seu ambiente. Outros diversos estudos importantes, a partir da década de 1920, foram sendo sistematizados em escolas teóricas e filosóficas, realizando um processo de crítica da revolução industrial e sua ação sobre a agricultura, assim como na segunda metade do século XX com a revolução verde, contribuindo para o surgimento do movimento alternativo e, posteriormente, da Agroecologia, a exemplo da Biodinâmica, Agricultura Natural, Agricultura Orgânica, Agricultura Biológica e Permacultura.<sup>3</sup>

Entretanto, com o avanço do processo de industrialização com atrelamento da agricultura, muitas iniciativas permaneceram marginalizadas (EHLERS, 1994), e os avanços da ecologia e da agronomia seguiram, majoritariamente, separados na Academia.

Para Gliessman (2001), a Agroecologia, considerada como ciência emergente, se coloca como ferramenta importante de mediação, ao posicionar-se com uma abordagem integradora de várias áreas do conhecimento, de formulações e métodos, abrindo possibilidades de novas formulações e processos metodológicos.

Isso significa que a Agroecologia como ciência sistematizada representa a consolidação de um corpo científico, que no âmbito acadêmico, nos estudos e pesquisas ampliaram-se para novos campos do conhecimento e abordagens em interação com diferentes disciplinas e com os conhecimentos e saberes tradicionais, o que contribui para estabelecer conceitos e metodologias com maior possibilidade de realizar ações no redesenho dos agroecossistemas, levando em conta multiplicidade de fatores sociais, econômicos, políticos, ecológicos, culturais, étnicos.

Neste artigo, trataremos, como parte do exercício da aproximação e diálogo entre Educação do Campo e Agroecologia, experiências nas quais tivemos distintas participações e/ou aproximações ligadas ao Movimento dos Tra-

1 Termo utilizado pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) enquanto proposta metodológica para se constituir um novo modo de fazer escola.

2 Podemos encontrar outros nomes considerados pioneiros em Ehlers (1994).

3 Veja no capítulo "Agricultura Alternativa", no *Dicionário de Educação do Campo*, a contribuição de Petersen (2012) sobre o tema.

balhadores Sem Terra (MST), que tem buscado iniciativas para aprofundar as reflexões da Agroecologia nas escolas da educação básica, e outra ligada à educação técnica, através do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) enquanto proposta metodológica de fortalecimento para o desenvolvimento local sustentável.

## 2 Fundamentação teórica

Para compreender o agronegócio e adentrar as determinações históricas da sua constituição, é necessário observar o desenvolvimento do capitalismo no campo e seus fundamentos de permanente reprodução ampliada, principalmente pós-revolução industrial, e posteriormente com a revolução verde em meados do século XX, que construíram dinâmicas que ordenaram o trabalho nas suas relações de produção, mediadas pelo pensamento positivista<sup>4</sup> e mecanicista de como transformar, dominar e controlar a natureza, numa relação predatória e destrutiva com os processos naturais (ROLO, 2015).

Essa análise é importante para entender as mudanças na agricultura e nos diferentes sistemas agrários ao longo do tempo, e na produção do conhecimento, realizadas por um sociometabolismo da modernidade conservadora. O agronegócio como expressão contemporânea desse modelo representa uma aliança entre diversos setores (latifundiários, bancos privados, empresas transnacionais, meios de comunicação) que manteve e ampliou a concentração da terra e a violência contra os camponeses e os povos tradicionais, e complexificou a apropriação privada da natureza e da biodiversidade, bem como o uso intensivo do pacote tecnológico na relação da oligopolização da cadeia alimentar.

O interesse dos setores do agronegócio, com papel destacado para os principais meios de

comunicação, para executivos e legisladores, pesquisadores e especialistas, conformaram base da formação da “opinião pública” na crença dessa “modernidade” da agricultura para erradicação da miséria, da fome, o que na verdade trouxe aprofundamento da situação de insegurança alimentar e de vulnerabilidades.

Sebastião Pinheiro faz uma crítica ao processo de transformação da agricultura em agronegócio:

[...] agricultura é uma das palavras mais lindas que existe e não significa cultivo somente. Ela envolve uma cultura que tem uma espiritualidade, uma religiosidade, valores e a natureza associadas a ela. A agricultura passou a ser agronegócio. Isso foi um baque tremendo. Saiu a cultura e entrou o negócio. Foram retirados valores da agricultura e agronegócio passou a significar só dinheiro. (WEISSHEIMER, 2018).

Dialogando com essas ideias, os estudos de Loureiro e Lamosa (2014) destacam como o pensamento do agronegócio tem entrado nas escolas, principalmente no campo. Isto tem se dado em diferentes frentes, como o programa de educação ambiental “Agronegócio na escola”, que, desde 2001, a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) passou a difundir e construir na rede pública de ensino de diversos municípios.

Esses autores refletem que o Programa citado faz parte de diferentes movimentos de entrada das empresas nas escolas públicas brasileiras. Os principais foram: Movimento Brasil Competitivo (MBC), Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável (CEBDS) e Movimento Todos pela Educação. A entrada se deu por meio de projetos de educação ambiental formulados por estas organizações nas escolas públicas.

Esse fato também é destacado nos estudos de Araújo (2016) realizados no extremo sul baiano, que atestam que a presença do projeto do agronegócio nas escolas não está só nas escolas públicas, mas em outras iniciativas não escolares, como programas de arte e educação e formação profissionalizante para jovens no campo.

4 O Positivismo afirmaria, ainda, a neutralidade da ciência e a existência de um método único e universal de conhecimento (ROLO; RAMOS, 2012). Para críticas ao Positivismo, ao reducionismo e à fragmentação do conhecimento, ver Levins (2015).

Sobre essa entrada do agronegócio nas escolas, essa autora reforça.

Não constitui novidade no Brasil atual a presença do agronegócio realizando ações educacionais, seja nas escolas públicas através de programas educacionais quanto em ações não escolares através de ações com arte-educação, formação profissional da juventude e outras. Tais ações encontram-se expostas nos sites das empresas, associações e ou fundações que constituem o setor, revelando a existência de inúmeros projetos em andamento nas escolas públicas do campo e da cidade em todo o Brasil. (ARAUJO, 2016, p. 28-29).

O território onde se encontram as escolas, segundo Fernandes e Molina (2004), é um espaço de constante disputa entre agro-negócio e agriculturas, onde o primeiro se caracteriza “pelo latifúndio, uso de agrotóxico e monocultura vegetal e animal, tecnologias externas, poucas pessoas e concentração de miséria. O segundo, policulturas, paisagens complexas, tecnologias apoiadas no saber local, com muitas pessoas” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 85).

É nesse contexto de conflitos que a Educação do Campo se desenvolve. E como diz Caldart (2012), essa realidade não é nova, mas a Educação do Campo inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento, evidenciando que esse modelo do agronegócio promove a preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, gerando uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, e negando seus acessos a direitos, especialmente a uma educação que seja no e do campo, contextualizada à sua realidade e à sua forma de vida neste território. Afinal,

[...] como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas? (CALDART, 2012, p. 263).

Em virtude desses aspectos, a Educação do Campo encontra na Agroecologia uma possibilidade de projetar a materialidade do seu projeto, na análise social e ecológica da realidade, permitindo a concretização de um novo projeto de campo, diferente do agronegócio, com o fortalecimento da identidade camponesa, dos povos tradicionais e sua resistência de permanência no campo, como sujeitos da práxis agroecológica.

Esses sujeitos sociais do campo são fundamentos importantes nas matrizes constitutivas da Educação do Campo e da Agroecologia. Segundo Caldart (2020, p. 1),

A Educação do campo surgiu e teceu sua identidade na diversidade dos territórios camponeses e de seus sujeitos. Territórios envolvem diferentes sujeitos, lugares, relações sociais, lutas, culturas, trabalho; organização da vida social sob condições de lugar e de tempo. Seus sujeitos construtores são diversos; na origem, nos vínculos de trabalho, cultura, gênero, etnia, raça [...].

É por meio desses territórios que a Agroecologia tem sua origem na práxis histórica camponesa e dos povos originários. Embora o uso contemporâneo tenha aparecido em meados do século XX, ganhando corpo de conhecimentos sistematizados como ciência, com conteúdo e metodologias, é neste período recente que ganha grande relevância sua dimensão de luta e movimento, na perspectiva de luta e resistência dos povos do campo na garantia das sua reprodução social, seja o direito à alimentação saudável no campo e na cidade, na perspectiva da Segurança e Soberania Alimentar, seja no debate de elementos para outro projeto societário.

Construir um processo de aprendizagem em Agroecologia no contexto das escolas do campo requer pensar as matrizes pedagógicas em diálogo com os sujeitos do campo, a partir da análise sobre os seus territórios, as alterações no percurso histórico das agriculturas, a relação do trabalho na transformação da natureza, as mudanças nas dinâmicas dos diferentes sistemas agrários, no tempo e no espaço (RIBEIRO et al. 2017).

É importante ter como linha de construção a história da agricultura (MAZOYER; ROUDART, 2001), dialogando com os processos históricos locais, envolvendo os sujeitos do campo, das florestas, das águas, dentre as particularidades que podem se apresentar.

A história da agricultura deve ser analisada sob a ótica da história da natureza e da história da sociedade humana a fim de entender a agricultura como processo de coevolução ecológica e social (RIBEIRO et al., 2017; SEVILLA GUZMAN; GONZALEZ DE MOLINA, 1996). Estes elementos proporcionam trabalhar a agricultura em seu sentido ampliado, como resultado histórico da relação ser humano-natureza,

As formas e dinâmica da organização do trabalho são essenciais nessa composição analítica, pois o trabalho “[...] remete à produção do ser humano como um ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 749).

Portanto, na ação da transformação da natureza, na criação das condições materiais à vida e no processo de produção de conhecimento, o trabalho sofreu alterações com o desenvolvimento das relações sociais, construindo rupturas, não respondendo mais no sentido da não garantia das necessidades humanas, resultando num trabalho explorado, seja na condição de trabalho escravo, servil, seja assalariada (LUKÁCS, 2012; NETTO; BRAZ, 2007).

O trabalho desenvolvido na Agroecologia deve ter como unidade de análise os “agro-ecossistemas”,<sup>5</sup> que são ecossistemas que sofreram modificações e interferências pela ação humana, e de grandes processos (GLIESSMAN, 2001). Nos agroecossistemas podemos analisar os sistemas de produção, suas conexões e interações nos diversos subsistemas, levando em conta aspectos ecológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos e organizativos. As escolas do

5 Agroecossistema é a unidade fundamental de estudo na qual os ciclos minerais, as transformações energéticas, os processos biológicos e as relações socioeconômicas são vistas e analisadas em seu conjunto (ALTIERI, 1989).

campo estão inseridas nos agroecossistemas, e fazem parte desta interação.

Essas categorias ajudam a buscar mediações entre diferentes áreas e formas de conhecimento, realizar conexões inter e intradisciplinares, levar à articulação do saber local com conhecimentos científicos, permitindo a implantação de sistemas agrícolas com biodiversidade ecológica e diversidade cultural.

Para tanto, é necessário compreender que uma mudança de abordagem ou enfoque passa por enfrentar os limites do atual paradigma produtivista e cartesiano, que realiza apropriação mecanicista da natureza do ser humano em suas conexões e interações. A agroecologia como abordagem integra formulações e métodos de diversas áreas do conhecimento (HECHT, 1989), observando as possibilidades e limitações de um pluralismo duplo, metodológico e epistemológico (SEVILLA, 2011), como forma de dinamizar a relação entre distintas formas do conhecimento. O que compreende a integração como uma “totalidade” em movimento dinâmico, permeado de contradições, sujeito a conflitos, rupturas, transformações.

### 3 Experiências da agroecologia nas escolas do campo: Questões de conteúdo e método

A formação dos sujeitos sociais do campo, entendidos como os sujeitos da transformação política da sociedade, como afirmava Freire (1993), tem buscado na Agroecologia ferramentas para uma transformação social e ecológica da realidade.

As perguntas que dão mobilidade à construção de novos projetos pedagógicos tem sido: “Com qual concepção de vida queremos formar os sujeitos sociais do campo?”; “Como formar educadores/as comprometidos com a transformação das condições de vida da humanidade?”

Questões como essas têm contribuído para dar direcionamentos ao que Caldart (2015a) chama de as razões fundamentais, do por

que se ocupar da Agroecologia nas escolas do campo, retomando razões humanistas, éticas, políticas, epistemológicas, pedagógicas da Educação do Campo na defesa da vida, da produção de alimentos saudáveis, de uma agricultura sustentável.

A aproximação entre Educação e Agroecologia tem construído diversas iniciativas e experiências significativas. Contudo fizemos a opção de socializar duas: uma ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outra, ao Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA- PE), assim como a realização de diferentes processos, que acumularam para a elaboração de uma proposta básica de conteúdo e método.

### 3.1 Experiência do MST

O Movimento Sem Terra, a partir de uma demanda concreta das escolas do campo localizadas nos assentamentos ou entorno, por meio do setor de educação do MST, promoveu um diálogo com educadores(as) dessas escolas para buscar caminhos de construção da aproximação entre Agroecologia e Educação do Campo.

A demanda apresentada por educadores e educadoras organizados nos movimentos populares do campo apontaram a urgência de construir espaços de debate e elaboração sobre Agroecologia, com proposições de conteúdo e método, para trabalhar nas escolas, visto que:

- a) A Agroecologia era uma realidade concreta nos territórios, desde as práticas camponesas e povos tradicionais, como projeto para o campo contestador da agricultura realizada pelo agronegócio, e, portanto, inserido no projeto da Educação do Campo;
- b) A presença de empresas do agronegócio nas escolas, promovendo projetos educacionais com vertente da educação ambiental acrítica, estruturando e realizando projetos pedagógicos formais e não formais, com elaboração de materiais didáticos em diálogo com secreta-

rias da educação e com ONGs.

- c) A ausência ou insuficiência de material pedagógico para trabalhar Agroecologia nas diversas etapas de aprendizagem, e a necessidade de construir planos de estudos que abarcasse o tema ambiental e da Agroecologia nas escolas do campo;
- d) A perspectiva de pensar o papel das escolas no projeto da Reforma Agrária Popular.

Como caminhos, foram realizados diferentes momentos acumulativos, como a realização de jornadas de lutas, formação de educadores, elaboração de cartilhas, cadernos e planos de estudos, realizando diálogo com poderes locais e gestores da Educação do Campo nos territórios, como descrito nas etapas a seguir.

#### a) A luta como ferramenta pedagógica

A luta pela Reforma Agrária Popular colocou na agenda a importância da produção da alimentação saudável e da Agroecologia como parte estrutural do seu programa agrário. Como parte deste programa, o setor de educação do MST lançou em 2015 a Jornada Cultural Nacional: alimentação saudável, um direito de todos, organizada pelo setor de educação em diálogo com setores de produção e saúde, para ser trabalhada em todos os espaços, encontros, escolas, assentamentos e acampamentos, como parte de um trabalho massivo de educação.

A Campanha Nacional contra Agrotóxicos e pela vida, organizada por um conjunto de movimentos populares do campo e da cidade, organizações sindicais e estudantis, pesquisadores, em diálogo com setor de educação do MST, internalizou processos de debate e estudos nas escolas sobre agrotóxicos, modelo do agronegócio e transgênicos, resultando em momentos de seminários, aulas, atividades didáticas e recreativas, elaboração de materiais audiovisuais. Permanecendo a demanda de elaboração de uma cartilha infantil com características de gibi.

Os Encontros dos Sem Terrinha, nos últimos anos, tratou de temas ligados à Jornada Cultural Nacional: alimentação saudável, um direito de todos, e abordou com diferentes linguagens os temas dos agrotóxicos e transgênicos, os impactos na saúde humana e no meio ambiente, o tema da Agroecologia, e a denúncia dos programas do agronegócio para escolas do campo, a exemplo dos programas Agrinho (FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA DO ESTADO DO PARANÁ, 2020) e Despertar (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL, 2020).<sup>6</sup>

### **b) Formação de educadores e educadoras em Agroecologia**

Foram realizados encontros, seminários e cursos para ouvir a realidade e as demandas dos educadores(as), seus acúmulos teóricos e práticos, e realizar estudos sobre a Agroecologia.

Podemos destacar o Curso Básico de Educação em Agroecologia da Região Nordeste, realizado em quatro turmas, nos seguintes estados: Bahia, em 2016; Paraíba, em 2017; Ceará, em 2018; e Pernambuco, em 2019, com carga horária de 80 (oitenta) a 140 (cento e quarenta) horas-aulas, em parceria com universidades públicas (WANDERLEY; CHAVES; SILVA, 2020).

Assim como o I Seminário sobre Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo, no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis (RS), organizado pelo setor de educação do MST da Região Sul em 2016. A presença dos educadores(as) do sul do Brasil proporcionou reflexões levando em conta as experiências do trabalho já realizado nas escolas com complexos temáticos<sup>7</sup> e temas geradores,<sup>8</sup>

6 Programas sociais voltados principalmente para educação e aprendizagem rural, com abordagem na questão ambiental, em parcerias com empresas do agronegócio, envolvendo diferentes atores sociais.

7 Consiste num método de organizar o programa ou plano de estudo da escola, de modo a permitir que os estudantes e professores aprofundem e ampliem o desenvolvimento do seu pensamento, diante da realidade atual (CALDART, 2015b).

8 O tema gerador, segundo Freire (2014), é construído por meio de uma investigação temática, dentro de uma perspectiva libertadora e dialógica na problematização em torno da realidade.

como também nas escolas de Agroecologia, a exemplo do Paraná – Escola Milton Santos e Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) –, podendo projetar continuidade de debate e elaborações com a constituição de um grupo de trabalho.

### **c) Organização de materiais**

Muitos materiais foram sendo elaborados, mas podemos destacar três que têm sido utilizados em diferentes estados e por diferentes organizações: o caderno de Educação em Agroecologia *De onde vem nossa comida* (SILVA; VARGAS, 2016), como material didático para as escolas; o plano geral de formação para educadores(as) sistematizado no caderno *Agroecologia na Educação Básica – questões propositivas de conteúdo e metodologia* (RIBEIRO et al., 2017); e como ferramentas metodológicas, o *Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo* (CALDART, 2017).

### **d) Proposta em construção de um plano de estudo**

A partir dos acompanhamentos de diferentes processos, em particular no Extremo Sul da Bahia, onde a Agroecologia foi incorporada como disciplina em diversos municípios, iniciou-se um processo de aproximação e sistematização dos elementos centrais na formulação de planos de estudos em Agroecologia nas escolas da educação básica. Este caminho ainda está em construção, porém é possível identificar os eixos que têm contribuído para uma matriz pedagógica agroecológica.

#### **1) Relação sujeito/sociedade e natureza**

- Conhecimentos sobre a natureza como relação humana e categoria histórica;
- O alimento como base da vida humana: estudo sobre as formas agrícolas e os sistemas agrários;
- O trabalho tem como dimensão formativa e criativa o desenvolvimento do conhecimento na interação com natureza;
- Os agroecossistemas como unidade de

análise, elaboração e ação; estudos dos processos ecológicos como sucessão ecológica, cadeia trófica, biocenose, para estudar as interações e conexões da biodiversidade e agrobiodiversidade.

## 2) Totalidade, movimento e contradição

- Promover mediações das diferentes áreas do conhecimento, através dos temas geradores, os complexos temáticos e as disciplinas, levando em conta a realidade concreta, os estágios de aprendizagem de cada sujeito social, o conteúdo abordado em cada fase, realizando conexões conceituais e práticas;
- A escola como ferramenta de aproximação campo-cidade, reflexão sobre a natureza e a produção de alimentos.

## 3) Relação escola, trabalho e produção

- Como pilar essencial do projeto educativo, tendo como base os agroecossistemas, uma mediação integradora entre a escola, o processo de produção e o trabalho;
- Conexão da escola com a comunidade onde se encontra, realizando ações concretas de aulas, pesquisas e trabalho prático para a produção vegetal e animal *in natura* ou beneficiada, nos lotes, nos sítios, nas cooperativas e associações, com as famílias e coletivos de produção;
- Realização de pesquisa e trabalho prático agropecuário na escola, estabelecendo conexões teórico-práticas na relação com as disciplinas, temas geradores ou complexos temáticos, e contribuindo na produção de alimentos para a escola.

## 4) Sujeitos epistemológicos: sujeitos da educação do campo

- Metodologias que contribuem na formulação de outras bases epistêmicas, através de processos como diálogo de saberes (TONÁ; GUHUR, 2012), “Método Campesino a Campesino” (SOSA et al., 2012), em que a construção do conteúdo

da Agroecologia nas escolas garanta o diálogo com os diversos sujeitos do campo, com as experiências e conhecimentos socioambientais e agrícolas de onde se encontram as escolas;

- Reconhecer os povos do campo como sujeitos da Agroecologia, que através do seu trabalho captam o potencial dos agroecossistemas com os quais convivem as gerações, e que vai além do elemento técnico-produtivo, mas adentra aspectos culturais, étnicos, espirituais etc.

## 3.2 Experiência do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA)

Vamos destacar aqui a experiência que o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) vem desenvolvendo em Pernambuco, mas com abrangência em estados vizinhos.

Desde o final da década de 1980, o SERTA iniciou o serviço de assistência técnica às famílias de agricultores, em parceria com as Comunidades Eclesiais de Base e sindicatos. Nas décadas seguintes, a equipe técnica do SERTA, depois de muitas reflexões, e com a conjuntura político-econômica bastante desfavorável para a agricultura familiar, essa equipe de animadores das comunidades assistidas decidiram buscar apoio e parcerias com os gestores públicos, chegando, dessa forma, às escolas públicas para discutir e propor mudanças na vida das famílias camponesas.

Acredita-se que não adiantava trabalhar com os pais e mães uma proposta de desenvolvimento sustentável<sup>9</sup> se nas escolas havia um trabalho com as crianças de desvalorização do modo de vida do camponês e da camponesa.

Durante os anos 2000, em diálogo com gestores públicos surge a possibilidade de projetos com algumas prefeituras da Zona de Mata pernambucana por meio de programas de formação de educadores e educadoras munici-

<sup>9</sup> A concepção de desenvolvimento discutida nas reuniões trabalhava com as famílias aspectos políticos, religiosos, educativos, de organização e de produção animal e vegetal de forma que promovesse a vida digna dessas famílias em seus territórios.

pais. Essa parceria com as algumas prefeituras do estado possibilitou a formação de professores em algumas escolas municipais, ajudando nas mudanças dos projetos pedagógicos e na metodologia e conteúdos.

Paralelamente, foi implementando suas instalações educativas, em 2005 no município de Glória do Goitá (PE), e em 2009 em Ibimirim (PE), onde atualmente acontecem o curso técnico em agroecologia, formação de educadores e educadoras, enfim, funcionam como um centro de formação em seu amplo sentido.

Há uma preocupação e defesa de que a formação de educadores e educadoras seja por meio de uma proposta educativa crítica, que questione o sistema, as desigualdades, que busque a historicidade e a explicação às causas reais, com o objetivo de formar para a liberdade e para a transformação.

Seu trabalho educativo tem destaque por meio da proposta metodológica conhecida como Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), cujos princípios são formados por bases filosóficas e teórico-metodológicas que determinam a metodologia e o material didático (MOURA, 2015), valorizando o território, a produção, o modo de vida e o trabalho das famílias. Essas temáticas vêm para dentro da escola e compõem os conteúdos.

Ou a escola é a favor do desenvolvimento sustentável, ou é a favor de outros modelos de desenvolvimento. Portanto, o ensino formal precisa ser incorporado ao desenvolvimento sustentável, pois contribui mais fortemente para a formação da cultura e não pode ser deixado de lado. O SERTA desenvolve toda uma proposta educacional, que revisa os currículos e o papel da escola. (MOURA, 2015, p. 168).

Esse autor defende que essa escola seja capaz de perceber que a comunidade ou território, conjuntamente com as famílias que vivem neste local, seja capaz de construir conhecimentos, desde que levados em consideração sua cultura, seu trabalho na agricultura e pecuária, por meio de diagnósticos que potencializam e valorizam os elementos naturais,

sua história, a vida cultural, assim agindo na comunidade (MOURA, 2015).

Qual a relação entre território, família, conhecimento e escola que se espera com a proposta da PEADS? Moura (2015, p. 180-182) descreve alguns princípios desta proposta:

- O papel da escola é construir valores, conhecimentos e preparar as pessoas para vida;
- A professora, as famílias, os alunos, todos aprendem e ensinam;
- Educandos elaboram suas próprias ideias;
- Todos constroem conhecimentos que são avaliados e se autoavaliam;
- Privilegia-se a vida real, o trabalho, as potencialidades das pessoas e o seu território, como objetos de conhecimento [...].

Essa proposta preza muito pela valorização da realidade local e os conhecimentos que os educandos e educandas trazem da convivência familiar, além de potencializá-la. Essa realidade é enriquecedora para a aprendizagem, porque é com a família que o educando aprende a plantar, a cuidar dos animais, a reconhecer as plantas e sua utilidade – alimentar, medicinal e forrageira –, a ter consciência do uso racional da água, a ajudar a família a beneficiar a produção, a comercializar, a identificar e ajudar a desenvolver tecnologias sociais, a tomar consciência da organização social, bem como a identificar as causas dos conflitos por terras, a fazer o manejo sustentável e a reconhecer a importância do agroecossistema.

A construção do saber acontece em diferentes espaços (escola, sindicato, grupo de amigos e familiares). Talvez esse reconhecimento de diferentes saberes possa se tornar mais comum e seja reconhecido pela escola. Para Brandão (2006), o conhecimento, a consciência do saber, é fruto do contato “do” e “com” o meio natural, possibilitando, assim, as aprendizagens de uns “com” e “entre” os outros, culturalmente.

Consideramos que é por meio da observação e do trabalho que as crianças e jovens do campo desenvolvem, nessa parceria entre família e escola, a possibilidade de constituir habilidades

práticas e cognitivas que contribuem para a formação humana.

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações [...] supõe recuperar as dimensões da escola unitária e politécnica,<sup>10</sup> ou a formação integral [...] introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 753).

Justifica assim a necessidade de a escola conhecer a realidade dos educandos e educandas para que possa trabalhar a serviço do desenvolvimento e melhoria das famílias, e possam desenvolver a “capacidade de ação, engenhosidade, capacidade de observação, trabalho inteligente coletivo” em seu território (SHULGIN, 2013, p. 113).

Como a Agroecologia pode entrar nas escolas, Caporal, Costabeber e Paulos (2006, p. 22) nos dão algumas pistas:

A agroecologia propõe uma prática educativa baseada em metodologias participativas que permitam a reconstrução histórica das trajetórias de vida e dos modos de produção, de resistência e de reprodução, assim como o desvendamento das relações das comunidades com o seu meio ambiente. Tais metodologias devem ajudar na identificação e compreensão, individual e coletiva, dos sucessos e insucessos dos estilos de agricultura praticados, assim como a identificação e análise dos impactos positivos e negativos do modelo dominante sobre a comunidade e o seu entorno. Do mesmo modo, estas metodologias devem contribuir para a identificação do potencial endógeno das comunidades, ou seja, recursos localmente disponíveis que, se usados adequadamente, possam fortalecer processos de desenvolvimento mais sustentáveis. Por este caminho metodológico se estabelecerão os temas geradores e as respectivas pautas para a ação individual e coletiva no sentido da mudança.

Para colocar em prática essas ideias, o SERTA implantou em duas unidades inúmeras

tecnologias sociais que podem ser vistas pelos visitantes e utilizadas pelos educandos e educandas. Levando em consideração que a Agroecologia tem sua base nos princípios ecológicos que possibilitam o redesenho do agroecossistema, conservando os recursos naturais, valorizando a economia local, a segurança alimentar, a água, a energia e a tecnologia apropriada, a interação ser humano e ecossistema (MENDES, 2012).

O destaque desse espaço de formação consiste na gama de possibilidades para a realização da aproximação e divulgação da Agroecologia enquanto práxis educativa, além do curso formal, cursos não formais, encontros de educadores e educadoras do campo e a colônia de férias para crianças e adolescentes nas unidades educativas.

Podemos encontrar experimentos de técnicas de irrigação com material reciclável, canteiros ecológicos em forma de espiral, hortaliças plantadas em garrafas pet, além de espécies frutíferas, forrageiras, medicinais, mostrando como é possível plantar alimentos em pequenos espaços, secador solar a partir de reutilização de antena parabólica, algumas instalações feitas com base na bioconstrução, sistema natural de aquecedor de água, captação de água da chuva para cisterna, biodigestor, fogão ecológico, criação de animais de pequeno porte, compostagem, todas essas tecnologias construídas por meio da concepção da PEDS.

Praticamente, sua produção possibilita sustentar a cozinha da escola, garantindo de forma fácil e barata a segurança alimentar, segurança hídrica, segurança energética e segurança em nutrientes.

Essas experiências são bastante impactantes para todos e todas que passam nesses espaços educativos, seja como educandos e educandas, seja como visitantes. Tais experiências geram inquietações para se repensar o modo de vida que o sistema capitalista, consumista e insustentável naturalizou na sociedade moderna.

10 Consiste na pedagogia socialista de base do materialismo histórico dialético que incorpora a categoria trabalho educativo da escola - trabalho, conhecimento e ensino (PISTRAK, 2015; SHULGIN, 2013).

Quando falamos de produção de materiais didáticos, como já afirmado, é necessário que cada escola, cada realidade, produza seus conteúdos, suas cartilhas, seus mapas, os jogos didáticos, os vídeos contando suas experiências, vivências, conflitos e denúncias, imersos e por meio das metodologias participativas, como elemento diferencial da concepção de educação participativa, crítica e transformadora da realidade.

## 4 Considerações finais

A construção deste artigo é provocada pela demanda e urgência da aproximação entre Educação do Campo e Agroecologia, num diálogo teórico-prático, em que as experiências nos têm mostrado as possibilidades de suas conexões, caminhos resultantes de uma *práxis*, de luta, de conhecimentos integrados ao diálogo de saberes em territórios dos povos do campo, das águas e florestas.

Agroecologia e Educação do Campo dialogam e se complementam na perspectiva de buscar a aproximação da escola com o processo da formação humana e das necessidades materiais da vida, considerando a potencialização das demandas reais nos territórios, onde o trabalho é um princípio para o desenvolvimento humano, considerando o trabalho numa lógica bastante distinta da concepção de trabalho defendido pelo capitalismo – exploração do trabalho.

A escola, em seu Projeto Pedagógico, precisa ter claro a necessidade de enfrentar as ideias do modelo do agronegócio para o campo, disputar e intervir na realidade. Portanto, o processo educativo é um forte aliado para desenvolver, difundir ideias, concepções e paradigmas de um modo de vida, considerando a diversidade de sujeitos e suas culturas e organizações políticas.

As experiências apresentadas por meio do MST e do SERTA têm construído materiais que podem e devem ser acessados.

É possível encontrar diversidade de outros materiais: cartilhas, jogos educativos, filmes,

vídeos que podem ser acessadas nas redes sociais. No entanto, nesse trabalho junto às escolas do campo observamos que ainda são insuficientes os materiais existentes que trabalham a Agroecologia ou a educação ambiental na vertente crítica e contextualizada, principalmente materiais didáticos para trabalhar nas escolas com diferentes linguagens. Há necessidade de elaboração de materiais lúdicos, de acordo com a etapa de aprendizagem, que possam ser acessados pela rede pública de educação, seja do campo ou da cidade.

Outra demanda de fundamental importância é a continuidade na organização dos encontros de formação dos educadores/as regionais e em nível nacional para seguir no aprofundamento do debate da Agroecologia, também para envolver novos educadores/as neste processo, bem como realizar balanço de como tem sido este caminho, socializando as experiências e projetando novas elaborações.

Esse processo tem significado um avanço na reflexão e elaboração em conjunto com os sujeitos sociais do campo. Tais experiências vêm tomando espaço no Brasil e precisam ser socializadas, como motivo de inspirações para dar outros saltos, novas elaborações e experiências, ampliando para as diversas realidades, biomas, culturas. Assim, a *práxis* da Educação do Campo e Agroecologia ganha novos contornos, o que dá força e qualidade para a construção de processos educativos em Agroecologia, em seu sentido amplo, contribuindo para a restauração da nossa relação metabólica com a natureza, para a adoção massiva da Agroecologia, para a formação de sujeitos transformadores da realidade e da sociedade, como legado deixado por nosso grande educador do povo, Paulo Freire.

É fundamental considerar que este caminho entre a Educação do Campo e a Agroecologia proporciona fortalecimento da agenda de luta de ambas, amplia e projeta ações no campo da luta por direitos, por políticas públicas para efetivação e consolidação de uma educação agroecológica, com garantia a cada sujeito social do campo

## REFERÊNCIAS

- ALTIERI, M. A. **Agroecologia**: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989.
- ARAÚJO, M. N. R. O agronegócio e a educação para as comunidades rurais na região Extremo Sul da Bahia: desafios a luta social. **Debate Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. *Et al.* **Dicionário Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, R. S. **Escolas do Campo e Agroecologia**: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! Porto Alegre, 2015a. Disponível em: [https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/01\\_-\\_Escolas\\_do\\_Campo\\_e\\_Agroecologia.pdf](https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/01_-_Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf). Acesso em: 20 abr. 2017.
- CALDART, R. S. Pedagogia do movimento e complexos de estudo. In: SAPELLI, M. L. S., FREITAS, L. C., CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015b. p. 19-66.
- CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- CALDART, R. S. Educação do Campo e Agroecologia: encontro necessário. In: SEMINÁRIO DE AGROECOLOGIA, 3.; SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO IFPE, 2., 2020, Recife. **Anais** [...]. Recife: Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), 2020. Mesa “Educação do Campo: desafios e perspectivas”.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. **Agroecologia**: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. 2006. Disponível em: <http://www.agroeco.org/socla/archivospdf/Agroecologia%20%20Novo%20Paradigma%202052006-Itima%20Verso1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2009.
- EHLERS, E. A agricultura alternativa: uma visão histórica. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 24, n. esp., p. 231-262, 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/download/159171/154068>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA DO ESTADO DO PARANÁ (FAEP). **Agriinho**. Disponível em: <https://www.agriinho.com.br/>. Acesso em: 05 out. 2020.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuição para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-89.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. *Et al.* **Dicionário Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-754.
- GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- HECHT, S. B. A evolução do pensamento agroecológico. In: ALTIERI, Miguel A. (org.). **As bases científicas da agricultura alternativa**. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989. p. 25-42.
- KLAGES, K. Crop ecology and ecological crop geography in the agronomic curriculum. **Journal of the American Society of Agronomy**, v. 10, p. 336-353, 1928.
- LEVINS, R. **Una pierna adentro, una pierna afuera**. México, DF: CopIt-arXives y EditoraC3, 2015. Disponível em: <http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/SC0005ES/SC0005ES.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAMOSA, R. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200011>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- LUKÁCS, G. **Por uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo**. Do neolítico à crise contemporânea.

- Lisboa: Editions du Seuil/ Instituto Piaget, 2001.
- MENDES, R. **A Permacultura aplicada na agricultura familiar**. Caruaru, PE: Permacultura Pedagógica, 2012.
- MOURA, A. de. **Uma filosofia da educação do campo que faz a diferença para o campo**. Recife: Via Design Publicações, 2015.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PETERSEN, P. Agricultura alternativa. In: CALDART, R. S. *Et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 40-45.
- PISTRAK, M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão popular, 2015.
- RIBEIRO, D. S. *Et al.* (org.). **Agroecologia na Educação Básica** – questões propositivas de conteúdo e metodologia. São Paulo: Outras Expressões, 2017.
- ROLO, M. A natureza como uma relação humana, uma categoria histórica. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 139-176.
- ROLO, M.; RAMOS, M. Conhecimento. In: CALDART, R., S. *Et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 149-156.
- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL (SENAR-BA). **Programa Despertar**. Disponível em: <http://www.sistemafaeb.org.br/senar/programa-despertar/>. Acesso em: 05 out. 2020.
- SEVILLA GUZMÁN, E. **Sobre los orígenes de la Agroecología en el pensamiento marxista y libertario**. La Paz: AGRUCO/Plural/CDE/NCCR, 2011.
- SEVILLA GUZMAN, E.; GONZALEZ DE MOLINA, M. Sobre la Agroecologia: algunas reflexiones en torno a la agricultura familiar en España. In: GÁRCIA DE LÉON, M. A. (ed.). **El Campo e la ciudad**. Madrid: MAPA, 1996. p. 153-198.
- SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SILVA, N. R. da; VARGAS, M. C. (org.). **De onde vem nossa comida**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.
- SOSA, B. M. *Et al.* **Revolução agroecológica: o movimento de camponês a camponês na ANAP em Cuba**. Tradução Ana Corbisier. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- TONÁ, N.; GUHUR, D. M. P. Agroecologia. In: CALDART, R. S. *Et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 57-64.
- WANDERLEY, K. K. S.; CHAVES, A. M. O. C.; SILVA, L. R. Educação do campo e agroecologia: formação das/dos educadoras/es da reforma agrária da Região Nordeste. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 504-514, 2020.
- WEISSHEIMER, M. Sebastião Pinheiro: “O agronegócio transformou-se em algo que não é mais agricultura”. **Sul21**, Porto Alegre, 08 jan. 2018. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/areazero/2018/01/sebastiao-pinheiro-o-agronegocio-transformou-se-em-algo-que-nao-e-mais-agricultura/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Recebido em: 15/11/2020  
Aprovado em: 26/01/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EDUCAÇÃO DO CAMPO, TERRITÓRIO E A ESCOLA DA/NA ILHA NO LITORAL DO PARANÁ

*Adalberto Penha de Paula (UFPR)\**

<http://orcid.org/0000-0002-9906-3989>

*Leilah Santiago Bufrem (UFPR – UFPE)\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-3620-0632>

## RESUMO

Este artigo discute as relações entre a Educação do Campo, o Território e a escola do campo da/na ilha, tendo como objetivo apresentar a trajetória, os resultados e as discussões de uma pesquisa realizada no contexto da Educação do Campo, a partir de uma comunidade tradicional do município de Guaraqueçaba, no litoral paranaense. O percurso teórico-metodológico da pesquisa assume a concepção dialética do conhecimento e utiliza técnicas e procedimentos pertinentes ao enfoque metodológico de pesquisa do tipo etnográfica, por meio da observação participante, registro no caderno de campo, fotografias, questionários, entrevistas e estudo documental para produzir os dados, e busca, na análise de conjuntura, os aportes necessários para o desvelamento da realidade. Os principais resultados desta pesquisa apontam que: as contribuições das produções acadêmicas sobre Educação do Campo se ampliaram; é preciso avançar com os processos realizados pela escola dentro das comunidades; embora práticas educativas já busquem articular cultura, trabalho, enquanto modo de vida, e o território, ainda há espaço para intensificar e aprofundar estas questões, consideradas essenciais na luta pela escola do campo da/na ilha. A pesquisa permite concluir pela necessidade de que os sujeitos envolvidos na relação escola, comunidade e território busquem estratégias de aproximação e rompimento das fronteiras da alteridade, a fim de avançar com um projeto educativo emancipador.

**Palavras-chave:** Educação no território. Escola do campo da/na ilha. Litoral paranaense.

## ABSTRACT

### FIELD EDUCATION, TERRITORY AND THE SCHOOL OF/ON THE ISLAND ON THE COAST OF THE PARANA STATE

This paper discusses the relationship between Field Education, Territory and the school of/on the island, aiming to present the trajectory, discussions

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral – Matinhos – Paraná. E-mail: [adalbertopenha@gmail.com](mailto:adalbertopenha@gmail.com)

\*\* Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: [santiagobufrem@gmail.com](mailto:santiagobufrem@gmail.com)

and results of a study carried out in the context of Field Education, inside a traditional community in the municipality of Guaraqueçaba on the Parana coast. The theoretical methodological development of the research is based on the knowledge dialectics and uses techniques and procedures included in the methodological focus of the ethnographic research, through participant observation, recording in a field diary, photography, questionnaires, interviews and a documental study to produce data and seek, in the situation analysis, the necessary input to unveil the reality. The research main results pointed out that the contributions of the academic production on Field Education are widespread and it is necessary to advance with the processes developed by the school within the communities. Although education practices already seek to articulate culture, work as a way of life and the territory, there is still some room to intensify and deepen these issues, which are considered essential in the struggle for the field school of/on the island. The research led us to conclude that it is vital that the subjects involved in the relationship school, community and territory seek strategies of approximation and rupture of the otherness borders, with the purpose of advancing as an emancipatory education project. **Keywords:** Education on Territory. Field school of/on the island. Parana state coast.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN DEL CAMPO, TERRITORIO Y LA ESCUELA DE LA/EN LA ISLA EN EL LITORAL DE PARANÁ

Este artículo discute las relaciones entre la Educación del Campo, el Territorio y la escuela de la/en la isla, teniendo como objetivo presentar la trayectoria, los resultados y las discusiones de una investigación realizada en el contexto de la Educación del Campo, a partir de una comunidad tradicional del municipio de Guaraqueçaba en el litoral paranaense. El recorrido teórico metodológico de la investigación asume la concepción dialéctica del conocimiento y utiliza técnicas y procedimientos pertinentes al enfoque metodológico de investigación del tipo etnográfica, por medio de la observación participante, registro en el cuaderno de campo, fotografías, cuestionarios, entrevistas y estudio documental para producir los datos y busca, en el análisis de coyuntura, los aportes necesarios para el desvelamiento de la realidad. Los principales resultados de esta investigación apuntan que las contribuciones de las producciones académicas sobre Educación del Campo se ampliaron; es preciso avanzar con los procesos realizados por la escuela dentro de las comunidades; aunque prácticas educativas ya busquen articular cultura, trabajo mientras modo de vida y el territorio, todavía hay espacio para intensificar y profundizar estas cuestiones, consideradas esenciales en la lucha por la escuela del campo de la/en la isla. La investigación permite concluir por la necesidad de que los sujetos involucrados en la relación escuela, comunidad y territorio busquen estrategias de acercamiento y rompimiento de las fronteras da alteridad, en el sentido de avanzar con un proyecto educativo emancipador. **Palabras clave:** Educación el en territorio. Escuela de campo de la/en la isla. Litoral paranaense.

## Introdução

Ao iniciarmos a pesquisa<sup>1</sup> apresentada neste artigo, afirmamos não conhecer a realidade das ilhas. Para tal, evocamos as sábias palavras de Saramago (1998, p. 7) em prol da consciência das mutações: “[...] não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas”. Neste sentido, ainda não podemos concluir que as conhecemos na sua totalidade, contudo sabemos que, desde que desembarcamos neste território, a conhecemos um pouco mais.

Com o intuito de superar negações históricas de acesso aos direitos educacionais e sociais, a Educação do Campo (EdoC) vem rompendo diferentes “cercas”, tanto da institucionalidade educacional, representada por escolas e universidades, quanto do desconhecimento presente nas comunidades do campo, das águas e das florestas, onde ela se materializa.

A EdoC se produz pelos sujeitos que a constituem, articula-se para além da luta pela educação, assume o trabalho, a cultura, o território e o modo de vida da comunidade. Elaborar sua pedagogia a partir do concreto, das demandas da vida cotidiana, da prática social que se expressa nas contradições. Configura-se como uma categoria de análise da própria experiência que a produz (CALDART, 2012).

Nesse contexto, há que se pensar a Educação do Campo como um processo de construção coletiva, de afirmação e ampliação da noção de campo, este como “[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 137). A Educação do Campo está para além da educação aos camponeses(as), dos movimentos de luta por terra, pois os diversos sujeitos, dos territórios

do campo, das águas e das florestas, devem reivindicar e produzir a Educação do Campo que atenda às suas demandas. A construção da escola do campo deve ser “[...] um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem [...]; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente.” (CALDART, 2012, p. 24). É uma escola que se articula com a vida, como deveriam ser todas as escolas, independentemente das especificidades dos sujeitos.

Outro elemento importante na EdoC é a produção do seu território, o qual sendo material e imaterial, se constitui também nas relações sociais, nas teorias, ideologias, de modo que ambos são indissociáveis (FERNANDES, 2008).

O território imaterial está presente em todas as ordens de territórios. O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas. (FERNANDES, 2015, p. 208-209).

O território configura-se, assim, como espaço de disputa e resistência para os povos do campo, das águas e das florestas, e, neste entendimento, a escola do campo tem papel fundante na formação destes sujeitos. Aproximando o território à dinâmica da escola, enquanto produto de uma cultura, situada em determinado tempo histórico, pressupomos que os modos de ser e viver de uma comunidade serão afetados por este novo elemento agregador de experiências da vida social que é o território usado. “[...] O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.” (SANTOS, 1999, p. 7).

1 O artigo apresentado é oriundo de uma pesquisa de doutorado em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que resultou na tese intitulada *Relações entre Educação do Campo e o território: significados da escola da/na ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba no litoral do Paraná* (PAULA, 2019).

Assim, queremos afirmar a importância de ampliar o acesso à escola, através da produção de uma escola que esteja geograficamente na comunidade, e político-pedagogicamente articulada com a cultura e as identidades que se expressam no cotidiano do território. Defendemos um território onde a escola esteja organicamente vinculada com as demandas e necessidades, porém que não se perca um dos seus principais objetivos, que é a socialização do conhecimento e a formação humana crítica, capaz de desvelar a realidade e vislumbrar uma comunidade, uma sociedade, um mundo melhor.

Pensar a EdoC a partir da questão territorial é também querer/lutar por uma escola da/na ilha é desejar a garantia de um direito fundamental a todo povo brasileiro. É produzir uma escola que respeite quem vive no lugar, um lugar de relações sociais bem singulares, constituindo os povos e comunidades tradicionais, o seu modo de vida, os seus costumes, para que possam formar sujeitos das suas histórias. A Educação do Campo das/nas ilhas é uma educação “dos” e não “para” os pescadores(as) artesanais e caiçaras.

É no bojo dessas reflexões sobre a Educação do Campo e no intuito de avançar na compreensão desta educação e escola do campo, permeada de contradições, que se dá a importância do conhecimento produzido a partir dos interesses da classe trabalhadora. Investigações acadêmicas engajadas e comprometidas com as causas legítimas do povo, neste caso, da Educação do Campo, podem superar lacunas em determinada área de estudo, contribuindo com conhecimentos que possam colaborar com um projeto societário emancipador, fortalecendo o projeto histórico de superação de uma sociedade onde a menor parte, ou seja, a classe dominante, hegemônica, preza em dominar e controlar a maior parte da humanidade, isto é, os trabalhadores e trabalhadoras, negando-lhes o direito de produzir seus meios de vida (FRIGOTTO, 2014).

A pesquisa (PAULA, 2019) que realizamos buscou investigar, a partir de um olhar parti-

cular, isto é, da educação e escola localizada nas ilhas do litoral paranaense, como uma comunidade tradicional compreende a educação e a escola no seu território. Neste sentido, a questão central motivadora e orientadora da pesquisa é expressa da seguinte forma: “Considerando a relação entre território e educação, quais os significados da escola do campo das/nas ilhas para as comunidades tradicionais do litoral paranaense?”.

Procuramos, portanto, enquanto objetivo geral da nossa pesquisa mais ampla, compreender o significado que a educação e a escola do campo da/na ilha têm para as comunidades do litoral paranaense na relação com o território; mais especificamente, procuramos: distinguir as características constituintes da identidade do sujeito do campo das ilhas do litoral paranaense; analisar as concepções e princípios que fundamentam a proposta pedagógica de suas escolas; caracterizar as relações entre a comunidade e a escola localizada na ilha; identificar os significados que a escola tem para a comunidade em uma ilha situada em Guaraqueçaba, no estado do Paraná; e discutir as relações entre os conhecimentos tradicionais (da comunidade) e o conhecimento científico/escolar (da escola). O campo empírico da pesquisa ocorreu em uma comunidade localizada em um território tradicional, ou seja, em uma ilha do município de Guaraqueçaba, no litoral do Paraná.

O percurso teórico metodológico teve como base os pressupostos do materialismo histórico-dialético, cuja proposta “[...] consiste em considerar as coisas e fenômenos como processos. Ensina a ver as coisas em relação à atividade humana. Nestas condições, a prática não é só uma aplicação da teoria, mas um elemento da realidade na qual se unificam conhecimentos e atividade” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 101). Utilizamos técnicas e procedimentos pertinentes ao enfoque metodológico da abordagem de pesquisa do tipo etnográfica. Inspiramo-nos numa etnografia latino-americana, pela qual os processos de compreensão se diferenciam de outras correntes de investigação (ROCKWELL,

2001). Enfoque que se caracteriza como um modo singular de produzir conhecimento, neste caso, especificamente na Educação do Campo.

Expostos os elementos constituidores da pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, pretendemos a seguir apresentar a sua trajetória, seus principais resultados, discussões e conclusões. Deste modo, este texto, além da Introdução, se organiza da seguinte forma: “Educação do Campo: processo inacabado de um percurso em movimento”; “Construindo possibilidades da pesquisa em educação a partir da abordagem etnográfica”; “Contribuições dos sujeitos participantes da pesquisa: análise e resultados dos achados da pesquisa” e “Há que se continuar caminhando: considerações finais”, seção em que retomamos as principais discussões aqui expressas, ou seja, os elementos constituintes da tese juntamente com as nossas principais conclusões. Por fim, defendemos a necessidade histórica de ampliação das pesquisas acadêmicas sobre/com a Educação do Campo, das Águas e das Florestas e das ações de fortalecimento dos territórios, comunidades e escolas em diálogo e articulação entre os povos da terra e do mar, bem como das periferias das cidades, ou seja, as trabalhadoras e trabalhadores que estão à margem. Também entendemos que com a socialização deste trabalho contribuimos para o fortalecimento da Educação do Campo e, principalmente, das escolas do campo da/nas ilhas e dos sujeitos que as constituem.

## Educação do Campo: processo inacabado de um percurso em movimento

A Educação do Campo (EdoC), em constante movimento, tem sua gênese junto às camponesas e camponeses, principalmente aqueles

e aquelas vinculadas(os) aos movimentos sociais de luta por terra. Mais especificamente, tem-se enquanto precursor deste processo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual sempre estendeu como uma das suas bandeiras de luta, a luta pela educação dos sujeitos Sem Terra. Neste contexto, é evidente que a Educação do Campo tem sua origem junto aos povos do campo vinculados à terra, aos povos que objetivam ocupá-la para produzir, no sentido de construir caminhos de um novo projeto societário, processo no qual a educação tem lugar basilar.

Contudo, ao passar do tempo com as experiências de luta, o entendimento de campo se amplia, incluindo assim diversos sujeitos que vivem e trabalham no campo, nas águas e nas florestas. Este movimento constante de conquista dos territórios ocupados pela Educação do Campo no Brasil tem se ampliado, o que imprime um processo de diálogos com as outras especificidades dentro da própria EdoC. Ou seja, são diálogos entre terra e mar, diálogos urgentes frente à conjuntura atual, bem como necessários para compartilhar experiências e formas de produção de uma educação que atenda cada contexto dentro da sua singularidade, de modo que não fragmente a luta na sua totalidade, mas sim tenha um olhar comprometido com as culturas e identidades dos povos do campo, das águas e das florestas.

Assim, considerando o encontro entre os diferentes sujeitos, apresentamos de forma sintética um breve panorama de acontecimentos históricos da luta pela constituição da Educação do Campo no Brasil após 1997, ano do primeiro Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária no Brasil (ENERA).

O projeto de Educação do Campo, postulado com e pelos povos do campo, se constitui como um momento de análise e crítica à chamada educação rural. Este processo de uma educação oposta aos princípios da educação rural é organizado por diferentes sujeitos da sociedade civil, preocupados em pensar e construir um projeto societário contra-hegemônico, confor-

me aconteceu no “I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em julho de 1997, em Brasília.” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13).

Com o objetivo de proporcionar condições para que os sujeitos se organizem, realizou-se, em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia. Goiás, fortalecendo a mobilização por uma educação que oportunize acesso, permanência e qualidade a todos educandos e educandas do campo. E dando continuidade ao processo de organização das diferentes frentes de luta pela Educação do Campo, criou-se a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, referendada em 1999, no Seminário da Articulação Nacional por um Educação do Campo em Cajamar, São Paulo (MORAES, 2018). Essa Articulação busca integrar diferentes grupos em um coletivo nacional, ampliado com maior força e representatividade de alcance em todo território nacional. Para atender as demandas deste tempo histórico, em 2010, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, enquanto instância reconhecida nacionalmente pelos sujeitos sociais coletivos do campo, tem outra configuração e passa a ser denominada de Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC).

Conforme seu documento de criação, o FONEC assume na sua constituição o “exercício da análise crítica e constante, severa e independente acerca das políticas de Educação do Campo; [...] ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas” (FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010).

Já no ano de 2002, foram apresentadas à sociedade as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo em nível nacional, com ações e programas governamentais que buscam atender melhor as demandas educacionais do campo. Em 2008 são estabelecidas as diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas de atendimento à educação básica

do campo, através da Resolução CNE/CEB nº 2, de abril de 2008 (BRASIL, 2008); em 2010, o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); e através da Portaria MEC nº 86, 01 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013), o Ministério da Educação (MEC) institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Depois de quase 20 anos do primeiro encontro de educadoras(es), no ano de 2015, foi realizado o II Encontro das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), com a proposta de refletir, trocar experiências e posicionar a Educação do Campo em relação à conjuntura educacional brasileira. E em caráter celebrativo, reflexivo e de unificação das forças populares vinculadas ao campo, é realizado em Brasília, em 2018, o Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e PRONERA, o qual reconhece as contribuições dos diferentes sujeitos do campo na luta pela educação pública brasileira e encaminha novas ações de fortalecimento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, que podem ser expressas pelo lema “Educação é Direito. Não é Mercadoria!”.

No cenário nacional, a Educação do Campo vem se fortalecendo na luta pelos direitos historicamente negados aos povos do campo, das águas e das florestas, se articulando de diferentes formas na garantia e efetivação das políticas públicas, contra toda forma de violência e opressão. Em relação ao estado do Paraná, percebemos uma forte atuação na construção da Educação do Campo no Brasil. Como marcos deste processo temos, em 1998, no município de Curitiba, o Encontro Estadual preparatório da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Este momento histórico para a Educação do Campo no Paraná é visto como pioneiro da formação da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC), criada em 2000. De acordo com Souza (2014, p. 4), “[...] constata-se que a APEC teve suas

primeiras reflexões em 1998, no contexto das conferências realizadas nos estados brasileiros, com o intuito de preparar a Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, [...] de 1998, em Luziânia/GO”.

A APEC, constituída por movimentos sociais do campo, sindicatos, organizações populares do campo e universidades, vem criando espaços coletivos de ações, práticas educativas que significativamente contribuem na materialidade da Educação do Campo. Contudo, a sua formação tem raízes no envolvimento desses sujeitos coletivos nos encontros, seminários, congressos estaduais e nacionais. O processo de consolidação da APEC deu-se, portanto, a partir de ações coletivas, das práticas específicas de cada organização e instituição envolvida no fortalecimento de processos educativos e da luta junto aos povos do campo. Outra característica a ser destacada tem sido sua capacidade de diálogo com o Estado, com os governos paranaenses. Como espaço político, a APEC relaciona-se com o Estado enquanto sociedade civil organizada, participando nos processos de elaboração de políticas e ações para a Educação do Campo no âmbito estadual (GEHRKE, 2014).

A partir do tensionamento e diálogo por parte das organizações e movimentos sociais populares do campo com o governo estadual, foi criada, em 2003, a Coordenação da Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Esse espaço ensejou fecundos diálogos com a sociedade civil na produção de políticas públicas educacionais para o campo, bem como na afirmação da Educação do Campo no âmbito estadual. As ações governamentais, somadas à atuação das organizações e movimentos sociais populares do campo, constituíram-se em fortes contribuições à Educação do Campo, devido à conjuntura política estadual e nacional favorável, com governos alinhados ao campo político mais progressista e popular, ou seja, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), e do governador

Roberto Requião (2003-2010). Embora esses governos não tenham conseguido atender a totalidade das demandas e reivindicações da Educação do Campo, reconhece-se os avanços históricos significativos para os povos do Campo, das Águas e das Florestas no Brasil.

Contudo, após o ano de 2011, até o contexto atual, no estado do Paraná, com a entrada de um governo alinhado a uma política de direita, neoliberal, isto é, os governadores Carlos Alberto Richa (2011-2018) e Carlos Roberto Massa Júnior (2019-atual), a Educação do Campo tem passado por mudanças drásticas, reduzindo-se a projetos que não atendem as demandas das comunidades e territórios, com uma ação apequenada, esvaziada, um total abandono da educação dos povos do campo, das águas e das florestas. Tal posição é o reflexo de grupos políticos que assumiram o governo, no entendimento de que à classe trabalhadora, nitidamente, cabe servir e obedecer aos mandos das elites estaduais, nacionais e internacionais.

Outro campo importante na construção da EdoC, no estado do Paraná são os grupos de pesquisa apresentados no Quadro 1, resultante do levantamento realizado e desenvolvido a partir da plataforma de busca no diretório de grupos no CNPq, com o descritor “Educação do Campo”. Ressaltamos a possibilidade de não terem sido identificados outros grupos atuantes do estado do Paraná, que são referência histórica no processo de produção de conhecimentos a partir da educação e escola do campo, visto que definimos somente esse descritor.

Esses grupos, através das suas investigações, têm contribuído significativamente com a produção do conhecimento e com o fortalecimento da Educação do Campo. Além dos grupos de pesquisa, destacamos dois núcleos que historicamente realizam pesquisas relacionadas e/ou a partir da EdoC, a saber, o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD), da Universidade Federal do Paraná, e o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), da Universidade Tuiuti do Paraná.

**Quadro 1** – Grupos de pesquisa que investigam a Educação do Campo no estado do Paraná

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	GRUPO DE PESQUISA
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo
	Ensino, Docência e Identidade
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Educação do Campo e Ensino de Geografia
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Movimentos sociais, educação do campo e práticas pedagógicas
	Trabalho, Educação, Escola Pública e Educação do Campo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares
	Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais
	Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Gestão Escolar
	Grupo de Estudo Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem
	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Indígena no Paraná
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra (ENCONTTRA)
	Núcleo de Pesquisa em Educação: Campo, Trabalho, Práxis e Questão Agrária (NALUTA)
	Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Educação Matemática do Campo - Estudos e Pesquisas
	Educação, Trabalho e Formação Profissional
	Gênero, Juventude e Cartografias da Diferença
	Representações, Ambiente e Sociedade
Instituto Federal do Paraná (IFPR)	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação a Distância (NIPEAD)
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	Práticas pedagógicas: elementos articuladores

Fonte: Paula (2019, p. 91).

Diante desse cenário de conquistas, resultado de organização, diálogo e enfrentamentos, a Educação do Campo vai se consolidando e ampliando seu espaço na sociedade brasileira. Ocupando diferentes territórios, as escolas do campo, das águas, das florestas e as universidades brasileiras, através das graduações e programas de pós-graduação, ou com cursos específicos de média ou curta duração proporcionam acesso ao conhecimento aos diferentes sujeitos do campo no sentido da garantia de direitos.

## Construindo possibilidades da pesquisa em educação a partir da abordagem etnográfica

Processos educativos de natureza transformadora da realidade pressupõem diálogo com as diferentes formas de compreender e explicar o mundo, de viver a realidade na qual os sujeitos estão inseridos, em diálogo com as demandas do território. Deve-se ressaltar que a escola hoje atuante na ilha já é uma conquista, porém ainda não é a escola da/na ilha preconizada nas legislações, muito menos pelos seus sujeitos. Esta escola não se produz no sentido de separar-se da concepção de escola do campo, mas sim para fortalecer este movimento maior que é a Educação do Campo, na direção de construir o que estamos identificando como escola do campo das/nas ilhas ou mesmo de escola da/na ilha, pois independentemente das nomenclaturas, é o significado que a educação e a escola têm para as comunidades.

Para compreender essa realidade escolar, assumimos uma trajetória metodológica da pesquisa, discutindo a necessidade de estudos que avancem no desvelamento da realidade, articulados com a teoria social, cujas operações resultam numa representação mental do concreto, elaborada a partir da intuição e da percepção. O concreto seria, portanto, o que Marx (2011, p. 54) denomina de “a síntese de múltiplas determinações”, ou a unidade da diversidade. “Por essa razão, o concreto aparece

no pensamento como processo de síntese”, ou seja, como ponto de partida do ato de pesquisar (MARX, 2011, p. 54).

Na sequência, trazemos elementos da abordagem etnográfica na educação, indicamos características de uma etnografia latino-americana e situamos o processo de delimitação do campo empírico e do levantamento de informações, que culminaram nas elaborações descritivas e reflexivas do trabalho de campo realizadas na pesquisa.

## Abordagem de natureza etnográfica na pesquisa em Educação do Campo<sup>2</sup>

Ao recorrer aos pressupostos da teoria social, a pesquisa em educação amplia sua compreensão da conjuntura e da estrutura social. Indicamos que os elementos da teoria social demarcam uma necessidade de apropriação das categorias e conceitos-chave para a compreensão da realidade. Explicar e compreender a vida social é, proporcionalmente, o mesmo para a vida nas escolas, nos territórios onde as comunidades resistem aos golpes do capital. Assim, coerentes com o entendimento da pesquisa articulada à teoria social, concordamos que, “[...] as práticas de pesquisa são determinadas tanto pelo contexto social e histórico quanto pelas referências teóricas que orientam conceitos e pressupostos científicos. Isso porque, como produtos da vida social, as ciências seguem a evolução dessa vida em constante renovação.” (BUFREM, 2013).

2 No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, mesmo não havendo a obrigatoriedade de submissão ao Comitê de Ética, seguimos como orientação da ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (2011), que trata da Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT e as regulamentações que tratam do tema no âmbito acadêmico. Esses documentos nos motivaram a participar de reuniões da Associação de Moradores da comunidade, campo empírico da pesquisa, de forma que apresentamos o projeto publicamente e solicitamos uma carta de aceite da comunidade, para legitimar a nossa presença na vida, no cotidiano dos sujeitos colaboradores/participantes da pesquisa, além do uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa exige ao pesquisador(a) ter a realidade concreta como ponto de partida, a demanda e olhares deveriam ser a partir dos anseios – no caso da Educação do Campo, necessidade dos povos do campo, das águas e das florestas –, um tipo de pesquisa que tenha a práxis e o engajamento social como princípios em todo processo. Neste sentido, também há que se observar a questão ética da pesquisa, “[...] ela tem a ver não somente com a postura em relação aos direitos autorais e anonimato dos sujeitos observados ou entrevistados [...]. [...] nos remete à exigência do estado de vigilância epistemológica, tensão entre o saber e o não saber, uma atitude de constante repensar.” (BUFREM, 2013). Essa dimensão é essencial em todo processo de pesquisa, e em trabalhos realizados nas comunidades que apresentam características sociais, culturais e econômicas específicas, com seus costumes e tradições. Assim, a ética deve ser um princípio permanente, conforme orienta a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata da Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais, e Resolução referente à ação da OIT (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2011). Deste modo, a atenção e o respeito ao território e à comunidade, ou seja, ao “outro”, é um princípio de trabalho.

Buscando o diálogo com o “outro”, antes da inserção no campo empírico nos aproximamos da comunidade, participando de reuniões com a associação de moradores para apresentarmos os objetivos da nossa pesquisa, tirarmos eventuais dúvidas e nos colocarmos à disposição para o diálogo em todo processo. Também, em determinada reunião da associação, solicitamos a discussão em relação à autorização da nossa inserção na comunidade; a questão foi debatida e aprovada pelos presentes, e a fim de documentar a liberação, pela comunidade, da realização da pesquisa, pedimos que os presentes na reunião assinassem uma carta de aceite coletiva.

Nesse sentido, para entendermos o significado da educação e da escola para a comunidade diante de um território específico, o

enfoque etnográfico oferece elementos teóricos e metodológicos importantes, visto as suas possibilidades de inserção e desvelamento do cotidiano. A etnografia como abordagem de pesquisa científica tem suas raízes no campo das Ciências Sociais, mais especificamente na Antropologia. A escrita etnográfica tem como precursores Bronislaw Malinowski e Franz Boas, dentre outros importantes autores, como Clifford Geertz, James Clifford, Paul Rabinow (ROCHA; ECKERT, 2008).

Ao optarmos pela realização de uma investigação no campo educacional, a partir de uma abordagem de pesquisa de natureza etnográfica, também nos apoiamos em Garcia (2011), sobre a importância do diálogo entre História, Sociologia e Antropologia, principalmente para as pesquisas educacionais que trabalham com os conceitos de cultura e cotidiano, as relações com a vida social.

Muitas pesquisas do campo educacional, cuja contribuição para o processo de conhecimento significou uma superação do que nos pareceu aparente, foram produzidas a partir das análises que se utilizaram do modo de produzir conhecimento a partir da abordagem etnográfica, as quais, de modo geral, nos seus procedimentos teórico-metodológicos, realizaram o diálogo interdisciplinar e se dedicaram a compreender a vida social e a escola olhando para a cultura e para o cotidiano, tais como: Romanelli (2009), André (2011), Dalla-Bona (2012), Teixeira (2014), Chaves (2015), Teuber (2016), Vieira (2018) e Souza (2019).

Esses trabalhos, de natureza etnográfica, no contexto da Educação, e alguns a partir da Educação do Campo, oferecem formas de conhecer procedimentos, caminhos para os processos que assumem realizar pesquisas inspiradas nesta abordagem, além de proporcionar diferentes leituras sobre a diversidade de sujeitos e escolas do campo.

A pesquisa não se restringiu estritamente às orientações do fazer etnográfico específico da pesquisa antropológica, mas se pautou nas pesquisas já citadas, sobre questões relativas

ao campo educacional, a partir da abordagem etnográfica de pesquisa. Tampouco buscamos realizar uma transposição direta do método etnográfico para o estudo realizado, mas sim desenvolver um trabalho dentro dos limites e características de uma etnografia no campo educacional. Conforme alerta Garcia (2011, p. 187, grifo do autor), é “[...] relevante lembrar os riscos de transposição direta, para o estudo da escola, das construções feitas pelos antropólogos em outras ‘situações etnográficas’ – entendidas como trabalho de campo [...]”

Na continuidade deste texto, apresentamos os principais elementos relacionados aos procedimentos assumidos na pesquisa, além de trazer fragmentos das informações levantadas junto aos sujeitos participantes/colaboradores a partir das entrevistas e questionários, de modo que possamos demonstrar alguns resultados do trabalho realizado no campo empírico.

## Procedimentos, campo empírico e sujeitos participantes/colaboradores da pesquisa

Balizados nos pressupostos de uma etnografia no campo educacional, mais especificamente na Educação do Campo, apresentamos e descrevemos reflexivamente os procedimentos e técnicas para a produção dos dados a partir da observação participante, registro no caderno de campo, fotografias, questionários, entrevistas e estudo documental.

Como estratégia de delimitação do campo empírico e do próprio objeto de pesquisa, utilizamos um elemento que é característico da etnografia, isto é, uma inserção exploratória, que Moreira e Caleffe (2006, p. 71) denominam de um processo com o objetivo de “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. [...] é uma etapa prévia indispensável para que se possa obter explicações científicas”. A fim de focalizar o campo empírico, realizamos a inserção em quatro comunidades.

Isso posto sobre os procedimentos de pesquisa, definimos as comunidades e instituições escolares para realizar o estudo exploratório, ou seja, escolas estaduais do campo localizadas nas ilhas, no município de Guaraqueçaba, Paraná. Para definição da comunidade de inserção, foram realizadas reuniões com gestores de quatro escolas, análise de documentos e visita às comunidades. As instituições e comunidades<sup>3</sup> visitadas foram: a) Colégio Estadual do Campo Guanandi, localizado na comunidade Vila Guanandi, na Ilha dos Guanandis; b) Colégio Estadual do Campo Jerivá, localizado na comunidade Jerivá, na Ilha dos Guanandis; c) Colégio Estadual do Campo Caixeta, localizado na comunidade Vila Caixeta, na Ilha das Caixetas; e d) Colégio Estadual do Campo Ilha da Pescada, localizado na comunidade Ostra, na Ilha da Pescada.

Ao findar a etapa exploratória e definir o campo empírico, isto é, a Ilha da Pescada, centramos forças no trabalho de campo, momento da pesquisa de aproximação com a realidade concreta, de interação com a comunidade. A imersão no cotidiano se deu de forma gradual, às vezes lenta, e por muitas oportunidades, intensa. A grande preocupação destas inserções sempre foi em relação ao olhar, o escutar para melhor conhecer a dinâmica da vida. A inserção na vida da comunidade tornou, a cada ida e vinda, maior o desejo de conhecê-la, vivenciá-la e de buscar descobrir o aparente desconhecido.

Após a definição do campo empírico, nos inserimos na comunidade escolhida e intensificamos as idas, enfrentando algumas vezes um mar agitado e cheio de surpresas, fonte de muito conhecimento e vivência do cotidiano de quem vive e trabalha em uma ilha, experiências que ampliaram nosso olhar de pesquisadores.

Para o levantamento de dados, aplicamos os questionários aos moradores(as) da ilha

3 Para preservar a identidade dos sujeitos e de cada lugar visitado, utilizamos nomes fictícios para as comunidades e escolas envolvidas no estudo exploratório. Os nomes escolhidos são de espécies de árvores nativas do litoral brasileiro, bioma Mata Atlântica.

que cursam a graduação na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná (UFPR) do Setor Litoral, os quais, na sua maioria, são ex-alunos(as) do Colégio Estadual do Campo Ilha da Pescada. O questionário possibilitou levantar informações sobre a relação entre a educação e a comunidade, o papel da escola na trajetória escolar e universitária e o envolvimento deles(as) na elaboração da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas.

Também foram realizadas entrevistas com lideranças, pessoas que moram a mais tempo na comunidade, na perspectiva de identificar qual a compreensão deles da relação entre comunidade e educação, o papel da escola na comunidade e a importância dos conhecimentos tradicionais na formação da população que vive na ilha.

Para contribuir com a produção dos dados, elaboramos um questionário para os Elaboradores(as) da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (PARANÁ, 2009), desenvolvido em uma plataforma on-line no formato de formulário e enviado via e-mail a todos(as) envolvidos(as) no processo de elaboração da proposta, a saber, professores(as) das escolas das ilhas, gestores(as) e técnicos(as) da Coordenação Estadual da Educação do Campo no Paraná e professores(as) universitários que estavam no grupo de construção da Proposta.

Além dos questionários e entrevistas, ampliamos a intensidade do trabalho de campo, que foi realizado com maior frequência nas comunidades Ostra e Marisco, visto ser onde a maioria dos alunos(as) do Colégio Estadual do Campo Ilha da Pescada moram. Na comunidade Ostra estivemos bem inseridos, pois é onde está construído o prédio do colégio. Salientamos que não foi realizado trabalho de campo nas dependências da escola (observação de aulas, conversa com os estudantes e docentes), somente dialogamos com os/as moradores(as) da ilha, observamos a comunidade, o seu cotidiano, a organização social, a relação com a escola e a educação.

Também realizamos o levantamento de informações na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possibilitou descrever e dialogar com as principais pesquisas que tinham aderência com a nossa. Este levantamento foi fundamental no processo de delimitação do campo empírico e da seleção dos instrumentos de produção de dados.

Os dados oriundos das informações coletadas através dos questionários e entrevistas e do trabalho de campo permitiram conhecer mais características do contexto das ilhas, para além das aparências, quando percebemos as contradições, vulnerabilidades, desafios e limites nas comunidades. Ao experimentar o campo empírico, percebemos os avanços com os processos realizados pela escola dentro das comunidades, bem como a importância da comunidade se inserir na vida da escola. Evidenciamos que a aproximação e o diálogo entre os conhecimentos tradicionais (comunidade) e os conhecimentos científicos (escola) podem fortalecer os significados da existência da escola na vida das comunidades.

## Contribuições dos sujeitos participantes da pesquisa: análise e resultados dos achados da pesquisa

Com o intuito de socializar elementos mais específicos do trabalho de campo, apresentamos fragmentos das informações e análises oriundas dos questionários e entrevistas, realizadas com os sujeitos/participantes da pesquisa.

Para fins de organização e tratamento das informações coletadas para produção de dados, realizamos o processo de codificação dos sujeitos/colaboradores(as).<sup>4</sup> Os partici-

<sup>4</sup> Para preservar o anonimato dos sujeitos/colaboradores(as), substituímos os nomes verdadeiros por nomes de espécies da flora e fauna da Mata Atlântica.

pantes foram categorizados em dois grupos distintos, o primeiro denominado “Povos das Águas”, composto por dois subgrupos: os “Caiçaras”, que foram codificados com nomes iniciados com a letra “C” – Cambucica, Camboatá, Cambucá e Crindiúva – e colaboraram por meio de entrevista, e o subgrupo “Pescadores(as)”, com nomes iniciados com a letra “P” – Parati, Paru, Panã, Passuaré, Pitanga e Pindaúva –, que responderam um questionário.

O outro grupo foi constituído por professores(as) da educação básica e do ensino superior, chamados de “Elaboradores(as)”, que responderam um questionário de forma virtual. Estes foram codificados com nomes iniciados com a letra “E” – Embaúba, Embira, Embiruçu, Estopeira, Estrelinha e Estalador. Neste grupo, todos(as) são professores(as), têm entre 38 e 55 anos de idade e atuam e/ou atuaram na educação básica e no ensino superior. Todos(as) informaram ter curso de pós-graduação e entre 12 e 25 anos de experiência na educação básica e/ou superior. Nas suas respostas demonstraram forte compromisso com a educação, de modo que continuam atuando na educação pública.

Os participantes moradores(as) na Ilha da Pescada, denominados “Povos das Águas”, quase todos se identificam como caiçaras e pescadores(as) artesanais, sugerindo a autoidentificação de forma explícita, porém mais individualizada, como nativos das ilhas, caiçaras, pescador e/ou pescadora artesanal. Na sua maioria, os sujeitos das ilhas têm sua principal atividade de trabalho, ou mesmo secundária, vinculada à pesca artesanal. O grupo “Pescadores(as)” tem uma característica singular, o que nos levou a convidá-los a colaborar com este estudo, isto é, todos são alunos e alunas do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LECampo), da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, e na sua maioria estudaram no colégio da comunidade localizado no campo empírico da pesquisa.

## O que dizem os dados? Relação entre escola e a comunidade

Muitas vezes não é reconhecido e valorizado o conhecimento tradicional e ancestral produzido dentro do cotidiano, da memória e da história de determinado território, mais especificamente, conforme aponta Almeida (2008), território tradicionalmente ocupado. Conhecimentos são um bem cultural fundamental para a existência dessas comunidades, enquanto garantia dos seus modos de vida. Diante deste elemento fundamental para as comunidades, apresentamos fragmentos das informações obtidas através das entrevistas,<sup>5</sup>. Ao perguntamos para Crindiúva e Cambucica, respectivamente, enquanto sujeitos/colaboradores(as) do subgrupo Caiçaras, sobre a relação entre escola, comunidade e conhecimentos tradicionais da cultura local, os mesmos responderam que:

[...] às vezes algumas pessoas ensinam sobre a cultura, né?? Mas eu acho que também, se nós que somos nativos de uma ilha, a gente já traz ela, a cultura da gente mesmo, no nosso ser, no nosso dia a dia mesmo. Porque a gente já nasce com aquilo, a gente tem, então a gente tenta resgatar aquela cultura que a gente tem, a gente nunca deixa se perder, em alguma coisa na nossa vida sempre a gente... a gente não deixa se perder isso. Tipo assim, a gente, como eu aqui, a gente gosta de buscar uma lenha, cortar, fazer um fogo, cozinhar em fogão de lenha, ou mesmo plantar uma rocinha ali, de tirar o seu inhamé, sua batata. Quer dizer que são culturas que a gente nunca, nunca se esquece, e isso a gente tenta passar de pai para filho, vai indo de geração em geração e nunca se acaba. Então eu acho que na escola eles tentam passar isso, mas eu acho que já vem de família em família, vem da gente. (PAULA, 2019, p. 163).

Pelo que eu vejo aqui na nossa ilha, isso ainda não tá, tá faltando, tá deixando a desejar. Eu acho que não tão aprendendo a cultura, ainda aquilo que é de suma importância, não tão. Acho que

5 A totalidade das discussões e análises do conteúdo das entrevistas e questionários da pesquisa que originou este artigo podem ser acessadas na tese intitulada *Relações entre Educação do Campo e o território: significados da escola da/na ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba no litoral do Paraná* (PAULA, 2019).

ainda tem que melhorar os professores, não sei se é o professor que não passa, o aluno que não quer aprender, mas ainda eu creio que precisa ter mais uma melhorada nesse sentido aí, na minha opinião. (PAULA, 2019, p. 163).

As respostas indicaram que, de alguma forma, a escola considera esses conhecimentos para as práticas educativas realizadas pelos docentes, contudo há certa insegurança se de fato isto acontece, já que um dos sujeitos questiona indiretamente a formação dos/as professores(as). A narrativa sugere uma preocupação, no sentido de que para a escola da/na ilha é necessário um docente que conheça a realidade, situação que também é expressa nas respostas de Camboatá e Cambucá a seguir.

Ensina, né, da escola sai tudo, né. Tudo que é bom vem da escola, ali, né. Acho que sim, antes tinha muito professor daqui, agora que vem muito da cidade, ele não tem muito a raiz daqui, mas eles, com os próprios alunos, vão aprendendo, né. (PAULA, 2019, p. 164).

Eu acho que tem que ensinar, né. Hoje acho que não estão aprendendo sobre isso na escola, hoje meu neto, minha neta, parece que não estão ligados nestas coisas. Hoje, para nós, tem muito a questão da prática, na escola tem que trazer estas questões. (PAULA, 2019, p. 164).

Percebemos nas falas dos sujeitos que a escola pode assumir essa tarefa de diálogo com os conhecimentos que permeiam a vida da comunidade, pois, através da instituição escolar, que se faz tão importante para as comunidades, os sujeitos podem se fortalecer a partir da valorização e reconhecimento destes conhecimentos tradicionais, a fim de contribuir com os processos educativos experienciados na escola. Contudo, estes conhecimentos vêm sendo desvalorizados e não reconhecidos devido a narrativas, pensamentos preconceituosos e discriminatórios, demonstrando sinais de não aceitação da diversidade de pensamento e de distintas formas de conceber o mundo, as pessoas, a natureza, o próprio conhecimento em si, enfim, desrespeito à pluralidade de cosmovisões.

Um importante documento utilizado para compreender a educação escolar nas ilhas foi a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, elaborada coletivamente e publicada em 2009 (PARANÁ, 2009). A Proposta tem como uma das suas motivações a superação de um modelo de escola posto às populações que moram nas ilhas, ou seja, de uma escola que não tinha autonomia pedagógica e administrativa e não atendia a demanda da comunidade.

Assim, diante de um histórico contexto de abandono e, consecutivamente, exclusão e negação de direitos por parte do Estado, as comunidades e escolas das ilhas do litoral paranaense que não tinham (e/ou não têm?) atenção na implementação de políticas públicas educacionais (de Saúde? Lazer? Saneamento Básico? Transporte?) adequadas à sua realidade, juntamente com outros sujeitos, pensaram e elaboraram coletivamente uma Proposta que, mesmo com limites, pudesse atender as suas demandas e anseios.

Conforme o documento (PARANÁ, 2009, p. 8), o projeto “[...] é resultado de uma construção coletiva que envolveu membros da Coordenação da Educação do Campo [...], do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, professores da Universidade Federal do Paraná – Litoral e coordenadores das Escolas das Ilhas [...]”. No que se refere à elaboração da proposta, podemos verificar nas respostas dos “Elaboradores(as)” um intenso processo coletivo com distintos sujeitos, conforme resposta da participante da pesquisa denominada Estrelinha:

O processo de construção do PPP das Escolas das Ilhas ocorreu pela necessidade de qualificar o processo de escolarização e de formação de professores que estavam atuando em escolas públicas municipais e estaduais que estavam atendendo comunidades litorâneas historicamente invisibilizadas. Pescadores Artesanais, filhos de Caiçaras, de populações de Manguezais, Quilombolas, entre outros [...] organizamos uma equipe de elaboração que compreendia a participação de representações das escolas, da Universidade Federal do Paraná (Setor Litoral) e da Coordenação de Educação do Campo da Se-

cretaria de Estado da Educação (SEED-PR). Realizamos um conjunto de reuniões de elaboração, trabalhos de campo e diálogo com lideranças das comunidades. [...] Muito embora tenhamos desencadeado um processo intenso de formação continuada de professores e de elaboração de uma proposta pedagógica voltada às Escolas das Ilhas do Litoral, após a sua aprovação no âmbito do Conselho Estadual de Educação, a equipe não acompanhou seu processo de implementação. Não temos como saber se houve ou não ações de implementação, assim como acompanhamento e avaliação por parte do CEE-PR. (PAULA, 2019, p. 171).

A posição desse participante expressa as motivações para a elaboração da proposta, que visava qualificar os processos de ensino e avançar na formação dos professores(as); demonstra também a preocupação de realizar um trabalho capaz de articular os diferentes conhecimentos, os científicos e os tradicionais, oriundos das comunidades. No entanto, deixa explícito que não houve possibilidade de a equipe participar dos processos de implementação, acompanhamento e avaliação.

A não continuidade da equipe gestora desse processo que atuava na Coordenação da Educação do Campo, em virtude da mudança de governador no ano de 2011, foi uma das maiores justificativas de o projeto não ter avançado conforme planejado, considerando-se o alinhamento às políticas neoliberais do grupo que assumiu o estado do Paraná na época (e até os dias de hoje), o que necessariamente implica políticas de educação antagônicas às do projeto anterior, principalmente no que se refere à Educação do Campo.

Todavia, outro elemento a se destacar na não garantia da continuidade dos processos de articulação da efetivação do PPP das Escolas das Ilhas talvez seja a não participação ativa da comunidade nesta construção, visto que poucas foram as reuniões realizadas nas comunidades, bem como participaram somente algumas lideranças e diretores das escolas, porém este fato não deve reduzir a importância da Proposta, mas apontar caminhos para sua melhoria.

A Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas (PARANÁ, 2009), após quase dez anos de caminhada, é o atual documento que visa mediar e orientar a prática docente. Compreendemos que a escola da/ilha, mesmo que diante dos desafios políticos e pedagógicos no estado do Paraná e no Brasil, enquanto educação pública, vem resistindo, forjando novas experiências escolares. Estas escolas têm buscado realizar práticas que tenham significado e sentido transformador na vida da comunidade. Neste sentido, destacam-se várias parcerias entre as comunidades, as escolas e as instituições públicas de ensino superior, com ações e eventos contribuindo para a garantia de processos qualificados no âmbito da luta pedagógica e política das escolas. Desde ações que visam a formação docente, tanto inicial, no caso dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo por área do conhecimento, quanto na formação continuada, participando das semanas pedagógicas, reuniões locais e regionais que tratam da educação escolas nas ilhas. No aspecto político, as parcerias têm sido elemento fundamental no processo organizativo das comunidades para resistir aos ataques do Estado, que visa fechar turmas e, na sequência, as próprias escolas.

Apresentamos a seguir a posição dos(as) moradores(as) da ilha do grupo “Pescadores(as)”, mais especificamente Parati e Paru, sobre a importância da escola nas suas vidas e para a comunidade. As respostas indicam que esta instituição está para além da aprendizagem de conteúdos, mas viabiliza experiências formativas que contribuirão na constituição do ser humano como participante do conjunto da própria comunidade no seu cotidiano.

[...] tenho uma visão de que a relevância da escola na minha vida, [...] é de formação como cidadão e tenho uma satisfação em servir de exemplo para os jovens que procuram melhorar sua identificação com o mundo, ocupando seus espaços e sua identidade como cidadãos. A formação acadêmica me fez perceber a necessidade de aprofundar o conhecimento para ajudar a comunidade a garantir e evidenciar seus direitos. (PAULA, 2019, p. 198).

A escola é a entrada para conhecer novos caminhos de viver uma atividade nova. Por isso considero que a profissão de professor é a principal para a formação de outras profissões. A importância da escola na vida de uma pessoa é de extrema importância, e isso é motivador por ser um ambiente onde ensina e mostra quem somos de verdade, ela nos traz para um novo mundo, o mundo onde podemos sonhar e conquistar o que sonhamos. Não dá pra definir a importância desse espaço onde leva a ser pessoas capacitadas para enfrentar a vida futuramente. (PAULA, 2019, p. 198).

A valorização da escola é evidenciada nas falas de Panã e Pindaúva, que afirmam o significado da escola para a vida dos sujeitos. Destaca-se a importância do acesso ao conhecimento, o quanto tem permitido compreender melhor a sociedade, e demonstra o reconhecimento e construção das suas identidades enquanto sujeitos que vivem e trabalham na ilha.

Muito significativo, em todos os aspectos permite ampliar o conhecimento acadêmico e profissional, permite uma visão ampla da sociedade e de seu contexto e faz com que seja possível lutar pelos direitos comunitários e tornar partícipe desses processos. Fundamental também seja no aspecto educativo (científico), seja como fomentadora de renda (geradora de trabalho), possibilitando um maior desenvolvimento econômico da comunidade. (PAULA, 2019, p. 199).

Eu percebo a escola como uma facilitadora, em vários aspectos que levam a compreender o convívio nos ambientes. Pois é ela que vai formar a identidade dos sujeitos, que irá retratar os conhecimentos que permeiam as suas realidades. A educação só será importante quando for voltada às práticas, aos saberes da realidade, envolvendo cada vez mais as pessoas, trabalhando a coletividade, pois os sujeitos precisam saber de seus direitos, sua existência. (PAULA, 2019, p. 199).

Na compreensão dos sujeitos, representada pelas reflexões expostas, também é reforçada a importância da escola na formação humana, ampliando as suas ações para além do acesso ao conhecimento escolar, científico. Na perspectiva de Arroyo (2014, p. 76), seria viver

uma cotidianidade que subverta a ordem da escola do capital:

Quando a cotidianidade do viver é subvertida, se subvertem identidades, memórias, culturas, saberes, porque se subvertem as ações, experiências coletivas e as relações sociais que as informam e dão significado. Um padrão de poder/saber/destruição das bases do viver tão específico e tão persistente em todas as empreitadas colonizadoras e incorporado da pedagogia capitalista.

Entendemos a escola enquanto lugar de ensinar diferentes experiências, conforme as dinâmicas do cotidiano, que estabeleça, de acordo com Freire (1989), leituras e compreensões de mundo, olhando para o local de modo a relacioná-lo com a totalidade, de tal forma que tenha como horizonte a transformação da sociedade que vivemos. Nesse contexto escolar, reivindicamos a valorização do(a) professor(a) na evolução da prática de leitura na escola, ampliando o seu domínio e aprofundando os seus níveis. A escola na comunidade não é isolada das demais relações, situações e contextos presentes na sociedade; ela é reflexo deste mundo de maneira a conformar-se, adaptar-se, ou contrapor-se, transformar-se, lutar para mudar a si e o mundo.

Conforme Rockwell (1995), no que se refere às funções docentes, estas perpassam uma cultura institucional, de um determinado tempo histórico, embora, em muitas práticas pedagógicas, se materializem ações tradicionais de reproduzir o currículo oficial. Essa autora destaca que na escola são possíveis ações alternativas, de resistência àquelas definidas em nível oficial. Neste sentido, podemos fazer um paralelo entre as reflexões de Rockwell (1995) e os conteúdos escolares propostos pela Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (PARANÁ, 2009). A Proposta buscou, numa perspectiva contra-hegemônica, articular os conteúdos oficiais, isto é, os conteúdos estruturantes já orientados nas Diretrizes Educacionais do Estado do Paraná, com Eixos Temáticos, ou seja, questões vincu-

ladas à realidade das comunidades das ilhas, além de pensar uma organização por áreas do conhecimento. Os “Elaboradores(as)” da Proposta, a partir das suas respostas, apresentam os desafios desta articulação e ressaltam a sua importância, visto as possibilidades de atender a uma realidade específica. Todavia, ainda dentro dos limites, buscou-se estabelecer diálogos com a comunidade, mesmo que seja uma Proposta gerada a partir do âmbito da estrutura governamental.

Diante do exposto, entende-se que seria estratégico, para além das mazelas, dos interesses do Estado, refletir as potencialidades da escola enquanto transformadora conforme afirma Rockwell (1995), superando a invisibilização por parte da institucionalidade, a qual tende a negar diversas práticas transformadoras gestadas, realizadas no cotidiano das próprias escolas e que nem sempre ou quase nunca são aceitas pelo Estado. Como é o caso de escolas que têm parcerias com movimentos sociais e populares, as que tentam adequar suas propostas pedagógicas de forma autônoma, ou, minimamente, o calendário letivo. Enfim, as escolas que extrapolam os limites das orientações e autoritarismos das gestões dos núcleos e secretarias de educação.

## Há que se continuar caminhando: considerações finais

Ao discutir as relações entre a Educação do Campo, o Território e a escola da/na ilha, este artigo teve como objetivo apresentar a trajetória, os resultados e as discussões de uma pesquisa mais ampla realizada no contexto da Educação do Campo, a partir de uma comunidade tradicional do município de Guaraqueçaba no litoral paranaense, que resultou na tese *Relações entre Educação do Campo e o território: significados da escola da/na ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba no litoral do Paraná* (PAULA, 2019). Eviden-

ciamos a seguir as principais considerações da referida tese, as quais foram produzidas a partir das discussões que constituíram este texto. No entanto, reconhecemos que o objetivo proposto para este estudo foi alçando, visto que apresentamos brevemente a construção histórica da Educação no Brasil e no estado do Paraná, enquanto movimento inacabado e em constante movimento; o uso da abordagem etnográfica nas pesquisas em Educação do Campo; as contribuições dos sujeitos/participantes para a produção dos dados da tese; e as principais análises e resultados da pesquisa, com a exposição de fragmentos das entrevistas e questionários e das análises de documentos.

E o fizemos apoiados na realidade, no concreto do campo empírico da pesquisa, tanto do ponto de vista da particularidade do território, ou seja, as ilhas e suas contradições, quanto da relação desta especificidade com uma totalidade, ou seja, a comunidade onde realizamos a pesquisa, inserida no mundo, em uma sociedade frente a um tempo histórico específico, que marca uma conjuntura e estrutura singular para este tempo que vivemos. Experimentar o ato da pesquisa, que resultou na tese e neste artigo, é, e continuará sendo, uma vivência plena de aprendizados para além do ato de pesquisar em si. O deslocamento até as comunidades, o ir e vir até as ilhas, o encontro com as pessoas que vivem e trabalham nas comunidades nas quais nos inserimos e cada olhar no território, neste lugar de vida, foram motivos de inspiração, de formação para além da dimensão acadêmica, uma transformação na nossa constituição como seres humanos.

No desenvolvimento da pesquisa, principalmente a cada ida a campo, ou seja, inseridos na realidade concreta, confirmamos as contribuições dos estudos etnográficos na perspectiva latino-americana, mais especificamente nas pesquisas em Educação do Campo. Ao sermos orientados por essas contribuições, entendemos que o/a pesquisador(a) deve priorizar no seu olhar os aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais nos processos

de investigação. Assim, foi possível inferir que a Educação do Campo, por mais que tenha seu olhar geral para a luta dos sujeitos do Campo, das Águas e das Florestas, tem se constituído e se fortalecido a partir das lutas específicas de cada contexto, no caso da nossa pesquisa, das comunidades tradicionais localizadas nas ilhas, ou seja, em grande parte formada por pescadoras e pescadores artesanais e caiçaras. Outro elemento importante no processo de consolidação da EdoC é o reconhecimento do território na produção e resistência do modo de vida, da dimensão cultural e política das comunidades.

Com o estudo dos documentos oficiais podemos concluir que o projeto de Educação do Campo no estado do Paraná é pioneiro e referência nacional, pois se posiciona com a classe trabalhadora, por mais que ele não tenha conseguido envolver, de modo mais intenso, a participação dos sujeitos do campo, questão que se justifica dada a conjuntura, no seu aspecto mais amplo. Importa ressaltar que tal participação tornou-se um pouco limitada em virtude de ser um documento originado do Estado, não oriundo das entranhas da comunidade, do movimento social, por mais que o desejo de ouvir os sujeitos estivesse presente durante o processo postulado pelo próprio Estado, conforme relato dos Elaboradores(as) da Proposta.

A pesquisa revela a importância desses documentos na construção da escola do campo, principalmente a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (PARANÁ, 2009), na busca pela superação do histórico abandono das comunidades e escola, visando a um documento que, mesmo com limites, pudesse atender a realidade dos sujeitos. Mesmo com seus desafios para a prática docente, a proposta deve ser vista como um movimento ousado, no sentido de produzir experiências em Educação do Campo alinhadas com a ideia freireana do “inérito viável”.

Esperamos que as reflexões explicitadas possam contribuir com a continuidade de no-

vas pesquisas e ações transformadoras a partir da Educação do Campo, e, de modo particular, nos territórios tradicionalmente ocupados por pescadoras e pescadores artesanais e caiçaras do litoral paranaense. As posições defendidas não pretendem ser verdades absolutas, mas sim uma leitura possível, a partir de um chão específico, de uma determinada realidade, inserida em um contexto social, cultural, político, econômico e ambiental singular.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, faxinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. 2. ed. Manaus: PPGSCA/UFMA, 2008.
- ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental**: uma abordagem etnográfica. 2011. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 81, p. 25, 29 abr. 2008.
- 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**: seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1, 05 nov. 2010.
- BRASIL. Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 24, p. 28, 04 fev. 2013.
- BUFREM, Leilah Santiago. Configurações da pesquisa em ciência da informação. **Data Grama-Zero** – Revista de Informação, v. 14, n. 6, dez. 2013. Disponível em: [http://www.dgz.org.br/dez13/Art\\_04.htm](http://www.dgz.org.br/dez13/Art_04.htm). Acesso em: 18 ago. 2019.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259.

- CHAVES, Edilson Aparecido. **A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo.** 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2015.
- DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2012.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. *In: Campesinato e territórios em disputa.* São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia dos territórios. *In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPÓSITO, Eliseu Savério. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.* Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 195-216.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. *In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação do campo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-62.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.** Brasília, DF, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados:Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. *In: CALDART, Roseli; ALENTEJANO, Paulo (org.). MST, universidade e pesquisa.* São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 109-136.
- GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Pesquisa em educação: confluências entre Didática, História e Antropologia. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 42, p. 173-191, out./dez. 2011.
- GEHRKE, Marcos. **Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da Educação do Campo.** 2104. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2014.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo.** v. 1. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858, esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- MORAES, Valdirene Manduca de. **A produção da licenciatura em educação do campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários.** 2018. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, 2018.
- MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.** Brasília, DF, 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense.** Curitiba, 2009.
- PAULA, Adalberto Penha de. **Relações entre Educação do Campo e o território: significados da escola da/ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba no litoral do Paraná.** 2019. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2019.
- ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. Etnografia: saberes e práticas. **Revista Iluminuras,** v. 9, n. 21, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9301>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. *In: ROCKWELL, Elsie (coord.). La escuela cotidiana.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 13-57.
- ROCKWELL, Elsie. Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. **Cuadernos de Antropología Social,** Buenos Aires, n. 13, p. 53-64, 2001.
- ROMANELLI, Guilherme Gabriel Balande. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2009.
- SANTOS, Milton. Território e dinheiro. **Revista GEOgraphia,** Niterói, RJ, v. 1, n. 1. p. 7-13, 1999.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Edna Luiza. **Sujeitos, saberes e práticas em aulas de ciências em uma escola do campo: entrelaçamento de culturas**. 2019. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. Os movimentos sociais e a escola pública: lutas pelo fortalecimento da educação do campo. *In*: ANPEd SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, 2014. v. 1. p. 1-18.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Estampa, 1976.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático: um**

estudo etnográfico. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2014.

TEUBER, Mauren. **Relações entre ensino, práticas artísticas e pesquisa: princípios didáticos para a formação do professor de artes visuais**. 2016. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2016.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)**. 2018. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2018.

*Recebido em: 15/11/2020*  
*Aprovado em: 04/02/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA TRABALHAR NAS ESCOLAS DO CAMPO: QUAL O PAPEL DOS CURSOS DE PEDAGOGIA?

*Renata Queiroz de Moraes Americano (UPM)\**

<http://orcid.org/0000-0002-1795-6231>

*Anamaria Santana da Silva (UFMS)\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-7722-8690>

## RESUMO

Este artigo tem como foco a apresentação e análise dos dados de uma pesquisa a respeito da formação inicial de professores para trabalharem nas escolas do campo. O objetivo da referida pesquisa foi compreender como os cursos de pedagogia têm feito a formação inicial dos professores que irão trabalhar nas escolas do campo e nas escolas ribeirinhas. A pesquisa foi realizada nos sites das universidades públicas brasileiras, federais e estaduais. O levantamento de dados considerou a oferta de disciplinas nos cursos de pedagogia das universidades federais e estaduais relacionadas à Educação do Campo: quantidade de disciplinas, carga horária, nome e ementas das disciplinas. Em 263 cursos de pedagogia analisados foram encontradas 112 disciplinas relacionadas à Educação do Campo. No entanto, percebeu-se que, geralmente, é ofertada apenas uma disciplina por curso, e com carga horária irrelevante. Além disso, as temáticas encontradas privilegiam as questões mais gerais em detrimento das questões relacionadas às práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Formação de professores. Pedagogia.

## ABSTRACT

### THE INITIAL TEACHERS' FORMATION TO WORK IN COUNTRY SCHOOLS: WHAT IS THE ROLE OF PEDAGOGY COURSES?

This article focuses on the presentation and analysis of research data on the initial formation of teachers to work in rural schools. The purpose of this research was to understand how the pedagogy courses have done the initial formation of teachers who will work in rural schools and in riverside schools. The research was carried out on the websites of Brazilian public universities, federal and state.

\* Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Membro do Núcleo Bocaiuva. E-mail: [renataqamericano@gmail.com](mailto:renataqamericano@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Núcleo Bocaiuva. E-mail: [anamariaufms@gmail.com](mailto:anamariaufms@gmail.com)

The data survey considered the offer of disciplines in the pedagogy courses of federal and state universities related to rural education: number of disciplines, workload, name and course syllabus. In 263 pedagogy courses analyzed, 112 subjects related to rural education were found. However, it was noticed that, generally, only 1 subject is offered per course and with an irrelevant workload. In addition, the themes found focus on more general issues over issues related to pedagogical practices.

**Keywords:** Rural Education. Teachers's formation. Pedagogy.

## RESUMEN

### LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA TRABAJAR EN LAS ESCUELAS DE CAMPO: ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA?

Este artículo tiene como focos principales la presentación y el análisis de los datos de una investigación sobre la formación inicial de profesores que trabajarán en escuelas de campo. El objetivo de tal investigación fue el de comprender cómo los cursos de pedagogía suelen realizar esa formación, tanto con profesores que deben trabajar em escuelas rurales como en escuelas ribereñas. La investigación se realizó en los sitios web de las universidades públicas brasileñas, federales y estatales. La recopilación de datos consideró la oferta de materias en los cursos de pedagogía de las universidades federales y provinciales relacionadas a la educação rural: cantidad de materias, carga horária, nombre y resumen de las materias. En 263 cursos de pedagogía que fueron analizados fueron encontradas 112 materias relacionadas a la educación rural. Sin embargo, fue notado que generalmente se ofrece apenas 1 materia por curso y con una carga horaria irrelevante. Además, las temáticas encontradas privilegian temas más generales a costa de otras relacionadas a las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** Educación rural. Formación de profesores. Pedagogia.

## Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e discutir dados de uma pesquisa<sup>1</sup> que teve como objetivo compreender como os cursos de pedagogia têm feito a formação inicial dos professores para que possam trabalhar nas escolas do campo. Ou seja, a pesquisa pretendeu traçar um panorama mais geral da formação dos professores que atuam nas escolas não urbanas, considerando os cursos de pedagogia como o local dessa formação inicial.

A referida pesquisa partiu das seguintes questões:

- a) Qual a formação oferecida para os professores que atuam nas escolas do campo?
- b) Quantas e quais universidades oferecem formação relacionada à Educação do Campo?
- c) Quantas e quais disciplinas existentes nos cursos de pedagogia discutem as questões relacionadas à Educação do Campo?
- d) Como são as ementas dessas disciplinas?

A ideia de realizar este trabalho surgiu a partir das reuniões do Núcleo Bocaúva, que é composto por professores e professoras in-

<sup>1</sup> A pesquisa foi realizada pelos integrantes do Núcleo Bocaúva e não foi publicada.

interessados em estudar e discutir a Educação do Campo e das populações ribeirinhas no Brasil, especificamente na região do Pantanal sul-mato-grossense.

Na verdade, tudo começou com a realização do Seminário “Ser Professor no Pantanal”, organizado pelo Acaia Pantanal,<sup>2</sup> que teve o objetivo de promover aprendizagens de professores, coordenadores e estudantes do Pantanal sul-mato-grossense e dar maior visibilidade ao trabalho que vem sendo realizado por eles (SEMINÁRIO SER PROFESSOR NO PANTANAL, 2019). Foi o início de um diálogo sobre as questões da docência no município de Corumbá, tanto nas Escolas das Águas como nas Escolas do Campo e nas Escolas da Cidade.<sup>3</sup>

Colocar o professor no centro do debate por meio do relato de suas experiências no cotidiano da escola foi uma das estratégias utilizadas para favorecer a valorização do seu conhecimento sobre o ensino e aprendizagem. Foi criado um espaço de troca de olhares, aberto também aos pesquisadores, universitários e interessados nesta realidade. Nosso desejo era que a voz desses sujeitos ecoasse em outros cantos para se sentirem representados no cenário nacional.

O seminário propôs uma reflexão sobre a identidade do professor por meio do resgate de suas práticas cotidianas e discussões teóricas (SEMINÁRIO SER PROFESSOR NO PANTANAL, 2019). A formação de professores precisa considerar, segundo António Nóvoa (1992), três dimensões: a preparação acadêmica, a preparação profissional e a prática pessoal. Todas integradas, sem separar concepção de execução.

2 O Acaia Pantanal é uma organização social voltada ao desenvolvimento humano e social do Pantanal, por meio de ações educativas integradas à preservação do bioma Pantanal do Mato Grosso do Sul.

3 A rede de educação do município de Corumbá (MS) divide as escolas do campo em Escolas da Terra e Escolas das Águas. As primeiras estão localizadas na zona rural, principalmente nos assentamentos da reforma agrária, e o acesso se faz por terra. As Escolas das Águas são aquelas localizadas ao longo do rio Paraguai, nas comunidades ribeirinhas ou nas fazendas do Pantanal, em regiões cujo acesso se faz de barco (ou avião). No total são seis escolas na região das águas que atendem 626 alunos e cinco escolas da terra que atendem 801 alunos.

Ainda de acordo com esse autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13).

A avaliação do evento apontou para a necessidade de darmos continuidade às atividades que promovêssem a formação desses professores (SEMINÁRIO SER PROFESSOR NO PANTANAL, 2019).

Portanto, sentimos a necessidade de criar um grupo permanente para estudar, pensar e agir a fim de oportunizar novas experiências com foco nos professores do Pantanal do Mato Grosso do Sul. Assim, no início de 2020 foi criado o Núcleo Bocaiuva,<sup>4</sup> que pretende ser um espaço para promover tais ações.

No entanto, com a pandemia e a impossibilidade de atividades presenciais, nossas ações ganharam novas configurações e decidimos iniciar o trabalho com a realização de uma pesquisa que nos indicasse um panorama sobre a formação inicial dos professores que vão atuar nas escolas não urbanas.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: num primeiro momento, traremos algumas reflexões sobre a Educação do Campo, suas origens e a legislação atual que a normatiza. Em seguida, pretendemos apresentar os dados levantados sobre os cursos de pedagogia e a formação para a Educação do Campo: quantos e quais cursos oferecem disciplinas que discutem essa questão, quais as temáticas estão presentes nos cursos. Por fim, teceremos algumas considerações a respeito dessa formação inicial e quais as possibilidades de atuação desses professores nas escolas localizadas na zona rural.

4 O Núcleo Bocaiuva é composto por professores que têm experiência com docência e/ou pesquisa relacionada às escolas do Pantanal no município de Corumbá (MS). Atualmente, é composto por Renata Americano, Anamaria Santana da Silva, Tatiane Zabala, Dilson Esquer e Natiely Nobre.

## A educação das populações rurais no Brasil

A trajetória da Educação do Campo, ainda denominada como Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930, paralelamente ao início da industrialização.

O Brasil, durante o século XX, passou por um processo abrupto de urbanização acompanhado de um êxodo rural, no qual milhares de moradores do campo foram expulsos das suas terras, seja porque foram atraídos pela ilusão de melhores condições de vida na cidade, seja por conta da mecanização do campo, que lhes tirou o trabalho.

Assim, a educação rural no Brasil sempre esteve em segundo plano. Havia um pensamento de que “gente da roça não necessita de escola”. Além disso, havia também a ideia de que o campo era um lugar atrasado e que, aos poucos, o Brasil se tornaria um país urbano e desenvolvido.

Nos anos de 1960, Paulo Freire inicia um debate sobre educação e apresenta uma proposta pedagógica que viria questionar a ideia de que os moradores do campo não são portadores de conhecimento e de cultura. Assim, com Freire, o Brasil conhece uma proposta de educação libertadora que valoriza as classes populares.

Segundo Antonio e Lucine (2007, p. 183):

Identificados pelas problemáticas vividas, os povos do campo encontram na Pedagogia Libertadora um dos ancoradouros para a discussão dos processos de exclusão e empobrecimento crescente dos trabalhadores. Processos que adentram a escola, nos seus aspectos organizacionais e didáticos do currículo escolar.

Paulo Freire oferece contribuições significativas, principalmente no campo da educação popular, destacando-se: o Plano Nacional de Alfabetização, os Movimentos de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Culturas (CPC), anunciando, assim, um novo paradigma da educação escolar centrada na concepção libertadora de educação, ao contrário dos programas de governo vigente até então, que

tinham uma proposta de educação compensatória voltada ao treinamento de mão de obra mais produtiva. Paulo Freire entra com uma proposta de valorização à prática social do sujeito (LEITE, 2002).

A partir da década de 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) torna-se uma força, as tensões entre o Estado e os povos camponeses, no que diz respeito à educação, ocorrem devido à mobilização dos movimentos reivindicarem a necessidade de promover uma educação voltada aos interesses dos povos do campo. Dentre as garantias dos direitos propostos pelo movimento estava uma educação diferenciada, com propostas e iniciativas para a Educação do Campo, visando atender aquelas pessoas a partir da sua realidade. Nesse contexto, o movimento encontra na Pedagogia Libertadora de Freire uma referência que fortalece o sonho de libertação dos sem-terra.

Sendo assim, atualmente não é possível pensar a educação brasileira sem incluir as crianças, os jovens e os adultos que moram no campo. E tampouco uma proposta pedagógica para as escolas do campo que não contemple a história de seu povo, sua cultura, seu modo de vida, e o tempo próprio do campo.

A Constituição Federal de 1988 já contempla a educação rural quando diz que todos têm direito à educação e que o Estado garantirá o acesso, a permanência e condições de igualdade para todos (BRASIL, 1988).

Essa premissa é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no art. 28: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996).

No final dos anos 1990, foi criado o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pronea), que, segundo Molina (2003), é um programa destinado aos sujeitos do campo, propondo uma metodologia específica que valorize a cultura e o saber do educando, for-

talecendo a educação do campo na política educacional.

Em 2002, o Ministério da Educação (MEC) lança as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada após a emissão do Parecer CNE/CEB nº 36/2002 (BRASIL, 2002), que afirma:

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

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

Em 2008, foram ainda aprovados o Parecer CNE/CEB nº 03/2008 (BRASIL, 2008a) e a Resolução CNE/CEB nº 02/2008 (BRASIL, 2008b). Essa Resolução, além de definir normas, diretrizes e princípios, ainda define a população rural como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e outros.

Segundo Silva e Pasuch (2010), esses documentos são históricos na regulamentação e orientação da Educação do Campo no país. Apesar de ainda pequeno, o reconhecimento do direito dos camponeses a uma Educação do Campo é reforçado a cada dispositivo legal que surge e está vinculado a uma consciência de luta por uma democracia real.

Segundo Caldart (2002), a Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma

educação que deve ser no e do campo: “No, porque o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do, pois o povo tem direito a uma educação desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 26).

A cultura entendida como modo de vida e das formas de compreensão que as pessoas têm do mundo, das explicações que buscamos para a vida. Então, é necessário considerar o modo de vida do campo distinto do modo de vida de quem vive nas cidades. Assim como o modo de vida dos ribeirinhos, que tem características tão singulares. A cultura dessa população precisa ser considerada com suas características próprias e não através da lente de quem enxerga de fora do seu contexto.

Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 7) problematiza a questão da monocultura; para ele, durante muito tempo a cultura foi considerada no singular, ou seja, só existia apenas uma para todos. E cabia à escola educar as pessoas com base nessa cultura única. De alguma maneira é o que tem sido observado em relação às escolas do campo e ribeirinhas aqui no Brasil. Ou seja, parte-se da lógica das escolas urbanas e, a partir de pequenas adaptações, leva-se essa cultura escolar para as áreas rurais, como se todos tivessem as mesmas demandas educacionais. Como, por exemplo, na questão do calendário escolar: muitas das escolas ribeirinhas têm problemas em relação ao seu acesso durante determinadas épocas do ano. As crianças ficam impedidas de chegar às suas escolas, ou porque o rio subiu demais e alagou suas casas e a própria escola ou o rio secou, sumindo com os caminhos de acesso. Nestes casos, o calendário precisa ser outro, o padrão das escolas da cidade não é adequado para uma situação como esta.

Juliana Araújo (2009), na sua pesquisa sobre a docência numa escola do campo no estado de São Paulo, aponta características no modo de ser das crianças moradoras da zona rural relatadas pelos professores escutados. A

percepção deles é que existem algumas diferenças na relação entre as crianças e entre elas e os adultos. Apesar de ser uma amostragem pequena, pode indicar algumas visões que se tem sobre as diferenças entre quem mora na cidade e quem mora no campo.

Assim, em face de algumas mudanças nos paradigmas da educação das populações rurais do Brasil, novos desafios surgiram, novas proposições foram feitas e novas formas de pensar e agir em relação às escolas do campo foram sendo implementadas pelas políticas públicas educacionais brasileiras.

Nesse contexto, muitas questões foram surgindo: Quem pensa o projeto pedagógico das escolas do campo? Por qual ótica? Existe um espaço de escuta do público-alvo para a construção do projeto político pedagógico de cada uma dessas escolas?

Essas questões nos levam a refletir sobre como se dá a formação inicial dos professores que vão atuar em escolas com contextos tão específicos. Os cursos de pedagogia conseguem olhar para essas especificidades?

É preciso destacar que o curso de Pedagogia tem sido o espaço de formação de profissionais para atuação na educação básica.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) define as finalidades do curso e as aptidões requeridas para a formação do(a) pedagogo(a):

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - Planejamento, execução, coordenação, acom-

panhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Assim, amplia-se o horizonte da formação do(a) pedagogo(a), requerendo-se ainda que o currículo dos cursos de Pedagogia se estruture em um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, um núcleo de estudos integradores e o estágio curricular. As DCNP destacam ainda a necessidade do egresso do curso “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o curso de Pedagogia é um espaço muito importante para a formação de professores e professoras que trabalharão nas escolas do campo, garantindo que as crianças e adolescentes possam ter acesso a uma educação de qualidade. Por entender que essas escolas têm características próprias, acreditamos que os professores também precisam de uma formação mais específica para conseguirem desenvolver um trabalho conectado com o contexto no qual está inserido.

Portanto, o Núcleo Bocaiuva se propôs a realizar um levantamento de dados que investigasse essa questão, ou seja, que pudesse compreender como os cursos de pedagogia têm feito a formação inicial dos professores para que possam trabalhar nas escolas do campo. A seguir, apresentaremos os dados levantados.

## A Pesquisa<sup>5</sup>

O levantamento de dados foi realizado de modo virtual nos sites de todas as universidades públicas do Brasil (estaduais e federais) e teve como objetivo mapear os cursos de

5 O levantamento de dados contou com a participação de todos os membros do Núcleo Bocaiuva.

Pedagogia e/ou Educação que são oferecidos de forma presencial e/ou à distância, e quais disciplinas relacionadas à Educação do Campo são oferecidas nesses cursos. Foram coletados dados sobre a obrigatoriedade ou não das disciplinas, a carga horária e as temáticas das ementas.

Como ponto de partida para um estudo posterior mais aprofundado, optou-se pela coleta de dados nos sites que podem ser considerados como documentos oficiais eletrônicos. Condição com o que se pode considerar como uma pesquisa documental, como um procedimento metodológico. Segundo Lüdke e André (1986), analisar documentos contribui para a construção de dados que orientam a pesquisa. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode-se caracterizar como principal

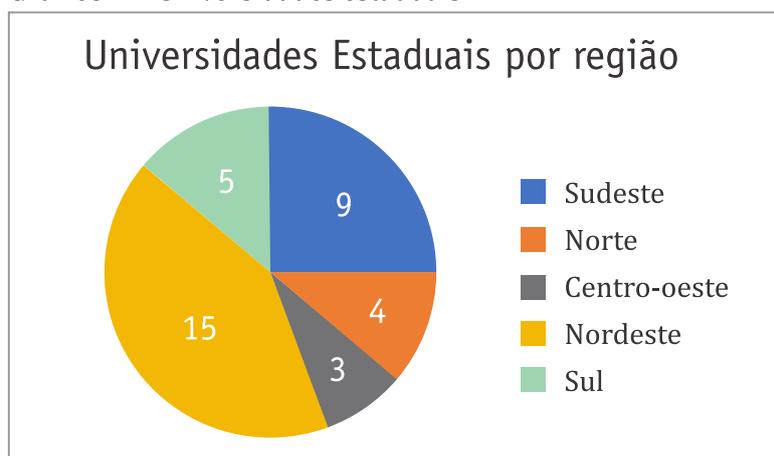
caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

No momento atual de pandemia, a coleta de dados nos sites das Universidades foi o recurso possível para a realização do mapeamento quantitativo das ofertas de disciplinas relacionadas à formação inicial de professores para trabalharem nas escolas do campo.

Do total das 93 universidades pesquisadas, 57 são federais e 36 são estaduais.

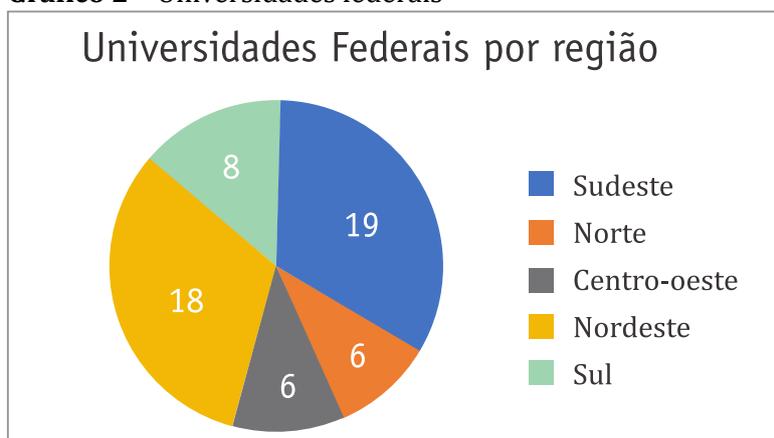
Foram encontradas 10 universidades na região Norte, 33 na região Nordeste, 9 na região Centro-Oeste, 28 na região Sudeste e 13 na região Sul.

**Gráfico 1** - Universidades estaduais



**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

**Gráfico 2** - Universidades federais

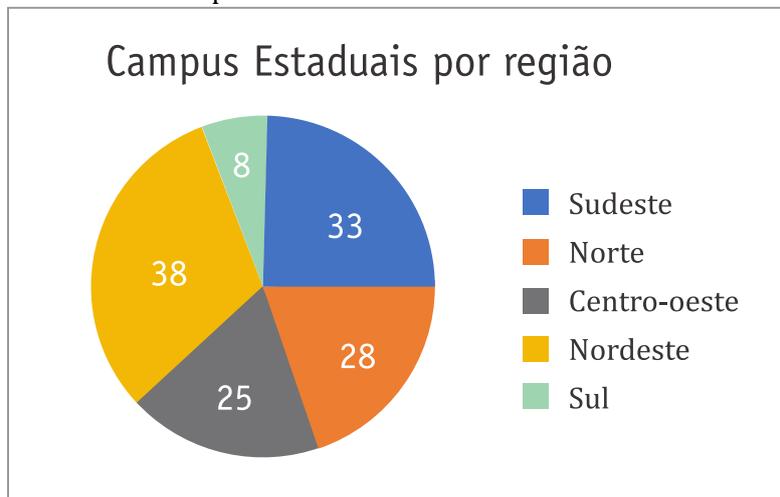


**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

A diferença de cursos oferecidos por uma mesma universidade foi um dos dados que se destacaram na pesquisa. A quantidade de campus em cada universidade foi outra

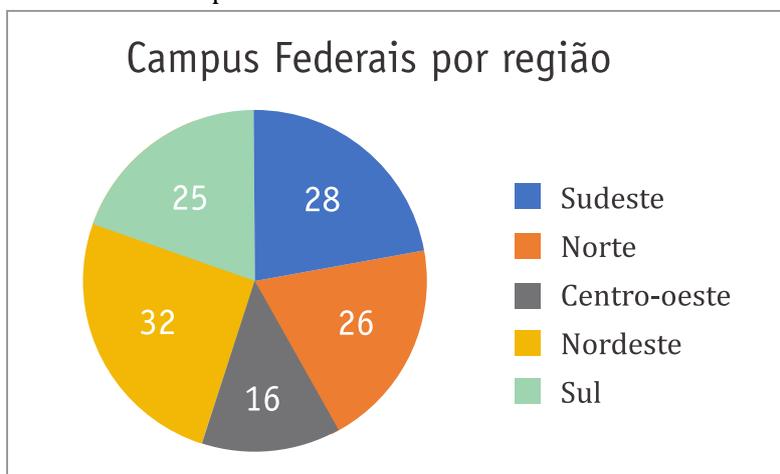
informação relevante para se entender em qual região são encontrados os cursos de pedagogia e quais as disciplinas relacionadas à Educação do Campo.

**Gráfico 3 – Campus estaduais**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

**Gráfico 4 – Campus federais**

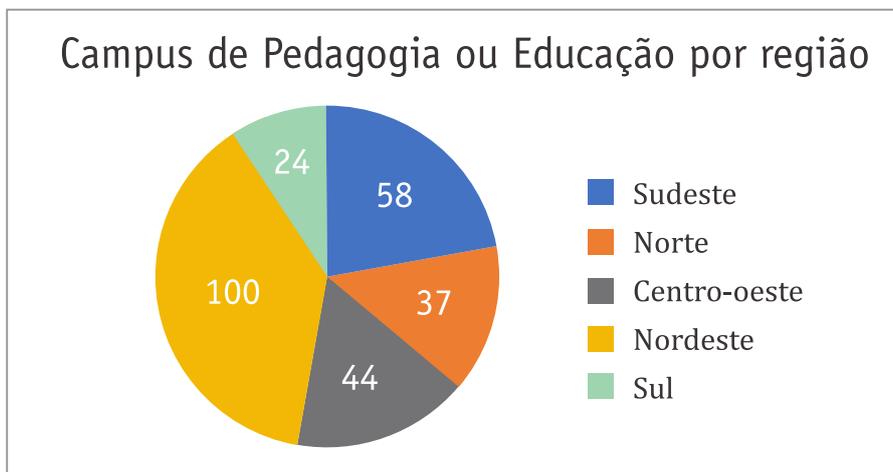


**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

O curso de Pedagogia ou Educação é oferecido em diferentes *campi* das universidades federais e estaduais, sendo 37 na região Norte, 100 na região Nordeste, 44 na região

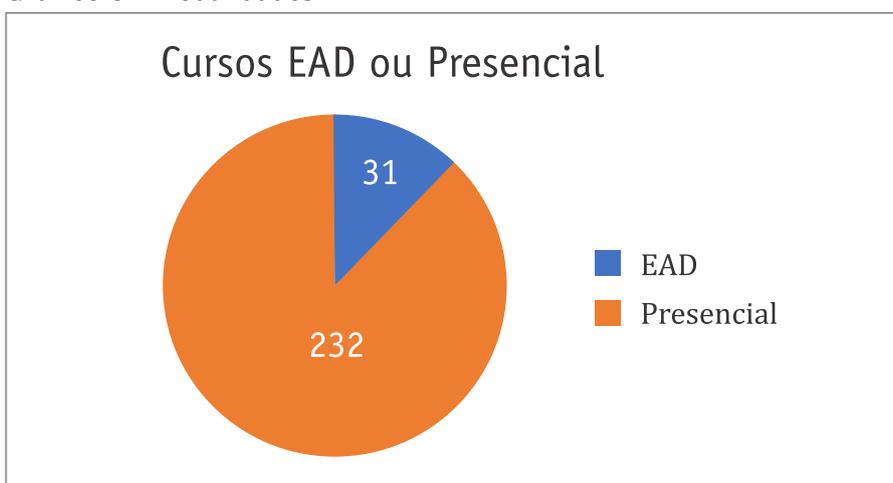
Centro-Oeste, 58 na região Sudeste e 24 na região Sul. São 263 cursos no total, que são ofertados majoritariamente de forma presencial.

**Gráfico 5 – Cursos por região**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

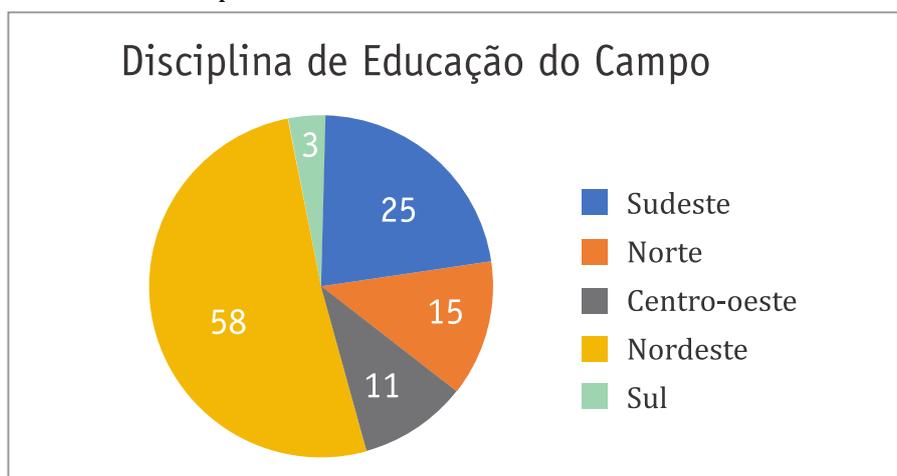
**Gráfico 6 – Modalidades**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Dentre os cursos de Pedagogia, são oferecidas 112 disciplinas relacionadas à Educação do Campo.

**Gráfico 7 – Disciplinas oferecidas**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

A Região Nordeste tem a maior concentração de disciplinas relacionadas à Educação do Campo, seguida pela Região Sudeste. As disciplinas encontradas são oferecidas de forma optativa ou obrigatória.

Em relação à carga horária das disciplinas, foi observada uma variação entre 15 e 83 horas por semestre para cada disciplina. Em geral, cada curso oferece apenas uma disciplina relacionada à Educação do Campo.

Consideramos que o tempo reservado de 15 horas num semestre parece ser insuficiente, principalmente se levarmos em conta a complexidade do trabalho numa escola do campo. Fica a pergunta: qual seria o tempo necessário

para que os alunos possam ser apresentados a algumas teorias, compreendê-las e vivenciar uma prática reflexiva sobre a Educação do Campo?

Uma questão interessante que encontramos é a oferta da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação do Campo, que poderia ser um espaço de reflexão entre a teoria e a prática. No entanto, apenas duas universidades a oferecem, sendo uma no Pará e outra na Paraíba.

As 112 disciplinas encontradas têm nomes variados, mas a grande maioria é denominada Educação do Campo. O Quadro 1 apresenta os nomes dessas disciplinas.

**Quadro 1** – Disciplinas relacionadas à educação do campo

NOME DAS DISCIPLINAS	QUANTIDADE
Educação do campo	82
Educação no campo	5
Educação rural	4
Estágio supervisionado na educação do campo	2
Especificidades da escola rural	1
Educação no campo e políticas públicas de Educação no campo	1
Educação do campo e suas populações	1
Educação do campo e dos povos da Amazônia	1
Educação do campo, desenvolvimento de sociedade sustentável	1
Educação do campo e movimentos sociais	1
Educação do campo/ estágio supervisionado	1
Educação do meio rural	2
Escola do campo	1
Educação Camponesa e indígena	1
Educação do campo: o cotidiano do campo e o enriquecimento curricular	1
Educação e Populações Rurais	1
Educação escolar do campo	1
Fundamentos e metodologia da educação do campo	1
Movimentos do campo e educação	1
Pedagogia do campo	1
Práticas educativas do/no campo	1
Tópicos em educação do campo	1
<b>Total</b>	<b>112</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

As ementas encontradas nos permitiram apontar quais as temáticas em relação à Educação do Campo que estão sendo conside-

radas importantes nos cursos de Pedagogia para a formação inicial dos professores.

**Quadro 2** – Temáticas encontradas nas ementas

TEMÁTICAS ENCONTRADAS	QUANTIDADE DE VEZES ENCONTRADAS
Contexto mais geral	09
Concepção teórico metodológica	36
Políticas públicas – legislação	33
Identidade – cultura	20
Currículo	13
Desenvolvimento sustentável	13
Movimentos sociais	19
Direito à educação	02
Educação popular	04
História	26
Formação de professores – educadores	08
Pedagogia da terra	03
Pedagogia da alternância	06
Reforma agrária	02

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Vale mencionar outras temáticas que foram encontradas apenas uma vez nas ementas: indígenas; classes multisseriadas; quilombolas; escolas unidocentes; educação ambiental; financiamento; estado; decolonização; educação não formal; agroecologia; pedagogia do movimento; ongs; cidadania; desigualdade social; meio ambiente; pedagogia do oprimido.

A partir da análise das ementas, constatou-se um predomínio de questões mais gerais, tais como: legislação, políticas públicas, concepções teórico-metodológicas e cultura.

Por outro lado, as temáticas que dizem respeito às questões de práticas de sala de aula e/ou formas de organização das escolas do campo tiveram uma incidência bem menor. Podemos citar: pedagogia da alternância, classes multisseriadas, currículo. Vale destacar que, de acordo com o censo escolar de 2011 (BRASIL,

2012), existem no Brasil 42.711 classes multisseriadas localizadas na zona rural, ou seja, existe um número expressivo de escolas com esta estrutura.

Assim, podemos levantar algumas questões: Como será que um professor recém-formado vai atuar diante de um contexto não apresentado no curso que deveria habilitar para tal situação? Será que a formação inicial dos professores oferecida nos cursos de Pedagogia está contribuindo para que os professores possam atuar em diferentes realidades? Quais conexões existem entre as teorias abordadas no curso e as práticas encontradas nas escolas?

## Considerações finais

Esse artigo teve como foco a apresentação e análise dos dados de uma pesquisa a res-

peito da formação inicial de professores para trabalharem nas escolas do campo. O objetivo da referida pesquisa foi compreender como os cursos de Pedagogia têm feito a formação inicial dos professores que irão trabalhar nas escolas do campo e nas escolas ribeirinhas.

O debate sobre a formação do professor para atuar na Educação do Campo é relativamente novo no Brasil, tendo ganhado corpo e visibilidade a partir das discussões levantadas pelos movimentos sociais sobre o novo paradigma do campo, que vem se construindo a partir da década de 1980 no Brasil.

Oliveira (2016, p. 104) afirma que:

A discussão sobre a formação desse (a) profissional para atuar nas escolas do Campo não está dissociada da discussão mais geral sobre as políticas de formação inicial de professores (a) que envolve, entre outros aspectos, o *locus* da formação inicial, os currículos e os projetos político-pedagógicos das agências formadoras e as políticas nacionais de formação de pedagogos (as) / professores (as).

Sendo assim, ressaltamos a importância e a relevância de se compreender o espaço destinado nos cursos de Pedagogia para que essa formação aconteça. Pretendemos que os achados dessa pesquisa possam contribuir para a discussão acadêmica na área das políticas curriculares voltadas à formação do professor para atuar na Educação do Campo e nas escolas ribeirinhas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos moradores da zona rural.

Na presente pesquisa foram considerados os seguintes pontos: a existência ou não de disciplinas dos cursos de Pedagogia ligadas à temática da Educação do Campo, o nome das disciplinas, o número de horas e suas ementas.

Os dados encontrados apontam que na maioria dos cursos de Pedagogia analisados não foram encontradas disciplinas relacionadas à Educação do Campo. Além disso, percebeu-se que, geralmente, é ofertada apenas uma disciplina por curso e com uma carga horária irrelevante.

Isso demonstra que existe uma lacuna a ser preenchida nos espaços acadêmicos e que, apesar da legislação sobre Educação do Campo ter avançado bastante nas últimas décadas, a formação de professores está muito aquém do desejado.

Nesse ponto, Oliveira (2016, p. 44), que analisou os cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, chegou à seguinte conclusão:

Este fato nos faz entender que a Universidade, mesmo tendo um papel decisivo na legitimação dos lugares periféricos de enunciação dos discursos e sendo o *locus* privilegiado para a formação do (a) Pedagogo (a) / Professor (a) (SOUZA, 2009), ainda apresenta uma lacuna a ser preenchida nos espaços acadêmicos, no que diz respeito à discussão do currículo da formação deste profissional para atuar na Educação camponesa.

Por outro lado, mesmo considerando as disciplinas encontradas e analisadas durante a pesquisa, percebe-se que as temáticas trabalhadas nos cursos de Pedagogia se referem às questões mais gerais, tais como: legislação, políticas públicas, concepções teórico-metodológicas e cultura. Isso indica a falta ou a pouca formação para questões mais ligadas às práticas das escolas e da sala de aula.

Por acreditarmos no direito dos povos que vivem fora das cidades de terem uma educação de qualidade e que valorize a cultura local, entendemos que é necessário criar novos espaços de formação para os professores. “Um processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 23).

Os dados encontrados apontam para a necessidade de se pensar numa formação que dialogue com as reais necessidades dos professores, alunos e comunidade das escolas não urbanas.

É fundamental que se encontre um caminho para que os alunos dos cursos de Pedagogia possam realizar estágios também neste tipo de escola, com supervisão e momentos de reflexão

para construírem suas aprendizagens sobre a docência em regiões tão singulares.

Pelos dados coletados e analisados nessa pesquisa fica evidente que os cursos de Pedagogia oferecem um espaço muito discreto (poucas horas, poucas disciplinas e temáticas muito distantes da prática) para formar os futuros professores das escolas ribeirinhas e do campo. É na graduação que a maioria dos professores entra em contato com o que é ser professor, portanto sua contribuição é essencial para a mudança da qualidade da educação oferecida nestes contextos.

## REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, Clésio Acelino; LUCINE, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p.177-195, maio/ago. 2007.
- ARAÚJO, Juliana Pereira de. **A docência em uma escola do campo**: narrativas de seus professores. 2009. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de setembro de 2002**. Responde consulta sobre o funcionamento das escolas de Ensino Fundamental (reexame do Parecer CNE/CEB 27/2001). Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13250-parecer-ceb-2002>. Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3/2008, de 18 de fevereiro de 2008**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_2\\_de\\_28\\_de\\_abril\\_de\\_2008.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf). Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_2\\_de\\_28\\_de\\_abril\\_de\\_2008.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf). Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2011**. Resumo técnico. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf). Acesso em: mar. 2021.
- CALDART, Roseli Salette (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).
- FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferencia Nacional “Por uma educação básica do campo” – texto Preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 21-63.
- LEITE, Sergio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do**

**Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** 2003. 146 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-25.

OLIVEIRA, Maria Roberta de Alencar. **Os lugares e os sentidos da educação do campo nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB/Campus I.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2016.

SEMINÁRIO SER PROFESSOR NO PANTANAL, 1., 2019, Corumbá, MS. **Anais [...].** Corumbá, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2019.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação,** Porto Alegre, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

*Recebido em: 14/11/2020*  
*Aprovado em: 04/02/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# POLÍTICA CURRICULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISCUSSÕES E PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Gabriela Sousa Rêgo Pimentel (UNEB)\**

<http://orcid.org/0000-0002-4278-0573>

*Simone Leal Souza Coité (UNEB)\*\**

<http://orcid.org/0000-0003-0743-5798>

## RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir sobre política curricular e Educação do Campo no contexto da educação básica. Apresenta resultado de um estudo que teve como objetivo analisar a percepção dos dirigentes municipais de educação de 14 municípios da região oeste da Bahia sobre o desenvolvimento de atividades de gestão educacional em tempos de isolamento social, provocado pela pandemia da Covid-19. Trata-se de uma pesquisa exploratória e documental, abordagem qualitativa e teve como participantes secretários municipais de educação. Para coleta de dados, foi disponibilizado, via ambiente virtual, um questionário, com questões de múltiplas escolhas. Os resultados demonstraram que as ações precisam ser intensificadas na contribuição para a efetividade na atuação da gestão educacional, com vistas ao fomento de práticas pedagógicas inovadoras. Os desafios estão postos para a política curricular. Precisa-se de ações que garantam o adequado funcionamento das escolas públicas. O entendimento é de uma realidade diferenciada vivenciada por escolas públicas do campo e a superação das desigualdades existentes.

**Palavras-chave:** Política curricular. Educação do Campo. Gestão educacional.

## ABSTRACT

### CURRICULUM POLICY AND RURAL EDUCATION: DISCUSSIONS AND EDUCATIONAL MANAGEMENT PRACTICES IN PANDEMIC TIMES

The purpose of this work is to discuss curriculum policy and rural education in the primary education context. It presents the result of a study that aimed to

\* Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia Brasil. E-mail: [meg.pimentel@uol.com.br](mailto:meg.pimentel@uol.com.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia (PPGEns/UFOB). Barreiras Bahia, Brasil. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). E-mail: [simonescoite@gmail.com](mailto:simonescoite@gmail.com)

analyze the perception from municipal education leaders, out of 14 municipalities in the western region of Bahia, on the development of educational management activities in times of social isolation, caused by the Covid-19 pandemic. This is an exploratory and documentary research, in a qualitative approach and there had been the participation of municipal education secretaries. For data collection, a multiple choice questionnaire was available through virtual environment. The results showed that the actions need to be intensified in the contribution for effectiveness in the educational management performance, with a view to promote innovative pedagogical practices. The challenges are set for curriculum policy. Actions are needed to ensure the proper functioning of public schools. The understanding is about a different reality experienced by public schools in the rural areas and the overcoming of current inequalities.

**Keywords:** Curriculum policy. Rural education. Educational management.

## RESUMEN

### POLÍTICA CURRICULAR Y EDUCACIÓN DEL CAMPO: DISCUSIONES Y PRÁCTICAS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

El propósito de este artículo es discutir la política curricular y la educación rural en el contexto de la educación básica. Presenta el resultado de un estudio que tuvo como objetivo analizar la percepción de los líderes educativos municipales, de 14 municipios de la región oeste de Bahia, sobre el desarrollo de las actividades de gestión educativa en tiempos de aislamiento social, provocados por la pandemia de Covid-19. Esta es una investigación exploratoria y documental, con un enfoque cualitativo y contó con la participación de los secretarios municipales de educación. Para la recopilación de datos, se puso a disposición un cuestionario a través de un entorno virtual, con preguntas de opción múltiple. Los resultados demostraron que las acciones deben intensificarse en la contribución a la efectividad en el desempeño de la gestión educativa, con miras a fomentar prácticas pedagógicas innovadoras. Los desafíos están establecidos para la política curricular. Se necesitan acciones para asegurar el buen funcionamiento de las escuelas públicas. El entendimiento es de una realidad diferente vivida por las escuelas públicas en el campo y la superación de las desigualdades existentes.

**Palabras clave:** Política curricular. Educación rural. Gestión educativa.

## Introdução<sup>1</sup>

A educação, delineada como direito social

1 Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa EDUCATIO – Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É um estudo financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, Edital FAPESB nº 08/2015 – Jovem Cientista Baiano. Parecer Consubstanciado do CEP nº 3.942.46, CAAE: 56255416.0.0000.0057.

fundamental pela Constituição Federal de 1988, configura direito público subjetivo e possui como objetivos o desenvolvimento do indivíduo, a sua preparação para exercitar os preceitos da cidadania, bem como qualificá-lo para o trabalho (BRASIL, 1988). E, regulamen-

tando o processo educativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 1º, estabelece que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Dessa forma, ao estabelecer a educação como direito público subjetivo, o Estado materializa suas ações e permite a compreensão coletiva do direito e da função social da escola. Com isso, a discussão sobre a Educação do Campo, no nível da Educação Básica, está na agenda de ordem da realidade educacional brasileira. Ela apresenta, como um dos princípios, a cultura como matriz do conhecimento e a vinculação do conhecimento científico à realidade circunscrita, fundamentada nos saberes próprios e no respeito à diversidade da população do campo.

É o reconhecimento do espaço educativo como lugar de conhecimento e de troca de experiências entre os segmentos educacionais. Há de se considerar a importância da educação escolar para o exercício da cidadania, do respeito às diferenças, da universalização do saber, da garantia da justiça social e do diálogo entre todos, cujo protagonismo deve ser a valorização dos processos de interação e de transformação do campo. Entretanto, há de se destacar algumas especificidades e desafios propostos para a política educacional brasileira, no intuito de atender as demandas da Educação do Campo.

Precipualemente, os educadores precisam valorizar a identidade da escola em seus projetos político-pedagógicos, adequando o currículo e as metodologias às necessidades dos educandos e da comunidade do campo. Outro fator é a flexibilização do calendário ao tempo pedagógico, sem prejuízo para as crianças, os jovens e os adultos. Também a política de formação dos profissionais da educação precisa estar condizente com as especificidades da vida no campo, bem como a garantia da inclusão digital, com ampliação de

acesso aos aparatos tecnológicos e formação específica para sua utilização como ferramenta pedagógica. Por fim, a práxis pedagógica deve possibilitar o desenvolvimento de uma consciência coletiva sobre a formação humana e as particularidades das comunidades camponesas.

Este artigo tem como objetivo analisar a percepção dos dirigentes municipais de educação dos 14 municípios da região Oeste da Bahia sobre o desenvolvimento de atividades de gestão educacional em tempos de isolamento social provocados pela pandemia da Covid-19,<sup>2</sup> seus condicionantes e desdobramentos. No campo da educação, mais de 1 bilhão de estudantes e jovens em todo o planeta estão sofrendo o impacto do fechamento de escolas e universidades devido ao surto da Covid-19, o que representa 87% da população de estudantes no mundo, distribuídos em 165 países (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2020).

O Ministério da Saúde do Brasil editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (BRASIL, 2020b). A partir do panorama aqui apresentado e direcionando o olhar para a realidade local-regional, propôs contextualizar os processos de tomada de decisão das Secretarias Municipais de Educação, no que se refere à Educação do Campo, a partir do contexto de distanciamento social provocado pela Covid-19.

É consenso que a discussão e entendimento sobre as demandas educacionais das comunidades do campo perpassa pela ótica da reflexão e da análise de suas peculiaridades e de seus interesses específicos. Os diagnósticos da Educação do Campo têm apontado como principais questões: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas; inadequação de transporte

2 A Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que é a disseminação comunitária da Covid-19, foi caracterizada como pandemia. Para impedir a contaminação, a OMS recomendou isolamento, tratamento e distanciamento social.

escolar; rotatividade constante de professores; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica; predomínio de classes multisseriadas; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007).

Com relação à Educação do Campo, o *Anuário da Educação Básica 2019* (TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA, 2019) aponta que 99,3% as crianças e dos jovens de 6 a 14 anos estavam na escola, de um total 5,5 milhões de matrículas. A escolaridade média da população rural é de 9,6 anos de estudo, em contrapartida à população urbana, que é de 11,6 anos de estudos, dois anos a mais. Assim, também, 29,8% das crianças da zona rural possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona urbana. Das escolas da zona rural, 17,9% possuem dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, enquanto o mesmo ocorre para 44,2% das instituições da zona urbana. Na zona rural, o analfabetismo ainda chega a 17,5%. Da mesma forma, a porcentagem de analfabetos é duas vezes maior para pretos e pardos do que para brancos.

Assim, o direito à educação aos sujeitos do campo não pode ser entendido só na perspectiva da universalização do ensino, mas, sobretudo, na garantia de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento local e a qualidade social da vida da população do campo. É fundamental valorizar as singularidades da Educação do Campo e como estão inseridas na totalidade do contexto educacional.

## Educação do campo e currículo: inquietações e reflexões

Na contemporaneidade, a dinâmica social e os dilemas vivenciados pela humanidade têm provocado alterações com reflexos na educação, deslocando-se do foco que privilegia, exclusivamente, o desenvolvimento das capacidades cognitivas do sujeito para um avanço equilibrado entre a cognição e as diversas dimensões humanas.

De acordo com Coité (2017), é incontestável a confirmação de que a sociedade contemporânea se encontra em transição, marcada por constantes crises, seja no âmbito social, seja no político, econômico ou cultural. Alguns autores destacam que a caracterização superficial de uma crise na educação é resultado da inexistência ou da transformação de forma abrupta nos valores ou pela ausência nos projetos que são de ordem pessoal ou coletiva. Em outra vertente, mudanças de valores e crenças pessoais e culturais sinalizam para uma nova concepção de mundo, em que a valorização do ser humano e do espírito passa a ser a própria essência da vida (MACHADO, 2004; MORIN, 2007).

Na gênese, nos seus objetivos e funções, a educação é um fenômeno social, diretamente vinculada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada (COITÉ, 2017). Nessa esteira de reflexão, merece destacar que a educação é um processo dinâmico, no qual a sociedade apropria-se para formar os indivíduos a sua imagem e aos seus interesses. Pinto (2007) discute que essa visão remete ao fato de que, não obstante a educação ser um processo constantemente presente na história das sociedades, ela sofre alterações que variam e se apresentam de forma diferenciada de acordo com os tempos e os lugares, por estar vinculada ao projeto de ser humano e de sociedade que pretende emergir por meio do processo educativo.

Por conseguinte, Coité (2017, p. 94) adverte que o fenômeno educativo não deve ser com-

preendido de forma fragmentada, mas compreendido como uma “prática social, situada no tempo e no espaço, envolvendo aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos que perpassam a vida humana”. É fundamental a defesa da promoção de uma educação do futuro que, de acordo com Morin (2007), seja centrada na condição humana, visto que apreender o humano envolve duas ações importantes: localizar e indagar a posição do indivíduo no universo. O autor em tela ressalta que o ensino da condição humana depende, entre outras circunstâncias, das concepções que os sujeitos possuem sobre si e sobre o outro.

Na opinião de Charlot (2000), a educação se configura como um processo dinâmico, complexo e inacabado, o qual proporciona uma dinâmica de construção e reconstrução do Ser por meio das interações constituídas e de processos que constituem um sistema de sentido. Esse autor enfatiza que, nesse processo, o aprender se configura como um instrumento para apropriação do mundo por meio de um triplo processo de “‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando os seus valores e ocupando um lugar nela)” (CHARLOT, 2000, p. 53).

A história da educação brasileira revela que a Educação do Campo é tratada como política compensatória, visto que historicamente fica à margem na construção de políticas públicas. As demandas e especificidades ocupam espaço reduzido como objeto de pesquisa, bem como nas políticas curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, a educação para a população do campo é abordada com base em um currículo substancialmente voltado para o urbano. Consequentemente, distante das particularidades, das necessidades e da realidade do campo.

O debate acerca da Educação do Campo é urgente e necessário, uma vez que emergem indagações diversas, dentre as quais destacam-se a educação pública no Brasil, as políticas

educacionais e curriculares, a organização do trabalho pedagógico, a produção de materiais didáticos e a formação docente. Outro aspecto relevante consiste nas discussões inerentes à Educação do Campo e sua vinculação com a cultura, os saberes da experiência, o cotidiano dos povos que vivem no campo. Esses elementos são fundamentais para a formulação de políticas educacionais pautadas nas especificidades e na identidade da população do campo.

Arroyo e Fernandes (1999) advertem que a escola do campo é sinônimo de defesa dos interesses da agricultura camponesa e construção de conhecimentos, tecnologias direcionadas ao desenvolvimento social e econômico daqueles que vivem no meio rural. Nessa perspectiva, a educação campestre deve ser pensada no sentido amplo, por meio de reflexões centradas na sua função social, na sua condição formativa, nos processos de ensino e aprendizagem e na elaboração de proposta pedagógica que contemple a história de vida dos educandos e a história de luta dos trabalhadores e trabalhadoras por terra e educação. A concepção de Educação do Campo é resultado das lutas sociais e das práticas de educação, com foco na identidade e na cultura dos povos do meio rural, reconhecimento das particularidades dos sujeitos que carregam traços culturais e valores vinculados à vida no campo.

Araújo e Bergamasco (2018) conceituam o campo como um *locus* peculiar de cultura, política, identidade, história e de existência social. Nessa vertente, o campo é caracterizado como espaço de trabalho, produção de cultura e de conhecimento que emerge da relação dos indivíduos pela sua existência e sobrevivência. Esses atributos ensejaram, a partir de 1997, um movimento mais abrangente em defesa da Educação do Campo, o qual consistia na definição de princípios da educação como manifestação dos saberes e particularidades da população do campo, a formação humana, bem como a valorização da vida e do currículo.

A Educação do Campo deve ser fundamentada em princípios que favoreçam “a inclusão e

o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade” (ARAÚJO; BERGAMASCO, 2018, p. 227). Dessa forma, a política educacional, a organização do trabalho pedagógico, o currículo e as metodologias de ensino devem primar pelo respeito à identidade dos indivíduos que vivem no campo, seu espaço, cultura e pluralidade de saberes e conhecimentos.

A Educação do Campo é fundamentada em princípios filosóficos, os quais consistem em: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; e educação para valores humanos e sociais. Portanto, é possível considerar que o desafio teórico presente na atualidade se refere à construção do paradigma da Educação do Campo (VIEIRA; MEDEIROS, 2018). Para tanto, é fundamental o diálogo permanente em busca da implementação de políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo que estejam fundamentadas na pedagogia crítica, princípios e finalidades que promovam inclusão, emancipação, autonomia, justiça e igualdade social para o povo do campo.

As discussões voltadas para currículo têm assumido lugar de destaque, tendo cada vez mais relevância nas pesquisas em educação, no Brasil e no mundo. Concernente a esse campo epistemológico, amplificam de forma gradativa o referencial teórico para o campo curricular com questionamentos que se estendem aos processos formativos e educacionais, à concepção de ser humano, sociedade, currículo e educação. Nessa seara, Coité (2017, p. 182) ressalta que a discussão no campo curricular demanda uma compreensão plural e dialética, fundamentada na “complexidade e na multireferencialidade, devido à necessidade de se buscar um entendimento conceitual em torno das indagações curriculares, do contexto social e cultural”. Isso por meio de um ciclo dinâmico que possibilite entender as demandas sociais, perceber as ideologias, valores e relações de poder existentes no ambiente educacional.

Na literatura nacional e internacional que aborda o campo curricular, verifica-se uma ampla conceituação para o termo currículo, sendo caracterizado pelos curriculistas um termo polissêmico, uma definição sujeita à ambiguidade e à diversidade de sentidos. É fundamental destacar que qualquer concepção de currículo estará “impregnada de ideologias, valores e relações de poder, visto que não existe neutralidade no currículo” (COITÉ, 2017, p. 119). Nessa vertente, as discussões são direcionadas para o currículo como campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder, lugar privilegiado em que se “entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação [...]” (SILVA, 1996, p. 23). Assim, as conceituações de currículo emergem envoltas de subjetividade, sentidos, construídas numa relação entre currículo, sociedade e educação.

De acordo com Pacheco (2005), é relevante a compreensão de que não temos uma definição única de currículo capaz de congrega todas as informações inerentes às atividades educativas, uma vez que o currículo detém particularidades, complexidade e ambiguidade, uma definição que não apresenta um sentido único. Todavia, esse autor adverte que o currículo é um instrumento de formação, plano de construção e desenvolvimento interativo que engloba diversas dimensões “implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo ou oficial e em nível de plano real ou ainda do processo de ensino-aprendizagem” (PACHECO, 2005, p. 37).

Currículo também é caracterizado como uma prática pedagógica proveniente da interação e confluência de várias estruturas, sejam de cunho político, administrativo, econômico, escolar ou social (COITÉ, 2017). A palavra currículo tem origem no latim, *curriculum*, que quer dizer pista de corrida, percurso, trajetória, caminho. Silva (2010) destaca que currículo significa viagem, texto, poder e território, espaço de saber, poder e identidade, construção social e território político.

O entendimento de currículo relacionado à ideia de um projeto de formação remete a conteúdos, valores/atitudes e experiências cuja elaboração acontece numa dinâmica complexa e diversificada de práticas que emergem dos cenários social, cultural, político e ideológico. Currículo com sentidos e significados que vão além das questões técnicas, perspectivado como trajetória, percurso, viagem, texto, poder e território (COITÉ, 2017; PACHECO, 2005; SILVA, 2010).

Importante considerar que a relação implicada entre currículo e formação se materializa em um movimento dialógico/dinâmico de construção de identidades, valores, conhecimento e saberes (COITÉ, 2017). Nesse sentido, Moreira e Tadeu (2011) conceituam currículo como um artefato social e cultural permeado por relações de poder, produtor de identidades individuais e sociais particularizadas.

Moraes (2010) considera que currículo envolve uma trama de mudança e transformação, constituída por relações mutáveis entre conhecimento, identidade, poder e consciência. Nessa perspectiva, é fundamental a defesa da construção de políticas curriculares voltadas para a Educação do Campo e a formação do professor fundamentadas em uma nova configuração que contemple “a dimensão política, estética, ética, cultural e pedagógica, ou seja, a formação como algo complexo, dialético, dialógico, humano e político” (COITÉ, 2017, p. 119).

O currículo da Educação do Campo, conforme apresentada na perspectiva da legislação educacional vigente, está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, da seguinte forma:

art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Em continuidade, o artigo 28 estabelece as necessidades de adaptações curriculares, ajustando-as às especificidades da demanda da Educação do Campo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que no art. 2º, parágrafo único, estabelece que

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

Fica evidente que os sistemas de ensino devem direcionar suas atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável, bem como que o controle social da qualidade da educação escolar deve acontecer mediante a efetiva participação da comunidade do campo. Outro destaque é que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos, sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação

no Campo, estabelece, no artigo 2º, a elaboração de projeto pedagógico específico e assegura os seguintes princípios:

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

[...]

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; [...] (BRASIL, 2010).

Contudo, segundo Ribeiro e Moreira (2018, p. 96), “romper com o sistema tradicional de ensino e assegurar” o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia (BRASIL, 2010), “não é algo simples, pois exige da escola e da comunidade escolar uma série de elementos e conhecimentos que, usualmente, não são fomentados” (RIBEIRO; MOREIRA, 2018, p. 96),

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, determina, na meta 8, “elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo [...]” (BRASIL, 2014). Segundo Coelho (2011, p. 145), faz-se necessário pensar outro paradigma de “compreender o lugar da escola na educação do campo significa compreender o tipo de ser humano que ela necessita ajudar a formar, bem como contribuir com a formação de novos sujeitos sociais”, que vêm se constituindo no campo hoje.

A Resolução CEE nº 103, de 28 de setembro de 2015, do Conselho Estadual de Educação da

Bahia, dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. O artigo 4º apresenta os princípios, dentre eles: VI - valorização da identidade da escola por meio de projetos político pedagógicos com organização curricular e metodológicas adequadas às necessidades dos educandos e comunidades do campo. Em seguida, no artigo 7º, enfoca que a “organização curricular das etapas educação infantil, ensino fundamental e médio deverá atender às especificidades do público para o qual serão ofertadas, em formas diferenciadas, conforme recomende o interesse do processo de aprendizagem” (BAHIA, 2015).

Segundo Caldart (2012, p. 262), a “realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola”. É um processo de construção histórica e de confrontação das políticas educacionais, na proposição de uma agenda de educação voltada para as demandas dos sujeitos do campo.

## Educação do campo na região oeste da Bahia: desafios e perspectivas da política curricular em contexto da pandemia – Covid-19

O Conselho Estadual de Educação (CEE) da Bahia publicou a Resolução CEE nº 27, de 25 de março de 2020 (BAHIA, 2020b), que orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPIN), para fins de prevenção e enfrentamento à Covid-19 (BAHIA, 2020a).

A Resolução CEE/BA nº 27/2020, artigo 1º, prevê “a possibilidade de reorganização das atividades curriculares, a partir dos projetos pedagógicos, com acompanhamento, pelas respectivas unidades escolares da educação básica” (BAHIA, 2020b). Nesse sentido, propõe tanto a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia com o direcionamento pela escola e por seu corpo docente, quanto a reposição da carga horária de forma presencial no período pós-pandemia. Com isso, fez-se necessário apresentar as experiências de 10 municípios do Oeste da Bahia (4 dirigentes não responderam), a partir do contexto relatado, no intuito de minimizar o prejuízo da ausência das aulas presenciais. Para efeito de anonimato, os municípios foram identificados com números.

A pesquisa foi desenvolvida na Região Oeste da Bahia, localizada à margem esquerda do Rio São Francisco, que está geograficamente inserida na região mais rica em recursos hídricos do Nordeste brasileiro. Graças a esta privilegiada bacia hidrográfica, à topografia plana e ao clima com estações definidas, a região tem vivenciado forte expansão da agricultura, especialmente nos municípios de Barreiras, Luiz Eduardo Magalhães e São Desidério.

Nas duas últimas décadas, o cultivo de grãos e a pecuária impulsionaram, sobremaneira, o desenvolvimento econômico da região que é formada por 14 municípios, a saber: Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério e Wanderley. Os municípios que fazem parte da Região Oeste da Bahia, apesar de serem limítrofes e exercerem atividades econômicas semelhantes em maior ou menor proporção, apresentam resultados distintos no contexto educacional.

Para efeito de análise neste trabalho, foram consideradas três perguntas do questionário, do total de dez, aplicado aos dirigentes. O instrumento de coleta de dados foi elaborado em ambiente virtual e o *link* foi disponibilizado

para todos os participantes responderem. A análise considerou as especificidades e peculiaridades do objeto da pesquisa.

Participaram 10 Dirigentes Municipais de Educação, do total de 14 municípios pesquisados. Os participantes têm trajetórias acadêmicas e profissionais diversas. O perfil da amostra é de 8 respondentes do gênero feminino e 2 do gênero masculino. A faixa etária varia de 28 a 56 anos, com média de 38,1 e mediana de 39,3 anos, e a moda 27,2%. Quanto à formação, observou-se que a licenciatura é o curso que predomina tanto no que se refere à graduação, quanto à Pós-Graduação.

Os participantes foram indagados com a seguinte questão: O município promoveu formação para o uso das tecnologias na educação antes da pandemia? A maioria, 70%, respondeu que o município não promoveu ações formativas para o uso das tecnologias na educação no decorrer da pandemia. Apenas 30% dos entrevistados afirmaram que sim, houve promoção de formação voltada para o tema citado anteriormente. Os dados revelam que os municípios apresentam dificuldades para o desenvolvimento de atividades formativas que contemplem o uso das tecnologias na educação. Isso denota a fragilidade dos sistemas de educação para o atendimento às demandas formativas que favoreçam a formação continuada dos docentes e profissionais de educação. É importante ressaltar que o uso adequado das tecnologias na educação pelos docentes é imprescindível em tempos de crise sanitária, isolamento social e fechamento das escolas.

A adoção do regime especial de atividade curricular, conforme previsto no artigo 2ª da Resolução CEE/BA nº 27/2020, direcionada às redes e unidades escolares da educação básica, bem como às Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) que compõem o sistema estadual de ensino da Bahia, se refere à adoção de atividades não presenciais, mediadas ou não por tecnologias, no período em que vigorar a atual situação de emergência sanitária (BAHIA, 2020b). Assim, ao serem inquiridos acerca

de quais estratégias foram adotadas na Rede Municipal de Ensino, destinadas às escolas do campo, para a retomada das aulas e outras atividades em formato a distância ou ensino

remoto, os pesquisados elencaram algumas ações pedagógicas compensatórias ao período de afastamento social, conforme pode ser verificado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Em razão da pandemia da Covid-19, estratégias adotadas na rede de ensino para retomada das aulas e outras atividades em formato a distância ou ensino remoto

MUNICÍPIOS	RESPOSTAS
Município 1	Videoaulas gravadas; materiais digitais, via redes sociais; orientações genéricas, via redes sociais; tutorial/ <i>chat/WhatsApp</i> ; orientações e cronograma de atividades para pais; disponibilização de material impresso.
Município 2	Videoaulas gravadas; tutorial/ <i>chat/WhatsApp</i> ; orientações e cronograma de atividades para pais; disponibilização de material impresso.
Município 3	Orientações e cronograma de atividades para pais; disponibilização de material impresso.
Município 4	Orientações e cronograma de atividades para pais; disponibilização de material impresso.
Município 5	Materiais digitais, via redes sociais; orientações genéricas, via redes sociais; tutorial/ <i>chat/WhatsApp</i> ; orientações e cronograma de atividades para pais; disponibilização de material impresso.
Município 6	Orientações e cronograma de atividades para pais; disponibilização de material impresso.
Município 7	Videoaulas gravadas; materiais digitais, via redes sociais; aulas <i>online</i> ; orientações genéricas, via redes sociais; tutorial/ <i>chat/WhatsApp</i> ; orientações e cronograma de atividades para pais; disponibilização de material impresso.
Município 8	Plataformas <i>online</i> ; materiais digitais, via redes sociais; orientações e cronograma de atividades para pais; disponibilização de material impresso.
Município 9	Não assinalou nenhuma das opções.
Município 10	Não assinalou nenhuma das opções.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

As respostas dos dirigentes municipais de educação apontam que as estratégias adotadas na rede de ensino para retomada das aulas e outras atividades em formato a distância ou ensino remoto não estão relacionadas à aplicação do regime especial de atividades curriculares nos domicílios dos estudantes. A atividade remota requer as seguintes etapas: planejamento, aplicação, monitoramento, alcance da aplicação nas aprendizagens, formas de avaliação. Etapas fundamentais para garantir os padrões de qualidade, a gestão pedagógica e a organização das atividades visando ao alcance

dos objetivos de aprendizagens previstos para cada etapa da educação básica e de educação superior.

Ao analisar as respostas do inquérito, percebe-se um descompasso entre os objetivos da educação e as estratégias adotadas pelas secretarias, frente às demandas específicas do contexto pandêmico. Percebe-se uma transposição das atividades presenciais para o ensino remoto, com um alargamento de metodologias e de conteúdos. Fátima Braga (2016, p. 144) alerta que o currículo escolar deve “ultrapassar a análise dos dados objetivos e das condutas

explícitas, passando a abordar o conjunto de processos cognitivos que determinam as condutas”.

É nesse contexto de cultural digital, de desafios contemporâneos para as escolas, que Dussel (2014, p. 16) questiona como o currículo escolar está respondendo a esses desafios: “*Puede señalarse una cierta desproporción entre lo arrollador de la cultura digital, y la lentitud y dimensión acotada de las respuestas escolares.*” O questionamento é atual e necessita de uma atenção à injustiça escolar e precisa avançar nas respostas da política educacional em meio à crise da pandemia, o que ocasiona o isolamen-

to social, refletindo no contexto educacional.

Segundo Shultz, e Viczko (2020), existe uma preocupação em examinar o poder perguntando quem ou o que está controlando quem e por que; um silêncio gritante é o papel da educação no apoio à democracia, especialmente em condições de crise. Desta forma, questionou-se quais estratégias de comunicação adotadas pela secretaria de educação para manter o vínculo com a família dos estudantes, conforme retrata o Quadro 2. Deve-se considerar o limite do tempo-espaço geográfico, os espaços de rede, que mudam rapidamente, e a incerteza sobre as consequências da crise.

**Quadro 2** – Estratégias de comunicação criadas pelas Secretarias de Educação para manter o contato e os vínculos com as famílias e os estudantes

MUNICÍPIOS	RESPOSTAS
Município 1	Utilizamos a mesma estratégia: orientações e cronograma de atividades para pais por meio do <i>WhatsApp</i> , pelos grupos de escolas. As famílias não alcançadas por essa estratégia eram procuradas pelo diretor e pelo coordenador via contato telefônico ou até mesmo por envio de bilhetes.
Município 2	Criação de grupos de <i>WhatsApp</i> , cronograma de atendimentos às famílias nas instituições escolares por turma/série e momentos de esclarecimentos sobre essas estratégias adotadas na rádio comunitária local.
Município 3	Ligações telefônicas via <i>WhatsApp</i> , em algumas localidades.
Município 4	Ida às casas para levar e buscar as atividades, e nesse momento passar e buscar informações.
Município 5	Ações constantes no Plano Municipal de Atividades Remotas
Município 6	Sim. Elaboração de um plano de ação que está sendo desenvolvido em parceria com as Unidades Escolares e Supervisores de Núcleos.
Município 7	Comunicação através de redes sociais, rádio, materiais impressos.
Município 8	Via redes sociais e material impresso.
Município 9	Não assinalou nenhuma das opções.
Município 10	Não assinalou nenhuma das opções.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Em análise, o processo de comunicação representava um dos problemas da educação durante a pandemia. Percebe-se que o recurso *WhatsApp* foi o mais utilizado pelos municípios que criaram algum tipo de estratégia, por se tratar de uma ferramenta disponível

para o público em geral. Moran (2017, p. 67) questiona como ensinar em um mundo conectado. Esse autor analisa que “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”. A

questão da autonomia é fator crucial para o fortalecimento de uma escola mais flexível, que propicia espaços de participação, de decisão coletiva, e que os estudantes sejam consultados sobre os processos educativos. “A educação é mais complexa porque tem de preparar para a autonomia, para podermos tomar decisões mais complexas em todos os momentos, de forma criativa, empreendedora e realizadora” (MORAN, 2017, p. 67), com atividades significativas, metodologias ativas e o intenso uso das tecnologias digitais. Para Marcus Braga (2020, p. 13), “faz-se necessário uma autonomia que seja fortalecedora das capacidades estatais, em uma via emancipatória, e não tuteladora”.

Nota-se que 1 (um) município relatou que elaborou um Plano Municipal de Atividades Remotas. O plano é um documento de programação, com objetivos, estratégias e ativida-

des a serem seguidas. O que se verificou foi que tal documento só foi percebido em um município. A lógica desses guias é manter o sentido da escola e da escolaridade, tanto para os alunos quanto para as famílias. A educação institucionalizada não pode ser interrompida e nem desvinculada do processo de aprendizagem. Então, o que esperar de uma rede de ensino que não elaborou um plano educacional de emergência para o período de pandemia?

Destarte, Pimentel (2019, p. 28) alerta que é necessário entender que educação é um direito humano e as “políticas educacionais devem levar em conta que, além de assegurar o acesso, precisa garantir espaços de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de práticas sustentáveis, alicerçadas nos princípios da equidade e da inclusão”.

**Quadro 3** – Ações específicas de apoio aos estudantes das escolas do campo durante o período em que as aulas e atividades escolares estão suspensas

MUNICÍPIOS	RESPOSTAS
Município 1	Utilizamos a mesma estratégia: orientações e cronograma de atividades para pais por meio do <i>WhatsApp</i> , pelos grupos de escolas. As famílias não alcançadas com essa estratégia foram procuradas pelo diretor e pelo coordenador via contato telefônico ou até mesmo por envio de bilhetes.
Município 2	Atividades impressas e entregues aos alunos, respeitando todos os protocolos de segurança, com cronograma de atividades por área do conhecimento e horas/atividades e guia de orientações.
Município 3	Atividades Impressas.
Município 4	Não foram implementadas ações.
Município 5	Não foram implementadas ações.
Município 6	Sim. Entrega de atividades na casa de cada aluno. Em algumas localidades o professor está indo orientar o aluno individualmente.
Município 7	Não foram implementadas ações.
Município 8	Entrega de material pedagógico nas suas residências.
Município 9	Não foram implementadas ações.
Município 10	Não foram implementadas ações.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Na visão de Shultz, e Viczko (2020), o conceito-chave de autonomia foi usado como um meio importante para articular uma relação tênue

entre o aluno colaborativo, mas independente, um conjunto de práticas divididas envolvidas na educação para alunos e professores. Há uma

justaposição entre a atividade direta por uma aprendizagem autodirigida, independente, e as atividades estabelecidas pela escola. Ao optarem por realização das atividades não presenciais, as unidades escolares deverão proceder a gestão *online* das atividades curriculares em regime especial, com vistas ao cômputo do tempo em horas e dias letivos.

Os estudantes e professores da educação básica precisam se reconhecer como protagonistas do processo de flexibilização curricular. O não reconhecimento de “tal perspectiva pode contribuir para fragilizar o movimento curricular nas escolas, tão necessário para qualificar os processos de ensinar e aprender em sala de aula” (KREUZ; LEITE, 2020, p. 11-12). Conforme as respostas apresentadas no Quadro 3, não houve muitas ações implementadas pelas escolas do campo para o atendimento pedagógico aos alunos no período do isolamento social. Isso pode acarretar uma exclusão escolar dentro do próprio contexto educacional. Quanto aos professores, foram colocados entre o binário do profissional colaborativo e o indivíduo autônomo, um posicionamento necessário na mudança para tornar possível o acesso *online* e outras modalidades.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 indica o desenvolvimento do trabalho escolar por meio de atividades não presenciais como uma das possibilidades para a redução da reposição de carga horária presencial pós-pandemia, e o contato presencial dos estudantes com as atividades escolares durante o afastamento do ambiente físico da escola (BRASIL, 2020a). O parecer se refere à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. De acordo com Costa e Souza (2018, p. 68),

[...] as discussões a respeito da educação do campo têm ocorrido no sentido de estabelecer um processo educativo que leve em consideração os conhecimentos camponeses e as condições sociopolíticas vivenciadas pela população do campo. Esta proposta prevê a valorização dos saberes camponeses, especialmente a partir

de sua relação de proximidade com o ambiente natural. A educação do campo, entendemos, é o caminho para a construção de um campo socialmente mais justo e ambientalmente equilibrado.

É nesse contexto que a discussão sobre o futuro da educação se encontra. O contexto da educação, em tempos de pandemia, precisa estar no epicentro das agendas, nacional e internacional. Ireland (2020, p. 439) adverte que esse debate deve centrar-se na vida das pessoas e “nas suas múltiplas expressões que exigem condições necessárias para florescer que, no caso do ser humano, exigirão que todos os seres humanos tenham o direito de exercer sua capacidade inerente de aprender”.

## Considerações finais

Os desafios estão postos para a política curricular. Precisa-se de ações que busquem garantir o adequado e salutar funcionamento das escolas públicas. O entendimento é de uma realidade diferenciada vivenciada por escolas públicas do campo e a superação das desigualdades existentes, bem como desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e a conseqüente elevação dos índices de desempenho apresentados por alunos de escolas públicas do campo.

A pesquisa realizada tende a contribuir para a ampliação do conhecimento do contexto educacional investigado. As evidências apontadas neste trabalho apontam para a falta de planejamento institucional do poder público em atender as demandas de um contexto de pandemia. É possível atuar sobre os fatores externos e garantir o direito à educação para os estudantes das escolas do campo. Os municípios estudados ratificam a necessidade de ações administrativas e pedagógicas pautadas em um olhar mais apurado para as questões específicas do contexto educacional. O trabalho didático, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e o processo decisório das políticas públicas são alguns elementos-chave em toda e qualquer

instituição voltada para o processo de ensino e aprendizagem e a melhoria da qualidade da educação.

Ressalta-se a relevância deste estudo e sua contribuição para fomentar e estimular o poder público na elaboração de políticas públicas educacionais locais que induzam à melhoria da qualidade de ensino. Os dados podem fomentar e estimular as Secretarias Municipais de Educação na indicação de algumas possibilidades de resignificação da realidade educacional da Região Oeste da Bahia, sobretudo na busca de melhorias no trabalho pedagógico das escolas públicas do campo.

## REFERÊNCIAS

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.

ARAÚJO, Roberta Negrão de.; BERGAMASCO, Wanderleia Aparecida. Educação do campo: concepção, fundamentos e desafios. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, PI, v. 9, n. 25, p. 225-245, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo, 2019.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 103, de 28 de setembro de 2015**. Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador, 2015. Disponível em: [http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao\\_CEE\\_N\\_103\\_2015\\_e\\_Parecer\\_CEE\\_N\\_234\\_2015.pdf](http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_2015_e_Parecer_CEE_N_234_2015.pdf). Acesso em: 03 nov. 2020.

BAHIA. Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. **Decreto Estadual nº 19.529, de 16 de março de 2020**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Salvador, 2020a. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 06 nov. 2020.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 27, de 25 de março de 2020**. Orienta as instituições integrantes do Sistema

Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual no. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional – ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. Salvador, 2020b. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRAGA, Fátima. Práticas curriculares de professores em escolas curricularmente inteligentes – uma experiência de consultoria. In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (org.). **Professores e escolas: conhecimento, formação e ação**. Porto, Portugal: Universidade Católica Editora, 2016. p. 144-156.

BRAGA, Marcus Vinicius de Azevedo. Autonomia e regulação: a descentralização da política educacional analisada como um arranjo híbrido. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 45, p. 1-20, out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso: 06 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação no campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília,

- DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso: 03 nov. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 30 de abril de 2020**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- BRASIL. **Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COELHO, Leila Rocha Sarmento. A função social da escola na educação do campo. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, PB, v. 1, n. 2, p. 136-149, jul./dez. 2011.
- COITÉ, Simone Leal Souza. **A dimensão axiológica na formação inicial do professor**. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, 2017.
- COSTA, Auristela Afonso da; SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. Educação no Campo, questão socioambiental e agroecologia. In: SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de (org.). **Educação no Campo: lutas, experiências e reflexões**. Goiânia: Ed. UEG, 2018. p. 351-373.
- DUSSEL, Inés. ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 24, p. 1-21, abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Panorama da Educação no Campo**. Brasília, DF, 2007.
- IRELAND, Timothy Denis. Mesmo em tempos de Covid-19, não dá para lavar as mãos de Paulo Freire. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 29, p. 427-441, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- KREUZ, Kelly Karine; LEITE, Fabiane de Andrade. Recontextualização de discursos curriculares: um olhar a partir da epistemologia fleckiana. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-14, 2020.
- MACHADO, Nilson José. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004.
- MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis – Revista de la Universidad Bolivariana**, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010. Disponível em: <http://polisp.revues.org/573;DOI:10.4000/polis.573>. Acesso em: 18 set. 2020.
- MOREIRA, Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-48.
- MORAN, José. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. **Educação**, v. 3, p. 63-87, 2017.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Coalizão Global de Educação. **A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na agenda 2030 da ONU. **Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 3, p. 22-33, 2019.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Dinalva Donizete; MOREIRA, Dorcelina Aparecida Militão. Práticas pedagógicas em educação do campo: exemplos de escolas no município de Goiás. In: SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de (org.). **Educação no Campo**: lutas, experiências e reflexões. Goiânia: Ed. UEG, 2018. p. 94-110.

SHULTZ, Lynette; VICZKO, Melody. What are we saving? Tracing Governing Knowledge and Truth Discourse in Global Covid-19 Policy Papers. **Education Publications**, 197, p. 1-15, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**:

as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIERA, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da educação do campo**. Santa Maria, RS: UFSM/NTE, 2018.

*Recebido em: 15/11/2020*  
*Aprovado em: 04/02/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NA UFRRJ

*Ramofly Bicalho (UFRRJ)\**

<http://orcid.org/0000-0003-0571-6481>

*Suelen Pereira Estevam (UFRRJ)\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-2475-4347>

*Pedro Clei Sanches Macedo (IFAP)\*\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-4873-7242>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central apresentar reflexões acerca dos desafios da formação docente no Programa Escola da Terra, considerando as experiências pedagógicas desenvolvidas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na interface com as políticas públicas de educação do campo. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando entre as fontes de investigação, legislações, portarias e decretos, assim como referenciais teóricos sobre a educação do campo e o Programa Escola da Terra. Concluímos que a produção coletiva do saber, em parceria com os cursistas, equipe pedagógica, tutores, comunidades e os movimentos sociais de luta pela terra, contribuiu com a valorização das histórias, memórias, desejos e reconhecimento identitário dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo, na sua estreita relação com as escolas do campo. Constatamos que essa articulação é um dos principais desafios a serem enfrentados pelo movimento da educação do campo no Brasil.

**Palavras-chave:** Programa escola da terra. Políticas públicas de educação do campo. Movimentos sociais.

## ABSTRACT

### CHALLENGES OF TEACHING TRAINING IN THE ESCOLA DA TERRA PROGRAM: ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF UFRRJ

The main objective of this article is to present reflections on the challenges of teacher training in the Escola da Terra Program, considering the pedagogical

\* Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [ramofly@gmail.com](mailto:ramofly@gmail.com)

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. Assistente Pedagógica da VivaRio. E-mail: [asas.suelen@hotmail.com](mailto:asas.suelen@hotmail.com)

\*\*\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestre em Educação Agrícola pela UFRRJ. Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Macapá, Amapá, Brasil. E-mail: [pedroclei@hotmail.com](mailto:pedroclei@hotmail.com)

experiences developed at Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), in the interface with public policies of rural education. We have developed a bibliographic and documentary research, using research sources, laws, ordinances and decrees, as well as theoretical references on rural education and the Escola da Terra Program. We conclude that the collective production of knowledge, in partnership with students, pedagogical staff, tutors, communities and social movements fighting for land, contributed to the valorization of the stories, memories, desires and identity recognition of individuals, both collectively and field, in its close relationship with rural schools. We found that this articulation is one of the main challenges to be faced by the rural education movement in Brazil. **Keywords:** Earth school program. Public policies on rural education. Social movements.

## RESUMEN

### RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE UFRRJ

El objetivo principal de este artículo es presentar reflexiones sobre los desafíos de la formación docente en el Programa Escola da Terra, considerando las experiencias pedagógicas desarrolladas en la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), en la interfaz con las políticas públicas de educación rural. Hemos desarrollado una investigación bibliográfica y documental, utilizando fuentes de investigación, leyes, ordenanzas y decretos, así como referencias teóricas sobre educación rural y el Programa Escola da Terra. Concluimos que la producción colectiva de conocimiento, en alianza con estudiantes, personal pedagógico, tutores, comunidades y movimientos sociales que luchan por la tierra, contribuyó a la valorización de las historias, memorias, deseos y reconocimiento de identidad de los individuos, tanto de manera colectiva como colectiva. campo, en su estrecha relación con las escuelas rurales. Encontramos que esta articulación es uno de los principales desafíos que enfrenta el movimiento de educación rural en Brasil.

**Palabras clave:** Programa escuela de la tierra. Políticas públicas de educación rural. Movimientos sociales.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo contribuir com o processo de reflexão e análise da experiência do curso de formação continuada de educadoras e educadores das escolas do campo do Rio de Janeiro. A proposta é estudar como se desenvolveram as experiências de educação do campo, priorizando as práticas pedagógicas do coletivo docente a partir da contribuição do Programa Escola da Terra, coordenado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em parceria com a Secretaria de Edu-

cação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação, em articulação com o movimento de educação do campo, Secretaria Estadual e Municipais de Educação que aderiam ao Programa, por meio Plano de Ações Articuladas (PAR).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municipais. A elaboração do PAR é requisito necessário para

As políticas públicas de educação do campo voltadas para professores das escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas é uma grande conquista dos movimentos sociais do campo, com participação intensa do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)<sup>2</sup> no acompanhamento e análise crítica da execução dos programas desenvolvidos pelo governo federal, especialmente o Programa Escola Ativa e o Programa Escola da Terra. O FONEC fundamenta-se teoricamente numa tendência crítica da educação, visando à alteração das práticas pedagógicas e elevação do padrão cultural de professores e estudantes no Brasil (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011).

O Programa Escola da Terra, criado pela Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013, é uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Ele fortalece as políticas públicas de educação do campo no Brasil, priorizando os seguintes eixos: 1) realização de formação continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo nos diversos territórios camponeses; 2) ações de acompanhamento pedagógico, gestão dos processos formativos e práticas pedagógicas de educadores e educadoras do campo, por meio de uma equipe constituída de docentes das universidades federais, coordenadores estaduais e tutores das redes municipais de ensino; 3) oferta de recursos didáticos e pedagógicos de alfabetização/letramento e matemática, para atender as especificidades formativas das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (BICALHO, 2017).

o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 14, de 08 de junho de 2012.

2 Em 2011, o FONEC publica uma nota técnica sobre Programa Escola Ativa (criado em 1997 no Brasil), apresentando uma análise crítica com o objetivo de avaliar a continuidade do programa, a partir das diferentes posições sobre a multisseriação e o contexto de sua implantação na América Latina. Esse relatório foi fundamental para o redimensionamento de novas propostas que foram construídas no contexto de instituição do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e, conseqüentemente, da criação do Programa Escola da Terra, em substituição ao Programa Escola Ativa.

No estado do Rio de Janeiro, a execução do Programa Escola da Terra objetivou promover a formação continuada de educadores que atuam em escolas do campo, aprimorando a interface entre os princípios norteadores da educação do campo e a construção de recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações camponesas, no estreito diálogo com temas integradores, como Reforma Agrária Popular, movimentos sociais, agroecologia, cultura popular e educação ambiental. A UFRRJ, enquanto instituição formadora, desenvolveu o curso de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas, com apoio da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e das Secretarias Municipais de educação do Rio de Janeiro para atendimento de 122 educadores das escolas do campo da rede pública de ensino dos municípios de Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Itaguaí, Japeri, Miguel Pereira, Nova Iguaçu, Paraty e São Francisco de Itabapoana (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

A reflexão aqui apresentada tem forte vínculo com as discussões e propostas apresentadas durante a execução do Programa Escola da Terra no período de novembro de 2018 a junho de 2019, no estado do Rio de Janeiro, através de ampla participação dos educadores(as) do campo, num conjunto articulado de ações e processos formativos que envolveram professores formadores da UFRRJ, secretários municipais, gestores de escolas, tutores, coordenadores pedagógicos, movimentos sociais e representantes do Ministério da Educação.

No texto mostraremos a relevância dos princípios norteadores da concepção de educação do campo desenvolvida pelos movimentos sociais, enquanto projeto de luta por uma educação pública que reconheça as identidades, memórias e culturas dos sujeitos camponeses, valorizando as práticas concretas de formação desses sujeitos, em defesa do projeto histórico da classe trabalhadora. Nessa conjuntura, refletiremos sobre o papel das políticas públicas de educação do campo, na construção do projeto

histórico defendido pela classe trabalhadora, nos movimentos sociais. Ou seja, um projeto educacional que contribua com os trabalhadores(as) do campo e seus familiares, na organização de um “movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, que rompam com a lógica de degradação humana da sociedade capitalista e que sejam concretamente sustentáveis” (CALDART, 2010, p. 19).

Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, desenvolvida, predominantemente, em acervos bibliográficos, legislações, portarias, decretos e referenciais teóricos sobre educação do campo. Seu contexto histórico, princípios, conceitos, práticas e marcos legais, bem como análise de materiais específicos do Programa Escola da Terra, o projeto de curso, documentos institucionais, relatórios, materiais de divulgação e formação.

A experiência do Programa Escola da Terra no Rio de Janeiro marca um território de lutas em defesa da garantia do direito à educação dos diferentes sujeitos do campo, historicamente invisíveis aos olhos do Estado: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, entre tantos outros. Esse espaço de produção do conhecimento e valorização da educação popular vem se construindo no diálogo estreito com os educadores e as educadoras do campo, enaltecendo a diversidade de tais sujeitos camponeses, bem como o reconhecimento de seus territórios enquanto espaços de lutas e resistências.

Com o Programa Escola da Terra foi possível dar visibilidade aos saberes e práticas pedagógicas dos educadores do campo no estado do Rio de Janeiro, além de sinalizar para as atividades desenvolvidas nos espaços de formação continuada na UFRRJ, através da pedagogia da alternância, com tempos e espaços diferenciados, representados no Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU). Este projeto

coletivo contribuiu na formação dos educadores com posturas interrogativas, investigativas e de reflexão crítica dos processos sociais contemporâneos, compreendendo o campo, com suas histórias, valores, identidades, saberes e os sujeitos, individuais e coletivos, com seus determinantes históricos, políticos, culturais e econômicos (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

## A formação de professores de classes multisseriadas no contexto da escola do campo: trajetória e contradições

A realidade educacional vivenciada no campo é um grande desafio que se apresenta aos educadores e educadoras que atuam nas escolas do campo com classes multisseriadas. Mesmo com os avanços registrados nas últimas décadas, que se efetivou por meio de políticas públicas e legislações específicas voltadas para atender as especificidades da educação do campo, o cenário que se apresenta na atual conjuntura ainda é um espaço de disputa de projetos hegemônicos antagônicos.

De um lado, temos o agronegócio como símbolo da modernidade, sob a dominação do capital internacional e interesse da classe dominante, numa tendência de controlar as áreas mais extensas do país. A expansão do agronegócio tem levado à reprodução de formas degradantes de trabalho, associado cada vez mais ao desempenho econômico e à simbologia política, e cada vez menos às relações sociais. É um modelo de agricultura que integra a organicidade do sistema capitalista de produção, através do latifúndio e da monocultura, que concentra a terra nas mãos de poucos, combinando uso intensivo de agrotóxicos, mecanização e sementes transgênicas.

Em âmbito educacional, identificamos uma ofensiva crescente do capital, no contexto de reorganização do empresariado brasileiro, incluindo as escolas públicas na concepção

dominante, por meio de projetos de formação de professores, com apoio direto da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG). Nesse contexto, o objetivo principal é atender aos interesses da classe dominante na formação de intelectuais orgânicos responsáveis pela difusão da nova imagem do agronegócio (LAMOSA, 2016).

Por outro lado, como forma de contraposição ao projeto burguês, a reforma agrária popular apresenta-se como projeto de vida que, embora protagonizado pelos movimentos sociais, está diretamente associado ao conjunto da classe trabalhadora, representada pelas organizações camponesas e urbanas. Para Stedile (2020, p. 24), a reforma agrária popular “consiste na distribuição massiva de terras a camponeses no contexto de processos de mudanças de poder, nos quais se constituiu uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista e os camponeses”.

A reforma agrária popular é um projeto em construção, tendo como pilares de sustentação: democratização do acesso à terra e aos bens da natureza; mudança da matriz produtiva, tendo a agroecologia como base; soberania sobre as sementes, elemento central em qualquer modelo produtivo; participação política; democratização do conhecimento através da educação, enquanto práxis de significação da experiência humana vivida pelos sujeitos de direito. Assim, a luta para permanecer na terra está diretamente ligada ao direito de acesso e permanência na educação básica e no ensino superior, como destaca Caldart (2015, p. 68):

O novo modelo ou a nova lógica de agricultura que estamos construindo tem mais exigências formativas, inclusive no que se refere à ampliação da escolarização. Somente quem estiver bem preparado poderá permanecer na agricultura, no campo, desde a perspectiva da Reforma Agrária Popular. Tratamos de novas demandas de formação dos trabalhadores camponeses não no sentido de nunca mexemos com elas, mas pela necessidade de um salto qualitativo na forma de compreendê-las e de identificar conteúdos e métodos para atendê-las [...] precisamos

formar agricultores capazes de compreender a totalidade das relações que compõem o sistema produtivo em que se inserem, sendo necessários mais conhecimento científicos sobre a natureza, sobre a produção, muita formação política para atender as contradições do período e rigorosa capacidade de análise coletiva do que vamos fazendo.

Para Gramsci (1982), a luta pela hegemonia não se trava somente no nível das instâncias econômica e política, mas também na esfera cultural, uma vez que a classe dominante tem exercido, ao longo da história, o domínio direto sobre a classe trabalhadora. Neste sentido, a elevação cultural das populações do campo assume importância decisiva neste processo, para que possam libertar-se da pressão ideológica da classe burguesa. Essa batalha cultural apresenta-se como fator decisivo no processo de luta pela hegemonia, na conquista do consenso e da direção político-ideológica por parte dos trabalhadores. Sem isso, “não se compõe uma frente única das classes subalternas na luta antifascista e anticapitalista e não se cria uma nova cultura de organização do trabalho livre associado” (ROIO, 2018, p. 134). Segundo Gramsci (1978, p. 27), é necessário:

Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares, cada vez mais vastas. Isto é, para dar-lhe personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos.

Assim, uma das formulações centrais dos movimentos sociais, em diálogo com a classe trabalhadora, foi colaborar com os debates acerca da reforma agrária popular. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, articulou-se com outros os movimentos sociais do campo, da cidade e grupos de intelectuais nas universidades públicas brasileiras na luta por políticas públicas de educação do campo. Esta concepção de educação foi formulada, coletivamente, no contexto de preparação e realização da

I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia, Goiás. A educação do campo incorporou ações mais amplas no conjunto da classe trabalhadora, numa intensa articulação com as experiências históricas e de resistência desenvolvidas nas Escolas Família Agrícola (EFAs), Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), organizações indígenas, quilombolas e sindicais (MOLINA, 2006).

Ao longo das décadas de 1990 e 2000, esse movimento em torno da Educação do Campo concretizou-se por meio de inúmeras experiências de caráter formativo, desenvolvidas através de várias instituições, programas, projetos que colocam em pauta, no seu fazer pedagógico, “uma nova postura diante do campo, da educação e do papel da escola, reconhecendo os sujeitos do campo como sujeitos de direito e autores de seu projeto educativo” (MELO; SOUZA, 2013, p. 182).

No âmbito legal, fundadas no engajamento dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo pela garantia do direito à educação, é possível identificar vários instrumentos que regulamentam a educação do campo enquanto direito às populações residentes no meio rural. Destacamos os seguintes documentos que incorporam a expressão “educação do campo”: Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, que define as Diretrizes Complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PRO-CAMPO), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CEB/CNE nº 04/2010), que reconhece a educação do campo como modalidade de ensino, e o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educa-

ção na Reforma Agrária (PRONERA), além do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 (PRAXEDES; ROSSATO, 2016).

O avanço das políticas públicas de educação do campo através de seus dispositivos legais, contraditoriamente, não garantiu a ampliação de vagas para os estudantes das escolas do campo e, conseqüentemente, o aumento no número de escolas. Pelo contrário, foi comprovado o intenso fechamento das escolas do campo no Brasil, ao longo das últimas duas décadas. O objetivo principal desta estratégia está diretamente relacionado com a redução das classes multisseriadas e a implementação do processo denominado nucleação. A nucleação escolar, na sua grande maioria, consiste em deslocar os estudantes das escolas do campo fechadas para centros maiores. Ou seja, concentra-se o maior número possível de estudantes em uma única escola da cidade ou do campo (PAVANI; ANDREIS, 2017).

Um levantamento atualizado, com base nos dados do INEP, sobre o número de estabelecimentos de ensino na educação básica revela que entre os anos de 1997 e 2019 foram fechadas quase 82 mil escolas no campo brasileiro, numa média de quase 4 mil escolas por ano. Em relação às matrículas, no ano de 2019 foram registradas 47,8 milhões nas 180,6 mil escolas de educação básica brasileiras. No ano de 2014, foram 49.771.371 matrículas. Ou seja, 1,9 milhão a menos, o que corresponde a uma redução de 3,8% no total de matrículas. Importante frisar que a redução das matrículas está concentrada, principalmente, nas escolas do campo, em razão do altíssimo número de escolas fechadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

Neste contexto, a precariedade da educação oferecida às populações do campo se apresenta de maneira mais contundente nas escolas com classes multisseriadas, uma vez que são, predominantemente, de pequeno porte, com número

reduzido de matrículas e situadas em localidades rurais com pouca população e dificuldades de deslocamento, em razão da precariedade das estradas. Para (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 27):

O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em sacões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. Há dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e retornar as suas casas, realizadas por diferentes vias e meios de transportes utilizados no campo; igualmente prejudicada pela oferta irregular da merenda, que interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois, quando ela não está disponível, constitui-se um fator que provoca o fracasso escolar, ao promover a evasão e a infrequência dos estudantes. Essas situações expressam a precariedade das condições existenciais em que se encontram as escolas multisseriadas e o conjunto de professores e estudantes que vivem a educação nesse espaço territorial, tornando-se necessário pautar esse debate no âmbito das políticas públicas educacionais.

Historicamente, as classes multisseriadas têm sido consideradas um ensino de segunda categoria e relegadas a uma condição inferior. De maneira predominante, elas são associadas à precariedade da oferta da educação escolar às populações do campo, seja pelas limitações em termos de infraestrutura, seja pela falta de formação específica dos professores para atuar com essa especificidade. As características das pequenas escolas multisseriadas do campo não entram na lógica dos sistemas escolares associados a uma sociedade urbanizada e industrializada. É em nome da modernidade que mais frequentemente tentam eliminá-las. As escolas multisseriadas se constituem num importante laboratório coletivo, porque conduzem a pensar diferentemente o ato educativo.

Para Antunes-Rocha e Hage (2010), as escolas multisseriadas têm sido, via de regra, encaradas como estabelecimentos com dificuldades no que se refere ao espaço físico, condições pedagógicas de trabalho, além da diversidade de níveis de aprendizagem com a qual há poucos professores formados para atuarem de forma autônoma e emancipadora. A maioria das turmas multisseriadas das pequenas escolas localizadas no meio rural, do ponto de vista pedagógico, convive com a presença isolada do professor, numa mesma sala de aula, coexistindo variados anos/séries de ensino. Este educador enfrenta condições muito adversas no seu cotidiano. A sobrecarga de trabalho inclui um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde e líder comunitário.

No geral, constata-se uma considerável rotatividade dos professores que atuam nas escolas multisseriadas do campo, justamente onde seria necessária a experiência de docência acumulada ao longo da vida. Não é demais lembrar as dificuldades que os professores enfrentam no planejamento e organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas, porque lidam com educandos de faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem muito variados. Além disso, as escolas urbanas acabam tendo prioridade no acompanhamento pedagógico e na formação dos docentes.

Em relação às experiências do movimento de Educação do Campo na implementação de políticas públicas educacionais de formação de professores nas escolas com classes multisseriadas, destacamos o Programa Escola Ativa (PEA), implementado no Brasil a partir de 1997. Segundo as definições do MEC, ele foi criado para auxiliar o trabalho educativo nas classes multisseriadas das escolas do campo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O PEA foi implantado em todas as regiões do Brasil, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), tendo como objetivo principal melhorar o rendimento de alunos de classes

multisseriadas rurais, a partir da formação de professores e melhoria na infraestrutura das escolas. As principais estratégias eram: garantir a formação continuada e em serviço das equipes escolares sobre a metodologia do Programa; assessorar, técnica e pedagogicamente, os educadores das escolas do campo; fornecer os cadernos de ensino-aprendizagem e kits pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

O PEA foi elaborado a partir das experiências do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvido na Colômbia na década de 1970 e replicado em diversos países da América Latina nos anos de 1980. A experiência na Colômbia foi parâmetro para a construção da proposta brasileira, em 1996, por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). Este Programa com proposta metodológica fundada nos princípios escolanovistas consolidou-se como modelo internacional de reforma para educação no meio rural, exclusivamente para as classes multisseriadas (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010).

A formação de professores das classes multisseriadas ocorreu num processo gradativo de estruturação ao longo dos anos. A primeira etapa do PEA foi executada no período de 1997 a 2004 e passível de inúmeras críticas por estudiosos. Ela foi considerada uma ação isolada desde sua origem e apresentada aos estados e municípios como um pacote educacional com pouquíssimos diálogos entre o contexto das escolas multisseriadas e os sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Em decorrência, especialmente, das referências de base neoliberal, com raízes no pragmatismo e nas concepções escolanovistas e neoconstrutivistas, o Programa Escola Ativa teve dificuldades em atender as necessidades de base teórica do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Em 2008, o PEA é incorporado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em todos os municípios brasileiros, na perspectiva de apoiar os sistemas estaduais

e municipais, com o objetivo de melhorar a educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo recursos pedagógicos e de gestão. Nesse contexto, os municípios deveriam aderir ao programa por meio do Plano de Ação Articulada (PAR) e as universidades foram convidadas a atuarem como parceiras na execução do processo formativo (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010).

Em 2009, foram distribuídos cadernos de ensino e aprendizagem do 1º ano de todas as disciplinas para os educandos com 6 anos de idade, além do caderno de orientações pedagógicas para formação de educadores e o projeto base do Programa Escola Ativa, elaborados conforme os fundamentos, princípios e concepções da educação do campo. Em 2010 todos os educandos do 1º ao 5º ano receberam os cadernos de ensino e aprendizagem reformulados na perspectiva da educação do campo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Em 2011, o FONEC publica uma nota técnica sobre o Programa Escola Ativa. Esta nota apresenta uma análise crítica com o objetivo de avaliar a continuidade do Programa, a partir das diferentes posições sobre multisseriação e o contexto da sua implantação na América Latina (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011). Esse relatório foi fundamental para o redimensionamento de novas propostas construídas no contexto de institucionalização do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e, conseqüentemente, da criação do Programa Escola da Terra, em substituição ao Programa Escola Ativa.

O Programa Nacional de Educação do Campo foi lançado no dia 20 de março de 2012, através da Lei nº 12.695, com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios na implementação da política de educação do campo. Nesse contexto, a Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013, cria o Programa Escola da Terra como uma das ações do PRONACAMPO. Seus objetivos contribuem na implementação de ações de melhoria na infraestrutura das redes públicas de ensino,

formação inicial e continuada de professores, produção e disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, com apoio das universidades, secretarias estaduais e municipais (BICALHO, 2017).

No estado do Rio de Janeiro, o Programa Escola da Terra foi coordenado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica, no período de dezembro de 2018 a junho de 2019. Importante ressaltar que a UFRRJ vem atuando no atendimento às demandas populares nas áreas rurais por meio de diversas intervenções qualificadas, tais como: projetos de EJA/PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) (1997-2003); Alfabetização Solidária no estado do RJ e outros estados do Nordeste (1997-2003); MOVA em áreas de assentamento de Seropédica e Itaguaí (entre 1980 e 1993) e o Projeto Caminhar (2007-2008). Além dessas experiências, destacam-se: Programa de recuperação de áreas degradadas em Micro-bacias; Programa interdisciplinar de desenvolvimento rural sustentável, com base na agroecologia (2001-2003); Programa de conscientização e formação comunitária desenvolvido em Seropédica e Itaguaí – Solos, Alimento, Saúde e Vida; Programa de recuperação das margens dos rios que fornecem água ao Rio de Janeiro (Guandu e Macacu), com a utilização da mão de obra de apenados; Programa de Redes Interdisciplinares em Espaços Populares, desenvolvido inicialmente em Itaguaí, desdobrando-se para Seropédica e Nova Iguaçu, e, por fim, Educação Ambiental e Formação de Professores (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

A execução do Programa envolveu educadores(as) do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade e parceiros de outras Instituições Públicas, nas áreas de História, Agroecologia, Educação Popular e Ciências Sociais e educandos(as) egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo, numa intensa troca de conhecimentos com os educadores da educação básica nos

seguintes municípios do Estado do Rio de Janeiro: Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Itaguaí, Japeri, Miguel Pereira, Nova Iguaçu, Paraty e São Francisco de Itabapoana.

## O programa escola da terra na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Conforme já sinalizamos, a implantação do Programa Escola da Terra como uma das ações do PRONACAMPO é de fundamental importância na inserção da UFRRJ junto às comunidades rurais, numa estreita observância aos dispositivos legais das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), a saber: Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), que institui as Diretrizes Operacionais Complementares para as Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; e o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra, vigorou como ação de formação continuada. Este Programa atendeu 122 professores em exercício nas escolas do campo, quilombolas e indígenas, dando continuidade às ações de formação da SECADI/MEC, em colaboração com os municípios de Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Itaguaí, Japeri, Miguel Pereira, Nova Iguaçu, Paraty, São Francisco de Itabapoana e o estado do Rio de Janeiro. Este curso contribuiu com a garantia da educação de qualidade na rede pública de ensino, condizente com uma organização curricular que respeitou as espe-

cificidades do campo e o reconhecimento de que a formação continuada dos educadores é estratégica na construção de um projeto educacional emancipador nas escolas do campo.

O objetivo principal do curso foi promover a formação continuada de educadores das classes multisseriadas nas escolas do campo, aprimorando a interface entre os princípios da educação do campo e os movimentos sociais, no estreito diálogo com os fundamentos da agroecologia na formação docente do estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, o curso contribuiu no desenvolvimento de experiências pedagógicas e estratégias educativas de intervenção qualitativa na realidade das escolas do campo, sistematizando e produzindo materiais didáticos que possibilitaram o apoio pedagógico às atividades docentes (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

Em relação aos procedimentos metodológicos, além da formação presencial com aulas expositivas, aproveitamos as rodas de conversa e experiências de vida dos cursistas para o desenvolvimento de materiais pedagógicos nas escolas do campo com classes multisseriadas. O curso definido como de aperfeiçoamento foi organizado em períodos formativos complementares e inter-relacionados, na perspectiva da alternância pedagógica, com duração de 180 horas, divididos em quatro módulos. Cada módulo teve 45 horas/aula, divididos da seguinte forma: 25 horas/aula para o Tempo Universidade (TU), com encontros presenciais na UFRRJ, e 20 horas/aula para o Tempo Comunidade (TC), com períodos formativos, acompanhamento pedagógico, orientações realizadas em serviço e acompanhadas pela equipe pedagógica e tutores dos municípios.

Tais acompanhamentos pedagógicos têm como matriz os elementos contidos no Parecer nº 01/2006, que analisa os dias letivos para aplicação da pedagogia de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), tais como: visitas de estudos, cadernos de síntese da realidade, minicursos, palestras, debates e acompanhamento de leitu-

ras. Os tutores são essenciais nestas atividades. Eles são os assessores pedagógicos responsáveis pelo acompanhamento do professor cursista nos Tempos, Universidade e Comunidade, articulando a proposta pedagógica do curso com a prática de formação desenvolvida (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

O material didático de cada módulo contribuiu com a práxis docente, numa perspectiva de formação crítica, dialética e emancipadora nas escolas do campo, além de temáticas que tratam, especialmente, das classes multisseriadas, nucleação, fechamento das escolas, políticas públicas de educação do campo e as questões referentes à realidade educacional contemporânea, na estreita relação com os princípios da agroecologia e as diversas lutas dos movimentos sociais camponeses. Os cursistas foram distribuídos em grupos de trabalhos temáticos com a presença de professores pesquisadores da UFRRJ e convidados. Ao final, selecionamos alguns trabalhos que fizeram parte do livro *Classes multisseriadas, práticas pedagógicas e estudo da realidade nas escolas do campo do estado do Rio de Janeiro* (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

O curso foi ofertado para duas turmas concentradas em dois municípios-polos do estado do Rio de Janeiro: Seropédica e Campos dos Goytacazes. A escolha dos municípios-polos se deu pela localização da UFRRJ, presente nos municípios acima mencionados. Outro critério foi a demanda apresentada nesses territórios, considerando a priori a relação de adesão feita no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC),<sup>3</sup> além da possibilidade de maior acesso aos cursistas e professores formadores. Acrescente-se que as estruturas dessas cidades

3 O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) é um portal operacional e de gestão do MEC que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no SIMEC que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades.

otimizaram a realização das atividades, como escolas do campo, Campus da UFRRJ e participação dos movimentos sociais.

Para cada turma foram realizados quatro encontros presenciais de 25 horas, denominados de Tempo Universidade, num total de, aproximadamente, 100h. Em relação ao Tempo Comunidade, aproximadamente, 80 horas, sendo 20 horas por cada módulo de formação. O curso implantou ferramentas à distância para atendimento aos cursistas e trocas de experiências. Essas ferramentas foram de grande importância para aproximar a equipe pedagógica e os cursistas dos diferentes municípios no Rio de Janeiro.

No Tempo Universidade (TU) os educadores permanecem, efetivamente, no espaço de formação acadêmica, em contato com os saberes teóricos e em articulação com os saberes da experiência e da realidade camponesa. Neste espaço, privilegiam-se a produção do conhecimento científico, acadêmico e popular. Em cada módulo, as áreas de conhecimento, os conceitos e conteúdos planejados foram discutidos e aprofundados, com a finalidade de valorizar os aspectos trabalhados no cotidiano da sala de aula, numa perspectiva de integração com a realidade do campo.

O Tempo Comunidade (TC) se constitui num espaço de articulação e consolidação de antigos e novos conhecimentos, propiciando o diálogo entre os saberes do campo, acadêmicos e escolares. Em consonância com os princípios da alternância pedagógica, o professor cursista vivencia o planejamento coletivo construído no Tempo Universidade, sem ignorar a necessidade de ajustá-lo em função da realidade local de cada escola. O tempo comunidade é caracterizado pela elaboração e desenvolvimento dos projetos de intervenção social e pedagógica pelos cursistas, sendo esta uma atividade estratégica na integralização da formação. O acompanhamento pedagógico é realizado, sistematicamente, pelos professores formadores, pesquisadores e tutores, responsáveis pela orientação dos projetos de intervenção.

Importante aqui sinalizar para o aproveitamento das diversas experiências implantadas e bem-sucedidas na UFRRJ, vinculadas à Licenciatura em Educação do Campo e à Casa da Agricultura Familiar, Sustentabilidade, Territórios e Educação Popular (CASTE). A CASTE é um espaço de fortalecimento de programas e projetos de educação popular na UFRRJ, Campus Seropédica. Durante a formação, esta estratégia contribuiu na socialização e interação dos cursistas com os estudantes da UFRRJ e os movimentos sociais do campo (BICALHO; ABBONIZIO, 2016).

## Estrutura curricular dos módulos

Os conteúdos dos quatro módulos realizados no Tempo Universidade e Tempo Comunidade foram desenvolvidos de forma integrada. O projeto do curso teve toda sua estrutura curricular focada na formação continuada dos cursistas, como sujeito histórico, com suas problemáticas e contextualização. Foi fundamentada na proposta metodológica do materialismo histórico dialético, na concepção de educação popular e do campo. Os módulos sinalizaram que a desigualdade da sociedade atual é fruto da estrutura classista, materializada na propriedade privada dos meios de produção e subsistência. Essa desigualdade repercute tanto na cidade, como no campo. No entanto, o campo possui indicadores socioeconômicos com uma assimetria bem maior.

Na educação, por exemplo, os dados sobre o analfabetismo, de acordo com a última pesquisa do Desenvolvimento Humano no Brasil, de 2010, mostram uma grande disparidade entre o rural e o urbano. Os índices mostram que 24,64% da população rural adulta é analfabeta, enquanto no meio urbano esse percentual é de 7,54%. No agregado, 54,9% da população brasileira acima dos 18 anos possuía fundamental completo. Contudo, ao desagregar os dados, constatamos que, enquanto a área urbana contava com 59,7% de sua população nesta

condição, apenas 26,5% da população rural maior de 18 anos possuía essa escolaridade (PEREIRA; CASTRO, 2019). Esses dados confirmam a legitimidade e importância desta ação, na qual os cursistas em formação se percebiam como sujeitos históricos comprometidos com as lutas do campo e a transformação social.

O desenvolvimento desse curso de aperfeiçoamento privilegiou as políticas públicas de educação do campo na interface com a história dos movimentos sociais de luta pela terra. Os princípios filosóficos tiveram a intenção de aprofundar as concepções mais gerais em relação à educação, ao trabalho e à emancipação humana, com possibilidades de avançar para além da sociabilidade do capital. Trabalhou-se na organização dos componentes curriculares, por área de conhecimento, dando destaque especial aos conteúdos formativos socialmente relevantes, por meio da pedagogia da alternância. Segundo Gimonet (2007), a pedagogia da alternância se apresenta como uma metodologia de formação contínua de sujeitos, individuais e coletivos, na construção de saberes em que os momentos de aprendizagem na escola e no meio social de articulem, ou seja, se dão relação, articulação, continuidade, unidade entre espaço-tempo sucessivos, para uma formação em tempo integral mesmo com escolaridade parcial. A apropriação desse conhecimento ocorreu por meio das pesquisas que os cursistas desenvolveram, com o objetivo de conhecer a realidade onde residem e trabalham, buscando no saber empírico da família e comunidade, subsídios para as escolas do campo no seu planejamento.

As atividades dos módulos formativos privilegiaram os seguintes conteúdos transversais: política públicas de educação do campo, produção agroecológica, direitos humanos, classes multisseriadas, nucleação, violência no contexto camponês, luta pelo direito à terra, movimentos sociais, escolas do campo e fechamentos das escolas. A estrutura curricular básica de todo projeto se expressou como apresentado a seguir.

No módulo I – Introdução à educação do campo, com os seguintes tópicos: Concepção e conceitos do Programa Escola da Terra; Apresentação do percurso formativo do Escola da Terra, perspectivas e desafios; Trajetória do movimento nacional por uma educação do campo; Marcos normativos da educação do campo: resoluções, portarias e decretos; Fundamentos teóricos e metodológicos da educação do campo; Políticas públicas de educação do campo: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (BICALHO, 2018; BICALHO; SILVA, 2016).

No módulo II – Educação do campo: sujeitos, escolas, cultura popular e estudo da realidade, com os seguintes tópicos: Educação do campo, como direito humano no contexto da política de desenvolvimento e igualdade social; Reflexões acerca das propostas curriculares emancipadoras nas escolas do campo; Escola do campo: organização curricular e interdisciplinaridade; Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas; Paulo Freire e o estudo da realidade nas práticas pedagógicas da educação do campo.

No módulo III – Ciências da natureza e agroecologia, com os seguintes tópicos: Heterogeneidade e características sociais, políticas, econômicas e culturais das populações camponesas; Democratização do acesso à terra e a luta pela reforma agrária; Território camponês e quilombola: aspectos históricos e geográficos; Relação local/global, rural/urbano e cidade/campo; Concepções de campo, território e cultura camponesa; Os anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas escolas multisseriadas do campo; Ensino de Ciências da Natureza nas escolas multisseriadas do campo; Desenvolvimento sustentável e os princípios da agroecologia; Articulação entre saberes escolares e camponeses; Contribuições da educação ambiental nas práticas pedagógicas vinculadas aos princípios da educação do campo.

No módulo IV – I Encontro do Programa Escola da Terra no Estado do Rio de Janeiro, com os seguintes tópicos: Escola do campo: possibilidades de emancipação dos sujeitos, individuais e coletivos; Socialização das experiências de formação desenvolvidas; Análise qualitativa de implementação dos percursos formativos do Programa Escola da Terra no estado do Rio de Janeiro, considerando as dimensões técnico-pedagógicas, jurídico-administrativos e operacionais. O quarto módulo, seguindo a mesma perspectiva que os anteriores, foi realizado através de palestras, minicursos, exposição de trabalhos e relato de experiências dos cursistas com os projetos de intervenção local, além de apresentação dos trabalhos de conclusão de curso e mesas redondas referentes às políticas públicas de educação do campo (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

A avaliação do processo de formação foi contínua e permanente. Considerou-se a participação dos professores cursistas nos momentos presenciais da formação, bem como a realização das atividades nos projetos de intervenção, acompanhadas pelos tutores no Tempo Comunidade. O processo avaliativo do curso aconteceu por meio de instrumentos elaborados pelos professores formadores, com questões referentes aos aspectos estruturais, pedagógicos, conteudistas, coordenação e participação coletiva nos processos formativos dos sujeitos envolvidos nesse curso de aperfeiçoamento.

O processo avaliativo contribuiu para ampliar a responsabilidade, individual e coletiva, dos sujeitos, tendo como eixo central a autoavaliação na superação das dificuldades e novas aprendizagens. Outro importante instrumento avaliativo realizado com os cursistas foi a produção de artigos científicos e a confecção de *banners* com a síntese dos trabalhos desenvolvidos. A culminância desses trabalhos ocorreu no módulo 4 – I Encontro do Programa Escola da Terra no estado do Rio de Janeiro.<sup>4</sup>

Nos módulos foram utilizados instrumentos de avaliação quanti-qualitativo, contemplando as vozes dos representantes de todos os municípios presentes na formação, através de questionários abertos, rodas de conversa e entrevistas, ao final de cada módulo. Estes instrumentos possibilitaram o *feedback* ao MEC/SECADI sobre a formação desenvolvida na UFRRJ e aquelas mediadas pelos tutores, responsáveis pela formação e acompanhamento das atividades do Programa nos municípios. Todo processo avaliativo considerou a utilização do material produzido nos módulos, em observância aos seguintes aspectos:

- 1) Formação: O acompanhamento pedagógico e a gestão da formação continuada foram realizados pela equipe da UFRRJ, com participação dos tutores das redes municipais e estadual selecionados, considerando: sistematização, acompanhamento, orientação, produção e validação dos relatórios, além das possíveis articulações entre a formação implementada no Programa Escola da Terra e a operacionalização prática dos tutores nos municípios de sua abrangência.
- 2) Ações do Programa Escola da Terra: Visitas de acompanhamento pedagógico nas escolas do campo pelos tutores. Acompanhamento das atividades junto às turmas, contribuindo com os conhecimentos adquiridos no Tempo Universidade. Produção de relatório mensal referente às duas turmas do Programa Escola da Terra. O relatório de acompanhamento foi elaborado pelo tutor da escola do campo, responsável pela assessoria pedagógica. O coordenador estadual e a equipe da UFRRJ realizaram a sistematização e enviaram à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Esta equipe de formação pedagógica acompanhou o desenvolvimento dos cursistas nos Tempos Universidade e Comunidade, emitindo relatórios sobre os desafios e as estratégias de aprimoramento do curso, melhorando os índices educacionais nos territórios camponeses.
- 3) Cursistas: Eles foram avaliados em conformidade com os 75% de frequência mínima da carga horária total de cada módulo. Foram

---

Rio de Janeiro ocorreu nos dias 14, 15 e 16 de maio na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus I – Seropédica.

4 O I Encontro do Programa Escola da Terra no Estado do

utilizadas avaliações dos materiais produzidos, bem como participação nos módulos no Tempo Universidade e Tempo Comunidade. A avaliação processual, contínua e dinâmica, teve caráter formativo, sendo realizada pela equipe de professores formadores e tutores. A UFRRJ emitiu certificado para todos os cursistas que realizaram, satisfatoriamente, a maior parte das atividades oferecidas no curso de aperfeiçoamento (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

Neste trabalho, realizamos uma sucinta abordagem do contexto que deu origem às políticas públicas de educação do campo, indicando, especialmente, os principais aspectos do Programa Escola da Terra. Oriundas da mobilização das organizações e movimentos sociais, essas políticas públicas evidenciam que a luta pela reforma agrária popular transcende a luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de diversos outros espaços vinculados à educação popular.

O Programa Escola da Terra necessita ser cada vez mais debatido e aprofundado no âmbito das políticas públicas de educação do campo. Neste contexto, identificamos incontáveis ações que se articulam, por exemplo, com a agricultura familiar, agroecológica e orgânica na interface com os movimentos sociais do campo. Visualizamos no Programa conquistas significativas no que diz respeito à formação emancipadora dos educadores e educadoras do campo, em parceria com as universidades públicas, secretarias municipais e estaduais de educação.

## Considerações finais

Os debates acerca da educação do campo não podem ser compreendidos distantes das políticas públicas de formação dos sujeitos, individuais e coletivos, e da organização de uma outra sociedade. Na construção de um projeto popular do campo, a elaboração de tais políticas revela um dos maiores desafios para os movimentos sociais: a necessidade de diálogo com os órgãos do governo. Historicamente, o Estado

brasileiro dispensou qualquer representatividade dos povos camponeses na idealização e consolidação de suas políticas e programas. Na atual conjuntura, ressalta-se a importância da organização popular para cobrar do Estado a efetivação dos compromissos históricos com os povos camponeses (BICALHO; SILVA, 2016).

O movimento pela educação do campo reivindica políticas públicas específicas e tem sua gênese no protagonismo das organizações e movimentos sociais nos quais se sustentam. Na medida em que se eleva a consciência do povo sobre seus direitos, novas políticas públicas são exigidas, justificando a organização e engajamento dos movimentos sociais nesta luta. Quero salientar que a produção do conhecimento pautada nos dados coletados e nas observações efetuadas não foram isentas de valores. A construção crítica e coerente do saber não é neutra. Assim, a história pessoal dos autores permeou todo o desenvolvimento desse trabalho. Esperamos, dessa forma, estimular a produção de leituras e reflexões que contemplem a formação dos educadores(as) do campo.

Por fim, é importante novamente registrar que o Programa Escola da Terra e as inúmeras formações por ele proporcionadas contribuíram, direta e indiretamente, na formação de centenas de educadores nas escolas do campo do Rio de Janeiro, especialmente nos municípios de Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Itaguaí, Japeri, Miguel Pereira, Nova Iguaçu, Paraty e São Francisco de Itabapoana. Sugiro aos leitores a continuidade desses estudos com o objetivo de compreender a relevância e amplitude do Programa Escola da Terra enquanto política pública de formação docente e fortalecimento das relações, individuais e coletivas, com os movimentos sociais camponeses.

Nesse processo de construção histórica prevaleceu o respeito às diferenças e a valorização da identidade cultural dos povos camponeses e seus movimentos sociais, propondo uma educação inclusiva, questionadora e democrática, presente em inúmeras escolas do campo,

e diversas experiências de educação popular vinculadas aos movimentos sociais de luta pela terra, espalhados por esse Brasil afora.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018.

BICALHO, Ramofly. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017.

BICALHO, Ramofly; ABBONIZIO, A. C. O. A pedagogia da alternância e a Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: o ensino médio e a formação de educadores do campo. **Dialogia**, São Paulo, n. 23, p. 69-79, jan./jun. 2016.

BICALHO, Ramofly; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normais e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352,**

**de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 05 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 set 2020.

CALDART, Roseli Salete (org.) **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique (org.). **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica**. Brasília, DF, 2011.

GIMONET, Jean-claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GONÇALVES, G. B. B.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, V. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Notas Estatísticas. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882). Acesso em: 10 ago. 2020.

LAMOSIA, Rodrigo de A. C. **Educação e agronegó-**

**cio**: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

MELO, A. D. D.; SOUZA, S. C. Educação do campo e o programa Escola Ativa: elementos históricos, conceituais e pedagógicos. **Revista Holos**, ano 29, v. 2, p. 178-195, 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1375>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi). **Projeto base**: Programa Escola Ativa. Brasília, DF, 2010.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PAVANI, G. A.; ANDREIS, A. M. O processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 8; SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 9., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra, 2017. GT 14 – Educação do/no campo. Disponível em:

[https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14\\_1506706386\\_arquivo\\_greti\\_finalsinga.pdf](https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506706386_arquivo_greti_finalsinga.pdf). Acesso em: out. 2020.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. de. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, IPEA, Brasília, DF, n. 21, p. 63-74, jul./dez. 2019.

PRAXEDES, W. L.; ROSSATO, G. **Fundamentos da educação do campo**: História, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Loyola, 2016.

ROIO, Marcos Del. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

STEDILE, João Pedro. Conceitos e tidos de reforma agrária. *In*: STEDILE, João Pedro (org.). **Experiências históricas de reforma agrária no mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 15-29.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Projeto de Curso Escola da Terra**. Rio de Janeiro, 2019.

*Recebido em: 02/11/2020*  
*Aprovado em: 26/01/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS ÀS PRÁTICAS FORMATIVAS DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO BRASIL E NA AMAZÔNIA PARAENSE

*Salomão Mufarrej Hage (UFPA)\**

<http://orcid.org/0000-0001-7801-0696>

*Hellen do Socorro de Araújo Silva (UFPA)\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-5443-2373>

*Maria Natalina Mendes Freitas (UFPA)\*\*\**

<http://orcid.org/0000-0003-0034-5618>

## RESUMO

Este artigo tem sua origem nas atividades formativas, investigativas e de intervenção realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) através do Programa Escola da Terra. Elas pautam uma análise do contexto das escolas públicas do campo, particularmente as escolas rurais multisseriadas, e os desafios que se apresentam à execução do Programa Escola da Terra da Amazônia Paraense em meio aos retrocessos das políticas educacionais. A metodologia envolveu estudos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo. Pautamos na discussão o contexto, princípios e desafios às práticas formativas de professoras/es no âmbito do Programa Escola da Terra executado no Brasil e na Amazônia Paraense, destacando o controle, a fragmentação e a hierarquização do tempo, do espaço e do conhecimento na escola impostos pelo modelo seriado de ensino, como base de sustentação de sua hegemonia, assim como alguns sinais que convergem para o enfrentamento e a desconstrução dessa hegemonia, assentados no processo de transgressão desse modelo hegemônico, que se materializa nas escolas do campo e quilombolas, sob a organização do ensino (multi)seriado.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Educação do Campo. Seriação. Formação de professores. Interdisciplinaridade.

---

\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Instituto de Ciências da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: [salomao\\_hage@yahoo.com.br](mailto:salomao_hage@yahoo.com.br).

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura e da Faculdade de Educação do Campo do Campus Universitário do Tocantins-Cametá (UFPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: [hellenaraujo@ufpa.br](mailto:hellenaraujo@ufpa.br)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Faculdade de Educação no Campus Universitário de Bragança (UFPA). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância, Educação e Cultura na Amazônia Paraense (UFPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: [mnfreitas@ufpa.br](mailto:mnfreitas@ufpa.br).

## ABSTRACT

### RURAL PUBLIC SCHOOL IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL POLICIES: CHALLENGES TO THE FORMATIVE PRACTICES OF THE EARTH'S SCHOOL PROGRAM IN BRAZIL AND IN THE PARAENSE AMAZON

This article have their origin in the formative, investigative and intervention activities carried out by the Study and Research Group on Rural Education in the Amazon-GEPERUAZ through the Earth's School Program. They are based on an analysis of the context of public schools in the countryside, particularly the multi-grade rural schools and the challenges that arise in the implementation of the Earth's School Program in the Amazonian region in the midst of the setbacks of educational policies. The methodology involved bibliographic, documentary studies and field research. We point in the discussion the context, principles and challenges to the teachers' forming practices within the scope of the Earth's School Program carried out in Brazil and in the Amazon of Pará; highlighting the control, fragmentation and hierarchy of time, space and knowledge at school imposed by the monograde teaching model, as a basis for sustaining its hegemony; as well as some signs that converge to confront and deconstruct this hegemony, based on the transgression process of this hegemonic model, which materializes in rural and quilombola schools, under the organization of (multi)grade education.

**Keywords:** Educational policies. Rural education. Grading. Teachers formation. Interdisciplinarity.

## RESUMEN

### ESCUELA PÚBLICA DEL CAMPO EN EL CONTEXTO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: DESAFÍOS PARA LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS DEL PROGRAMA ESCUELA DE LA TIERRA EN BRASIL Y EN EL PARAENSE AMAZON

Este artículo tienen su origen en las actividades de formación, investigación e intervención que realiza el Grupo de Estudio e Investigación en Educación Rural en la Amazonía-GEPERUAZ a través del Programa Escola da Terra. Se basan en un análisis del contexto de las escuelas públicas en el campo, particularmente las escuelas rurales multigrado y los desafíos que surgen en la implementación del Programa Escola da Terra en la región amazónica en medio de los retrocesos de las políticas educativas. La metodología involucró estudios bibliográficos, documentales e investigación de campo. En la discusión discutimos el contexto, principios y desafíos de las prácticas de formación de maestros en el ámbito del Programa Escola da Terra realizado en Brasil y en la Amazonía de Pará; resaltar el control, la fragmentación y la jerarquía del tiempo, el espacio y el conocimiento en la escuela que impone el modelo serial de enseñanza, como base para sostener su hegemonía; así como algunos signos que confluyen para enfrentar y deconstruir esta hegemonía, a partir del proceso de transgresión de este modelo hegemónico, que se materializa en las escuelas rurales y quilombolas, bajo la organización de la educación (multi) serial.

**Palabras clave:** Políticas educativas. Educación del Campo. Agrupamiento escolar. Formación docente. Interdisciplinarietàad.

## Introdução<sup>1</sup>

Este artigo socializa um conjunto de reflexões que expressa o acúmulo de conhecimentos obtidos ao longo de quase duas décadas com as práticas educativas e de militância que o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) tem desenvolvido com as escolas públicas do campo, pautando a problemática que as escolas rurais multisseriadas têm enfrentado nas Amazônias e no Brasil.

Entre as produções de conhecimento do referido grupo de pesquisa destacam-se as seguintes obras produzidas em parcerias com outros grupos e sujeitos coletivos que pautam as escolas públicas do campo como foco de investigação: *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará* (HAGE, 2005); *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (HAGE; ANTUNES-ROCHA, 2010); *Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da ilha de Urubuoca* (FREITAS, 2010); *Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo* (HAGE, 2014) e a organização do livro *Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil* (HAGE et al., 2018).

Essas produções resultaram da interação com as práticas educativas das/os professoras/es do campo, particularmente das escolas multisseriadas, que só foi possível porque pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, com representantes dos movimentos sociais e sindicais, além das/os professoras/es que vivenciam de fato o trabalho docente nas escolas multisseriadas, se propuseram desde 2002 a apresentar sua realidade por meio das denúncias e anúncios de situações que vivenciam nas escolas, de abandono nas suas condições de funcionamento pelo poder público, mas que em meio a esse

descaso se reinventam e produzem práticas de resistências para garantir o direito à educação do campo, das águas e das florestas nos territórios rurais da Amazônia Paraense.

Nesses estudos temos constatado que uma parte significativa das escolas do campo são multisseriadas ou possuem turmas multisseriadas, são escolas anexas, unidocentes, que envolvem uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação, enquanto forma predominante de atendimento à escolarização dos sujeitos do campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de forma menos expressiva na Educação Infantil, atendendo os estudantes “encostados” que acompanham seus irmãos mais velhos, e nos anos finais do Ensino Fundamental, e em alguns casos, até no Ensino Médio.

Essa realidade nos oportuniza identificar uma contradição muito característica na dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e ao mesmo tempo, as possibilidades construídas por educadoras/es, gestoras/es e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas.

Essa situação dramática de precarização das escolas públicas, particularmente as escolas rurais multisseriadas, se intensificou a partir do ano de 2016 com a ruptura política (PORTO-GONÇALVES et al., 2018) vivenciada no Brasil, pois trouxe para o cenário da política brasileira uma onda conservadora (ALMEIDA, 2019) que se constitui articulada às forças sociais economicamente liberal, moralmente reguladora, seguramente punitiva e socialmente intolerante.

Esse descaso para com a educação e as escolas públicas se acirra a partir de 2020, quando o mundo vivencia os impactos da pandemia do vírus da Covid-19, que revela uma intensa crise

1 Este texto é resultado dos estudos realizados no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) e foi realizado seguindo todos os protocolos com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, procurando respeitar os princípios éticos da pesquisa.

na saúde pública e privada, e que no Brasil se intensifica pela propagação da morte com a necropolítica, que é definida como “o poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2018, p. 5), posição implementada por parte do Governo Jair Bolsonaro e defendida pelo Movimento Bolsonarista. Assim, a pandemia causada pelo coronavírus agrava a crise estrutural do capital, escancara os limites e contradições da dinâmica de acumulação do capital, sobretudo na atual fase de hegemonia neoliberal (ANTUNES, 2020).

Dessa forma, os interesses sociais mais uma vez são subjugados pelos interesses do capital, impactando a educação neste contexto de pandemia, o que termina por naturalizar o ensino remoto como única alternativa de escolarização a ser ofertada por parte do poder público e das empresas educacionais. Ensino este que exclui os trabalhadores e seus filhos, os pobres e os povos do campo, das águas e da floresta pelas dificuldades de acesso às tecnologias com o uso de internet, o que tem ampliado a exclusão social e as desigualdades dos contingentes mais vulneráveis da sociedade.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre as escolas públicas do campo, particularmente acerca daquelas que organizam o ensino por meio da multisseriação, e destacar os desafios do Programa Escola da Terra da Amazônia Paraense, que atua com a formação continuada das/os professoras/es que atuam nessas escolas e turmas, em meio aos retrocessos que vêm sendo impostos às políticas educacionais e sociais na atualidade.

Nossos estudos têm se desenvolvido ancorados em uma práxis educativa que se assenta na escuta das/os professoras/res participantes, dos formadores e coordenação pedagógica do Programa, buscando entrelaçar algumas das seguintes dimensões apontada pelos estudos de Henz (2010), a saber: ético-político, técnico-científica, epistemológica, estético-afetiva e pedagógica, estreitando desta forma nossa relação com a teoria freireana que tem nos

acompanhado e nos referenciado ao longo desses anos.

Outro contributo importante que procuramos exercitar nas formações executadas pelo Programa Escola da Terra é a interação entre o conhecimento da vida e o conhecimento escolar por meio do exercício desafiador de eleger a Formação em Alternância como estratégia teórico-metodológica que reconhece que diferentes tempos, espaços e saberes são formativos dos sujeitos, e que portanto tem se constituído como um eixo importante do processo formativo das/os professoras/es que atuam nas escolas do campo, das águas e da floresta.

A Formação em Alternância integra escola, família e comunidade, e com isso “permite a troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou com suas comunidades, com o movimento social e com a terra” (CALDART, 2004, p. 105), ou seja, estabelece uma relação estreitada pelas experiências de vida e de trabalho, que envolvem a água, os rios, a mata como espaço histórico de convivência de sujeitos coletivos entre si e com a natureza. É nesta realidade que se encontram as/os professoras/es participantes das formações mediadas pela Alternância Pedagógica, visto que esta se constitui como uma metodologia de resistência cultural diante de realidades tão plurais como as Amazônias, com os mais diversos territórios rurais que se afirmam por meio de sua cartografia social.

A metodologia deste estudo se fundamenta no Materialismo Histórico e Dialético, tendo a realidade concreta como o ponto de partida para aprofundar o estudo acerca deste objeto, com a perspectiva de desvelar as múltiplas determinações e o concreto pensado (KOSIK, 2002).

Nos estudos que realizamos procuramos compreender a educação do campo como totalidade e contradição, assim como a mediação, para afirmar a importância do enraizamento do ser social no sentido ontológico de que os

sujeitos são movidos pelo trabalho como condição de existência e de resistência. O caminho investigativo se ancora em observação, análise documental e pesquisa de campo vivenciadas ao longo do processo formativo, executadas em múltiplos territórios da Amazônia Paraense.

Este texto apresenta reflexões e aborda o contexto do Programa Escola da Terra no Brasil e na Amazônia Paraense, e compartilha aspectos da experiência do processo formativo, bem como suas contribuições para fortalecermos a construção da escola pública do campo como uma prática de resistência e r-existência em face às precárias condições em que as escolas rurais multisseriadas se encontram.

## Programa Escola da Terra: contexto, princípios e desafios às Práticas Formativas de Professoras/es no Brasil e na Amazônia Paraense

O Programa Escola da Terra integra as ações do Programa Nacional de Educação do Campo, responsabilizando-se pela formação continuada de professoras e professores que trabalham em escolas e turmas multisseriadas que atuam nas escolas localizadas em comunidades e territórios camponeses e quilombolas com expressivo protagonismo de luta, de trabalho e de práticas culturais, mas que enfrentam altos índices de analfabetismo, precarização de infraestrutura das escolas e baixos índices de desenvolvimento humano.

Ele foi institucionalizado pela Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013 (BRASIL, 2013), que institui a Escola da Terra no âmbito do Ministério da Educação, e desde 2014, quando iniciou sua execução, de acordo com a Secretaria das Modalidades Especializadas (SEMESP). O Programa encontra-se em sua sexta edição, tendo atingido 23 estados e o Distrito Federal com sua implementação, excetuando os estados do Acre, Roraima, Rondônia e Mato Grosso

do Sul, envolvendo diretamente vinte e quatro Universidades Públicas Federais. Ao todo, cerca de 21 mil professoras/es das escolas e turmas multisseriadas dos territórios rurais e quilombolas foram atendidos pelo Programa desde a sua implantação, e neste ano de 2020, 17 estados brasileiros estão executando o Programa, enfrentando os desafios impostos pela Pandemia às redes de ensino, especialmente às escolas do campo, das águas e da floresta (HAGE, 2020).

Para a formação continuada das professoras e professores, o Programa oferta curso de aperfeiçoamento com carga horária de no mínimo 180 horas (em alguns casos, curso de especialização de no mínimo 322 horas), executado por meio da Formação em Alternância, que reconhece e articula diferentes espaços, tempos e saberes formativos, apresentando-se como o diferencial que inova na formação das/aos educadoras/es quando comparada à organização de cursos convencionais, ao possibilitar aos sujeitos e educadoras e educadores do campo a participação em processos formativos e mesmo a continuidade nos estudos sem deixar de viver/morar/trabalhar/militar nos territórios rurais, lócus onde esses sujeitos produzem e reproduzem sua existência e convivência social.

Além do curso de formação continuada mencionado, o Programa oferece também: ações de acompanhamento pedagógico e gestão dos processos formativos e das práticas pedagógicas das educadoras e educadores cursistas, por meio de uma equipe constituída de coordenadores estaduais e municipais, e de tutores das redes municipais de ensino; e recursos didáticos e pedagógicos que constituem kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática, para atender às especificidades formativas das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades nas escolas do campo e em escolas de comunidades quilombolas.

Diferentemente de outras políticas de formação continuada ofertadas pelo Ministério da

Educação (MEC) neste período mais recente, o Programa Escola da Terra, além de possuir diretrizes e orientações comuns de uma política nacional, assegura autonomia aos estados para elaborar uma proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações conflitivas e consensuais que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal, e os movimentos sociais e sindicais populares do campo durante a execução do Programa em cada um dos estados brasileiros (HAGE et al., 2018, p. 16).

Ao assumir os princípios da Educação do Campo como eixos estruturantes do processo formativo, o Programa Escola da Terra reconhece a diversidade de territórios e territorialidades do campo existentes no país, nos estados e municípios, e a complexidade que configura as relações sociais neles existentes; e aposta na construção da “unidade na diversidade”, ao materializar as ações protagonizadas pelos coletivos que assumem sua execução em cada um dos estados, com suas metodologias e construções teórico-metodológicas específicas, definidas com o acúmulo de experiências das Universidades com a participação no Movimento da Educação do Campo em seus estados.

Em cada um desses estados, a execução do Programa Escola da Terra tem sido efetivada e gestada por coletivos que vão se constituindo sob a coordenação de uma Universidade Pública que possui articulação com o Movimento da Educação do Campo em parceria com a coordenação de educação do campo da Secretaria Estadual e técnicos que são indicados pelas Secretarias Municipais de Educação que aderiam ao Programa por meio do Plano de Ações Articuladas.

No caso específico do estado do Pará, a experiência de formação do Programa Escola da Terra tem sido coordenada em suas três edições pela Universidade do Estado do Pará

(UEPA) em articulação com o MEC, a Coordenação da Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Secretaria de Educação do Estado do Pará e as coordenações ou setores de educação do campo das secretarias municipais de educação; e legitimada pela longa trajetória que a Universidade Federal do Pará (UFPA) tem desenvolvido na construção da política de Educação do Campo com a sua participação e liderança no Fórum Paraense de Educação do Campo e no Fórum Nacional de Educação do Campo, assim como no diálogo com o Ministério da Educação na execução de distintas ações e programas de Educação do Campo.

A primeira edição do Programa no Pará realizou-se no período de 2014 a 2016, tendo como foco a Formação Permanente de Educadores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas Rurais e Quilombolas, nos seguintes municípios: Abaetetuba, Acará, Augusto Correa, Bragança, Cametá, Moju, Mojuí dos Campos, Santarém e Tracuateua. Vale ressaltar que entre os critérios para adesão dos municípios ao Programa considerou-se os municípios com maior número de escolas e turmas multisseriadas e o interesse das prefeituras em desenvolver parcerias com a UFPA. A previsão era de formar um total de 1.500 cursistas, sendo 97 tutores e 1.421 professoras e professores das escolas com turmas multisseriadas rurais e quilombolas. Ao final das atividades formativas, permaneceram e finalizaram a formação um contingente de 1.335 cursistas, sendo 93 tutores e 1.282 professoras e professores das escolas com turmas multisseriadas rurais e quilombolas, evidenciando um índice de conclusão e certificação de 91,6%.

A segunda edição ocorreu no período de 2017 a 2018, com a formação de 300 cursistas, sendo 170 professoras e professores das escolas multisseriadas e 30 tutores, indicados pelas secretarias municipais de educação dos municípios de Breves, Bujaru, Mocajuba, São Caetano de Odivelas, São Domingos do Capim e São Sebastião da Boa Vista. Nesta edição priorizamos a parceria com municípios que

possuíam reservas extrativistas, em razão das populações e escolas que ocupam esses territórios serem muito pouco assistidas pelas políticas sociais e educacionais, e os movimentos sociais representativos dessas populações demandarem do Ministério da Educação ações mais efetivas sintonizadas com a Educação da Floresta.

A terceira edição está sendo desenvolvida no biênio 2020-2021, neste contexto de Pandemia, com a formação de 220 cursistas, sendo 200 educadoras e educadores que atuam nas escolas multisseriadas e 20 tutores indicados pelas secretarias de educação dos municípios de Limoeiro do Ajuru, Tomé Açu e Castanhal, definidos entre os municípios do estado do Pará que aderiram ao Pacto pela Educação do Campo, criado pelo Ministério Público do Estado do Pará após a Audiência Pública sobre o Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará, realizada em setembro de 2019, no Auditório da Assembleia Legislativa do Estado do Pará, promovida pelo Fórum Paraense de Educação do Campo, Comissão do Direito à Educação da OAB – Sessão Pará e Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Pará.

Em todas as três edições o Programa tem sido executado no Pará com os seguintes objetivos, conforme sua proposta educativa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014):

- Promover a formação permanente e acompanhada de professoras e professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental ofertados pelas escolas das comunidades rurais e quilombolas, subsidiando-os para a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva interdisciplinar.
- Oportunizar a construção de metodologias e recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.
- Valorizar as/os educadoras/es que atuam nas escolas do campo e quilom-

bola ao oportunizar a eles formação humana e profissional.

- Contribuir para a qualidade social da escola pública do campo e quilombola.

No estado do Pará, o Programa objetiva desenvolver um processo de formação crítico-criativa das/os educadoras/es que atuam nas escolas do campo e quilombolas que favoreça aprendizagens significativas, orientando-se por uma proposta curricular que assume como referência para a formação as experiências pessoais concretas vivenciadas pelas/os professoras/es cursistas e pelos grupos culturais com os quais essas/es professoras/es convivem e trabalham, proporcionando a elas/es o acesso ao conhecimento acadêmico e contribuindo com a produção de conhecimentos e experiências que ajudem no fortalecimento e valorização do campo e das escolas existentes nos seus territórios (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014).

Essa proposição orienta a realização dos tempos/espacos formativos que constituem as alternâncias ao longo de todo o processo de formação das/os educadoras/es realizado pelo Programa, referenciado por princípios educativos que fundamentam a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva interdisciplinar e sintonizado com as demandas e peculiaridades das populações do campo e quilombolas, conforme estabelecem seus objetivos explicitados anteriormente:

1. **O trabalho**, entendido como produção da existência humana na relação com a natureza, ou seja, como um processo de humanização de homens e mulheres e ao mesmo tempo de apropriação, uso e controle do território pelos sujeitos do campo e quilombola, orienta o processo formativo no âmbito do Programa, partindo-se do entendimento de que as/os professoras/es cursistas necessitam compreender tanto o significado do trabalho na sociedade capitalista e seu caráter alienante, quanto a importância do domínio de seus fundamentos para

que os sujeitos do campo disputem seus territórios e neles possam produzir suas próprias tecnologias e com elas se emanciparem.

2. **Pesquisa, Trabalho Docente e Indissociabilidade entre Teoria e Prática:** a pesquisa ocorre durante todo o processo formativo realizado pelo Programa, em seu caráter bibliográfico, com o estudo de artigos e textos de referência acadêmica, e em seu caráter diagnóstico da realidade dos territórios e comunidades do campo e quilombola, em que se inserem as escolas em que as/os educadoras/es atuam, combinando reflexões coletivas por meio de estudos que oportunizam a compreensão e a intervenção qualificada nessa mesma realidade. Ela é compreendida como uma atividade que integra as ações educativas que se realizam na escola e que são construídas a partir da indissociabilidade entre teoria e prática no interior da escola. Pesquisa enquanto campo de produção de conhecimento e investigação das práticas educativas que se assenta numa concepção crítica, social e histórica sobre o trabalho, a diversidade e a complexidade que configuram o contexto escolar. As professoras/es são entendidas/os enquanto sujeitos históricos que concebem a pesquisa como instrumento para qualificar o trabalho docente e instrumentalizar novas possibilidades concretas de atuação junto às crianças, jovens e adultos nas escolas públicas do campo e quilombola;
3. **A Interdisciplinaridade,** inspirada na perspectiva freireana de educação, orienta o processo formativo das/os professoras/es cursistas, assumindo a dialogicidade entre os diversos segmentos escolares, entre os saberes da tradição e os conhecimentos científicos e entre as áreas do conhecimento como fundamentais para a construção coletiva do currículo e para a organização

do trabalho pedagógico nas escolas das comunidades do campo e quilombolas;

4. **A cultura,** entendida no plural, como a diversidade de modos de ser e viver, de saber e fazer das populações do campo e quilombolas da Amazônia e seus processos de significação simbólica, lutas, resistências, inovações e cosmologias, que traduz identidades, autoimagens, signos, valores e linguagens, e que, no caso específico dos territórios rurais, se constitui pela inter-relação de **Terra, Água e Floresta** como referências na constituição das identidades individuais e coletivas dos sujeitos, como campos de interação, resistências e lutas pela produção familiar na agricultura, na pesca e no extrativismo, e pelo território em que vivem;
5. **A Memória,** como lembrança que se guarda no inconsciente, como guardiã de informações que podem fixar e reproduzir comportamentos e atos mecânicos encadeados quer a propósito da recordação ou do esquecimento, quer do silenciamento ou da visibilização, será entendida como componente importante na formação de professoras/es e dos demais sujeitos participantes do Programa, ao incidir na construção, reconhecimento e negação de identidades individuais e coletivas constitutivas da pluriversidade de territorialidades existentes nas Amazônias, que se afirmam em meio às relações de poder e desigualdades existentes na sociedade;
6. **A organização social e política** constitui referência fundante na formação inicial e continuada de professoras/es, entendendo-se que a participação das educadoras e educadores nos movimentos e organizações sociais do campo e quilombola é fundamental para a construção de estratégias organizativas locais. E seus desdobramentos podem incidir qualitativamente: na afirmação

da educação e da escola pública como direito humano e social; na implementação de políticas públicas importantes para o reconhecimento do campo como lugar de vida, de trabalho e de dignidade humana; para a disputa pela hegemonia na sociedade.

A definição desses princípios tem nos ajudado a compreender e ao mesmo tempo confrontar com uma visão estreita, fragmentada e hierarquizante, mas muito recorrente na comunidade acadêmica e na sociedade, que cristaliza a Universidade como o lócus do saber teórico e as escolas e as comunidades do campo e quilombolas como espaço do saber empírico, da prática e da experiência. Essa compreensão tem permeado o processo de produção e apropriação de conhecimentos que se realiza ao longo do desenvolvimento do Programa, em todos os seus tempos e espaços formativos realizados na Universidade, assim como nas escolas e comunidades do campo e quilombolas.

Da mesma forma, os princípios anunciados têm nos auxiliado na compreensão e apreensão do trabalho docente “[...] como processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 19-20), e na materialidade do trabalho docente e suas interfaces com a diversidade e complexidade existente nas escolas públicas das comunidades do campo e quilombola. Trabalho este que envolve os atores que fazem parte do cotidiano escolar, as dimensões constitutivas em que se materializa esse trabalho; como e em que condições os docentes o realizam (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Os princípios constituem as referências para a organização curricular da proposta de formação de professoras/es que construímos e assumimos nas atividades formativas realizadas pelo Programa, em que priorizamos a definição de eixos como estratégia para articular os componentes curriculares selecionados para a formação das/os professoras/es cursistas, fortalecer a perspectiva interdisciplinar e enfrentar a rigidez e a hierarquia que comumente predominam na organização curricular disciplinar e seriada, e infelizmente ainda predominante na maioria das escolas públicas do campo e quilombola.

O eixo central que articula todo o processo formativo na experiência do Programa no Pará foca a **Organização Interdisciplinar do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo e Quilombolas das Amazônias**. Com ele realizamos uma aposta de que as/os professoras/es cursistas, com a formação oportunizada pelo Programa, se tornem mais competentes para conduzir o processo educativo dos sujeitos do campo e quilombolas, cuidando do ensino e aprendizagem dos estudantes e planejando o currículo de forma interdisciplinar. O que para nós significa tomar como referência as especificidades culturais e territoriais dos sujeitos do campo e quilombolas, para utilizar adequadamente metodologias participativas, tecnologias educacionais e recursos didáticos como mediações da prática educativa, para estabelecer relações dialógicas entre educadoras/es-educandas/os e demais seguimentos escolares.

Integram esse Eixo Curricular dois subeixos, que de forma articulada, oportunizam as/os professoras/es cursistas, a formação pedagógica e as referências conceituais advindas das áreas do conhecimento, explicitados a seguir.

#### Quadro 1 – Subeixos do Programa Escola da Terra – Pará

<b>Subeixo 1</b>	Educação do campo e quilombola nas Amazônias: movimentos sociais, diversidade e interdisciplinaridade
<b>Subeixo 2</b>	Planejamento, currículo, metodologias e avaliação nas escolas do Campo e Quilombolas – interdisciplinaridade na organização do trabalho docente

Fonte: Universidade Federal do Pará (2014, p. 4).

O Subeixo 1 possui, enquanto descritor, a caracterização dos territórios do campo e quilombolas no Brasil e nas Amazônia. Movimentos Sociais e a Organização Política dos Sujeitos do Campo e quilombolas. Diversidade social, cultural e territorial das populações do campo e quilombolas. Educação do Campo e Quilombola: princípios, Fundamentos e concepções. Política e Legislação educacional relacionadas à Educação do Campo e Quilombola. Identidade da escola do campo e quilombola: (multi)seriação e transgressão do paradigma seriado de ensino. Trabalho docente, currículo integrado e práticas educativas Interdisciplinares.

Objetivamos com esse eixo ampliar a visão das/os professoras/es cursistas sobre: a pluri-versidade ambiental, produtiva e cultural que configura os territórios do campo e quilombolas no Brasil e nas Amazônias; a importância dos movimentos sociais com suas mobilizações e lutas para assegurar na legislação e nas políticas públicas o Direito à Educação dos sujeitos do campo e quilombola, com os princípios, fundamentos e concepções da Educação da Escola do Campo e Quilombola; a realidade e desdobramentos da (multi)seriação no fracasso escolar dos sujeitos do campo e quilombolas, e nas possibilidades do trabalho docente e de práticas educativas interdisciplinares como possibilidade de transgressão do paradigma seriado urbano de ensino.

O Subeixo 2 possui o seguinte descritor: leitura de mundo e leitura da palavra: práticas de alfabetização nas escolas do campo e quilombolas. Atividades variadas que possibilitem práticas comunicativas em diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos. Atividades de produção e de recepção de textos significativos para as crianças, produzidos nas mais variadas situações de uso da linguagem oral e escrita. Noções lógico-matemáticas envolvendo o trabalho e a vida nos territórios do campo e quilombola. Tempo e espaço nas escolas do campo e quilombolas: saberes e vivências a partir do cotidiano da comunidade. Meio Ambiente no

contexto das escolas do campo e quilombolas: cuidar e educar.

Com esse eixo curricular nos processos formativos que realizamos no Programa, procurou-se fortalecer a perspectiva interdisciplinar por meio do diálogo entre os conhecimentos escolares articulados por meio das áreas de conhecimentos e os saberes da tradição produzidos pelos sujeitos do campo e quilombolas em meio a suas práticas culturais realizadas em suas atividades de trabalho para a produção de sua existência e nos processos de apropriação e usos dos seus territórios.

Esse eixo pretende pautar com destaque o processo de alfabetização articulado às práticas de letramento dos sujeitos, por entender que ele representa um grande desafio ao trabalho docente nas escolas do campo e quilombolas, especialmente quando elas organizam o ensino em forma de (multi)seriação. No Programa, a Alfabetização é entendida como um processo de apropriação do princípio alfabético e das relações que se podem estabelecer entre este e as convenções ortográficas de uma língua para a leitura e produção de textos escritos em conformidade com o sistema de notação gráfica dessa língua.

Com a articulação entre os eixos curriculares e as dinâmicas exercitadas, fortalecida pela interação entre as áreas de conhecimento, pretendemos contribuir com o reconhecimento da compreensão de que a interdisciplinaridade é muito mais que uma categoria de conhecimento, por valorizar as ações desenvolvidas a partir das experiências, das vivências das/os educadoras/es com a realidade dos territórios do campo e quilombola. A ousadia que move as práticas formativas do Programa Escola da Terra em desenvolver o percurso formativo dos educadores pelo viés interdisciplinar consiste no desejo de apreender os modos de fazer e de pensar no cotidiano, nos quais estão imersas/os as/os educadoras/es do campo e quilombolas, para que sejam sujeitos transgressores em suas práticas educativas, através de alternativas que reinventem e recriem as redes de sabe-

res com seus conhecimentos, suas crenças, sua riqueza cultural que espraia nas manifestações coletivas vividas em todo o percurso formativo.

A formação continuada e permanente desenvolvida no Programa Escola da Terra sempre esteve em estreita ligação com uma leitura crítica da realidade local e global, corroborando o desenvolvimento da curiosidade dos sujeitos de saberem identificar suas necessidades e assim potencializar o protagonismo rumo às transformações sociais, que são necessárias para assegurar o direito dos povos do campo e quilombola de acessar uma escola pública sintonizada com seus interesses, seu trabalho e sua cultura, conforme expressa o texto base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo:

[...] A Escola do Campo,  
Não é um tipo diferente de escola,  
É a escola em movimento,  
Reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais,  
Que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade,  
Com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura,  
Seu jeito próprio de ser, de viver e de se reproduzir socialmente.

[...] A Escola do Campo,  
É aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos povos do campo,  
Ela possui o jeito do campo,  
E inclui neste jeito as formas de organização, de vida e de trabalho dos povos do campo,  
Porque são construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo;  
Porém, ela somente será construída nessa perspectiva,  
Se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio,  
Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização. (KOLING; MOLINA, 1999, p. 10).

A identidade da Escola do Campo e Quilombola não precisa necessariamente ser referenciada pela seriação ou (multi)seriação, ainda que historicamente parte significativa dessas escolas organizem o ensino em forma de (multi)seriação para o atendimento à escolarização dos sujeitos do campo e quilombolas

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de forma menos expressiva na Educação Infantil e nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio.

Importante esclarecer que os estudos, aproximações e diálogos que estabelecemos com integrantes das comunidades escolares inseridas nos territórios dos povos tradicionais e camponeses envolvidas em ações realizadas no âmbito do GEPERUAZ têm permitido compreender que a (multi)seriação – situação em que um professor é responsável pela condução do trabalho pedagógico com estudantes de várias séries e níveis concomitantemente, em uma mesma sala de aula – não substitui a seriação, não altera os pilares desse paradigma, ao contrário, constitui a forma precária, viável e exequível que o modelo seriado de ensino encontrou para se concretizar e manter sua hegemonia nos territórios rurais.

A não compreensão dessa questão por grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade fortalece a visão negativa, pejorativa, depreciativa que circula sobre as escolas rurais, especialmente quando são organizadas sob a forma da (multi)seriação, quando comparadas às escolas urbanas, responsabilizando as escolas rurais (multi)seriadas pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo. E mais, essa visão contribui para a naturalização do entendimento de que a solução para essa problemática consiste em transformá-las em escolas seriadas, como acontece nos territórios urbanos.

Em nosso entendimento, referenciado com os estudos e diálogos que temos realizado no âmbito do GEPERUAZ, o fracasso escolar acontece nas escolas do campo e quilombola justamente porque quando essas escolas organizam o ensino sob a (multi)seriação, assumem, legitimam e fortalecem os pilares da seriação em suas práticas educativas, entre os quais destacamos:

- Homogeneização dos processos educativos que ocorrem na escola, incluindo

o currículo, as metodologias e a própria formação/atuação das/os professoras/es, e desconsiderando as diversidades e os territórios e comunidades em que as escolas se encontram inseridas;

- Fragmentação do espaço, tempo e conhecimento escolar, impondo a separação deles dos espaços, tempos e saberes formativos existentes nas comunidades e territórios do campo, invisibilizando, negando e deslegitimando o ambiente familiar, a vizinhança, os coletivos e movimentos sociais, as práticas culturais e as práticas de trabalho cooperadas e diversificadas, nos quais circulam múltiplos conhecimentos de diferentes tradições epistemológicas;
- Aquisição dos conhecimentos acumulados historicamente e concebidos de maneira sequencial e desarticulada, impondo uma estrutura hierárquica no currículo, em que o conteúdo se encontra ordenado de acordo com os graus de dificuldades e o sistema de pré-requisitos;
- Agrupamento e desenvolvimento dos programas e conteúdos de ensino em séries, com a avaliação restrita à aplicação de exames e provas, servindo para mensurar o nível de aprendizagem dos estudantes; e seus resultados são utilizados para certificar os aptos e os não aptos e classificá-los numa perspectiva darwinista, ante a apropriação dos conhecimentos científicos, sob a tutela da escola;
- Fortalecimento de valores como o individualismo, a competitividade, a seletividade, a meritocracia, produzindo a discriminação, a exclusão e a desigualdade.

Esses são de fato os desafios enfrentados pelo Programa Escola da Terra em suas práticas formativas quando objetiva desenvolver nas/os educadoras/es do campo e quilombola uma leitura crítica da realidade, potencializando o

protagonismo e liderança deles na construção de uma escola pública sintonizada com os interesses, o trabalho e a cultura dos povos do campo e quilombolas.

Na compreensão que temos acumulado com os estudos realizados pelo GEPERUAZ, identificamos que é justamente a aplicação do modelo seriado de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que pressiona as/os professoras/es a organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular, de ensino e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação.

Acrescido ao processo de precarização da infraestrutura e à falta de condições materiais necessárias ao funcionamento adequado da escola, assim como à existência de uma grande parcela de educadoras/es sem formação adequada e com contratos temporários de trabalho, consequências da negação histórica dos direitos assegurados na legislação por parte dos gestores públicos, a organização do ensino sob a forma de (multi)seriação constitui-se como mais um fator que corrobora o fracasso escolar das escolas do campo e quilombolas, fortalecendo todo o estereótipo de atraso, de dificuldades para a efetivação do ensino e aprendizagem e de pouco aproveitamento por parte dos estudantes nessas escolas.

Assim sendo, consideramos, portanto, que a alteração da organização do ensino (multi)seriado para seriado não provocará mudanças e desdobramentos significativos e positivos no processo de ensino e aprendizagem, como imaginam muitas/os educadoras/es, pais, mães, estudantes, gestoras/es e outros sujeitos envolvidos ou não com as escolas do campo e quilombolas. Exatamente porque tanto no caso da (multi)seriação, como da seriação, os pilares que dão fundamentação ao processo educativo, de ensino e aprendizagem são os mesmos, como explicitados anteriormente.

Considerando as reflexões anteriores apresentadas sobre a materialização do modelo se-

riado de ensino nas ações educativas realizadas pelas escolas do campo e quilombolas quando organizam o ensino sob a forma de (multi)seriação, as práticas formativas do Programa Escola da Terra, referenciadas pelos estudos e diálogos realizados no âmbito do GEPERUAZ, nos ofereceram algumas pistas para fundamentar uma intervenção significativa nesse quadro complexo, cujo eixo central aponta a **transgressão do modelo seriado de ensino** como convergência dos esforços criadores e inventivos, já vivenciados pelas/os educadoras/es, estudantes, gestoras/es, pais, mães e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais no cotidiano dessas escolas (HAGE; REIS, 2018).

A **transgressão** se efetiva com a realização de práticas educativas por parte das/os educadoras/es, estudantes, gestoras/es e demais integrantes da comunidade escolar que possam minar ou desconstruir os pilares da seriação, sua racionalidade e princípios de sociabilidade explicitados anteriormente, de modo a romper, superar, transcender ao “paradigma seriado de ensino”, que em sua versão precarizada se materializa sob a forma multi(seriação), na organização do ensino nas escolas do campo e quilombola (GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA, 2007)

Isso seguramente não ocorrerá via decreto ou por imposição do poder público a todas as escolas concomitantemente, e menos ainda por decisão de pesquisadoras/es, educadoras/es ou de um segmento escolar isoladamente. A transgressão exige um processo formativo de todos os integrantes da comunidade escolar que fortaleça o seu protagonismo, empoderamento e emancipação, diante das condições subalternas, clientelistas e patrimonialistas que ainda se manifestam com muita intensidade nas relações sociais que se materializam nos territórios do campo e quilombolas (GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA, 2010).

De fato, uma mudança dessa natureza, para se materializar de forma significativa, se

constitui paulatinamente, enquanto processo que exige muito diálogo e reflexão, envolvendo todos os segmentos escolares, com estudos e pesquisas sobre as condições existenciais e as possibilidades de intervenção que atendam às peculiaridades das escolas do campo e quilombolas e seus territórios e comunidades, aproveitando o acúmulo das experiências e práticas criativas dos sujeitos que participam dessas escolas (multi)seriadas, de sua capacidade inventiva de fazer diferente mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são muito desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas.

## Considerações finais

Num cenário de aprofundamento da crise política e de recrudescimento do conservadorismo, favorecido com a implementação de um conjunto de contrarreformas antidemocráticas capitaneadas por forças políticas de orientação mercantil, ruralista, religiosa e paramilitar, pós impeachment da presidenta Dilma em 2016 e intensificadas com o resultado das eleições presidenciais de 2018, assistimos ao desmonte dos direitos trabalhistas consagrados na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e dos direitos sociais da Constituição de 1988, e a ameaça aos processos de territorialização e reprodução social das classes trabalhadoras e povos tradicionais e camponeses.

Nesse contexto de correlações de forças, destacamos que a primeira medida tomada com a ascensão do vice-Presidente Michel Temer ao governo, em 2016, foi fazer avançar as reformas que permitiriam a redução dos gastos com saúde e educação, o que resultou na aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, cujo objetivo era restringir os gastos sociais por vinte anos ao instituir um novo regime fiscal no Brasil (SILVA et al., 2020). Estas medidas atingiram diretamente a implementação das políticas direcionadas para formação inicial e continuada das/os professoras/es, a exemplo da efetividade do Programa

Escola da Terra, que desde sua implementação, em 2014, vem diminuindo seu atendimento quanto ao número de municípios, professoras/es e, conseqüentemente, o atendimento aos sujeitos da educação básica.

As restrições na efetividade das políticas educacionais tendem a fortalecer a visão “Escola-Centrista”, por atribuir à escola a função social de contribuir com a manutenção das estruturas sociais, tais como se apresentam historicamente, fortalecendo relações sociais hierárquicas e darwinistas, em diversas situações e dinâmicas – entre as experiências formativas/educativas, nas relações escolares, entre as/os trabalhadoras/es da Educação e os estudantes – nas quais o “Tempo/Espaço/Conhecimento Escolar” é o que vale, é o que conta, só ele é legitimado na sociedade pelo processo de escolarização, por isso se atribui a denominação de “Educação Formal”, porque só ele certifica a “mão de obra” com as suas ações formativas, e suas credenciais são incorporadas no capital humano que constitui a empregabilidade, requerida pelo mercado na atualidade.

A visão “Escola-Centrista” é perversa porque fortalece a apartação e a desigualdade entre os processos e instituições educativas existentes na sociedade, categorizando-os e hierarquizando-os ao apresentar a escolarização como superior aos demais processos educativos/formativos que se realizam em diversos espaços e ambientes sociais, em que pese estes últimos serem legitimados pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996, p. 1), em seu Art. 1º, quando reconhece que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Esses processos educacionais construídos na família, nas relações de vizinhança e comunitárias, nas práticas culturais, nas atividades de trabalho e nas ações dos movimentos e

organizações sociais não se orientam exclusivamente pelo critério convencional da relação idade-série, se opõem aos processos “Regulares de Ensino”, sendo considerados como de segunda categoria, não se identificando neles a eficiência e a qualidade de seus resultados, como se fossem inferiores quando comparados aos processos que se referenciam pela seriação *stricto sensu*.

Esse é o caso das Modalidades de Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, que se constituem como processos escolares que reconhecem legalmente o “respeito as/os educandas/os e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários como um princípio orientador de toda a ação educativa” (BRASIL, 2010)

Nessa perspectiva, a Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reconhece legalmente os sujeitos da diversidade ao afirmar, no Art. 20, que todos os sujeitos “tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar”. Esta legislação questiona que o parâmetro de acesso à escolarização não seja a correspondência idade-série na organização de suas experiências educativas.

Essa relação do enquadramento idade-série vem a ser o caso das escolas (multi)seriadas dos territórios do campo e quilombolas, que historicamente se pautam pelos princípios e pilares da seriação e que têm na visão “Escola-Centrista” a referência para promover os processos de escolarização ao associar o “Tempo/Espaço/Conhecimento Escolar Seriado” a um “Sistema Regular de Ensino”, denominando com essa expressão somente os processos de escolarização que assumem como critério de agrupamento dos estudantes a aplicação da relação convencional de idade-série, reconhecida pela legislação educacional.

Por fim, é em questionamento a esses parâmetros e definições que as práticas formativas do programa Escola da Terra vem executando, especialmente no estado do Pará, sob o desafio de se orientar pela perspectiva da Transgressão ao procurar confrontar e superar o modelo seriado de ensino que se impõe às escolas (multi) seriadas dos territórios do campo e da cidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ronaldo. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos estudos**, CEBRAP, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, jan./abr. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002019000100010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002019000100010). Acesso em: 30 out. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Mundo do trabalho, pandemia e pandemia**. Campinas, SP: Instituto de Economia da Unicamp, 2020. 1 vídeo (2h15min). Disponível em: [https://youtu.be/3md3a08\\_fBE](https://youtu.be/3md3a08_fBE). Acesso em: 25 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11-12, 03 jul. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 09 jul. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- CALDART, Roseli S. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FREITAS, Maria Natalina Mendes. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da educação do campo, 2).
- GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA (GEPERUAZ). Currículo e inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia. **Relatório final de pesquisa**. Belém, 2007.
- GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA (GEPERUAZ). Políticas de nucleação e transporte escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia. **Relatório final de pesquisa**. Belém, 2010.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (Multi)Seriado como referência para a construção da escola pública do campo**. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87335770009>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Relatório mensal das ações do Escola da Terra**. Belém: GEPERUAZ/SECADI/MEC, 2020.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej *et al* (org.). **Programa Escola da Terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: CRV, 2018.
- HENZ, Celso Ilgo. Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: ANDREOLA, Balduino Antônio *et al*. (org.) **Formação de educadores**: da itinerância das universidades à escola itinerante. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 49-62.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KOLING, Edgar J.; MOLINA, Mônica C. (org.). **Por uma Educação Básica do Campo**, n. 1. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo).
- KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA,

Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 19-38.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 153-210.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter *et al.* A ruptura política e a questão agrária no Brasil (2015-2017): da política da terra arrasada à luta pela

dignidade. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 708-730, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/41338>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo Silva *et al.* Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-22, jan./dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Projeto Pedagógico do Programa Escola da Terra**. Belém: GEPERUAZ/SECADI/MEC, 2014.

*Recebido em: 15/11/2020*  
*Aprovado em: 26/01/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# Estudios



# A EDUCAÇÃO COMO “ÁGUA PARALÍTICA”: “NOVOS” RUMOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Caio Corrêa Derossi (UFV)\*

<http://orcid.org/0000-0001-9762-7392>

Joana D'Arc Germano Hollerbach (UFV)\*\*

<http://orcid.org/0000-0002-3931-7836>

Cecília Carmanini de Mello (UFV)\*\*\*

<http://orcid.org/0000-0001-9082-2603>

## RESUMO

Este artigo analisa a Lei nº 13.415/2017 e suas relações com as políticas públicas sugeridas pelo BID. Foi utilizado como método a pesquisa documental e como fonte a Lei da Reforma do Ensino Médio e o documento do BID *Análisis del apoyo del BID a la Educación Secundaria*. Conclui-se que há crescente implementação de ações de cunho neoliberal, impactando a educação, com o entendimento de um ensino formativo para o trabalho precário. As considerações finais apontam também para a gravidade da prática de tais políticas para a formação dos futuros docentes e dos estudantes filhos das classes trabalhadoras.

**Palavras-chave:** Educação. Políticas públicas. Ensino médio. Lei nº 13.415/2017.

## ABSTRACT

### EDUCATION AS “PARALYTIC WATER”: “NEW” DIRECTIONS OF PUBLIC POLICY IN EDUCATION

This article analyzes Law 13.415/2017, and its relations with the public policies suggested by the IDB. Documentary research was used as a method and the High School Reform Act and the IDB document *Análisis del apoyo del BID a la Educación Secundaria* was used as the source. We conclude that it is the increasing implementation of neoliberal actions, impacting education, with the understanding of a formative teaching for precarious work. Final considerations also point to the seriousness of the practice of such policies for the training of future teachers and students who are children of the working classes.

**Keywords:** Education. Public policy. High school. Law 13.415/2017.

\* Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [derossi.caio@gmail.com](mailto:derossi.caio@gmail.com).

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunto IV da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [joana.germano@ufv.br](mailto:joana.germano@ufv.br).

\*\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, Minas Gerais, Brasil. Professora de História do Colégio Supremo, Visconde do Rio Branco, Minas Gerais. E-mail: [ceciliacarmanini@gmail.com](mailto:ceciliacarmanini@gmail.com).

## RESUMEN

### LA EDUCACIÓN COMO “AGUA PARALÍTICA”: “NUEVAS” DIRECCIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

Este artículo analiza la Ley 13.415/2017 y sus relaciones con las políticas públicas sugeridas por el BID. La investigación documental se utilizó como método y la Ley de reforma de la escuela secundaria y el documento del BID Análisis del apoyo del BID a la Educación Secundaria se utilizaron como fuente. Se concluye que existe una creciente implementación de acciones neoliberales, impactando la educación, con la comprensión de una enseñanza formativa para el trabajo precario. Las consideraciones finales también señalan la seriedad de la práctica de dichas políticas para la formación de futuros maestros y estudiantes que son hijos de las clases trabajadoras.

**Palabras clave:** Educación. Políticas públicas. Escuela secundaria. Ley 13.415/2017.

## Considerações Iniciais<sup>1</sup>

O título inspirado na poesia “Rios sem discurso”, de João Cabral de Melo Neto, publicada originalmente em 1966, no livro *A educação pela pedra* (MELO NETO, 1966), nos leva a refletir sobre as políticas públicas para a Educação Básica a partir da provocação da literatura, que consideramos como expressão artística e cultural de um povo e de uma época. A partir da poesia, nos deixamos afetar com os reflexos e com os fragmentos dos contextos macro e microsociais que participamos e vivemos. Em tempos de perseguição às artes, à cultura e à educação, a ousadia da literatura nos faz fortes frente aos ataques sofridos diariamente e, principalmente, em tempos de pandemia, como a que vivemos nesse ano de 2020.

Não bastassem os males e as dores da pandemia, a educação, bem como estudantes, trabalhadores técnicos e trabalhadores docentes acumulam os problemas da ausência de aulas presenciais e do consequente, contraditório e conflituoso trabalho remoto. Soluções apressa-

das, sobrecarga de trabalho, tarefas mal explicadas e mal compreendidas, e reconfiguração dos relacionamentos entre colegas e entre professor e aluno e do próprio cotidiano têm desorientado e desgastado os envolvidos, sem colaborar efetivamente para que o direito à educação seja garantido para todos.

Nesse contexto, a opção pelo uso da internet como canal de comunicação entre estudantes e professores para as atividades acadêmicas, e entre docentes e técnicos para o trabalho, tem escancarado a desigualdade na qual se funda a sociedade brasileira e, conseqüentemente, a educação e suas políticas neste país.

Percebe-se, neste momento dramático de pandemia, que as políticas não compõem um todo que se fortalece e se converte em rio caudaloso. Como “água paralítica”, muitas poças se fazem ao longo do curso do rio e, assim como a “palavra dicionária” de João Cabral de Melo Neto, é preciso pensarmos que políticas estanques não se comunicam; se tornam mudas, sem eco, sem voz (MELO NETO, 1966).

A proposta deste artigo é, portanto, discutir a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), derivada da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), e compará-la ao que propõe o Banco Interamericano de Desenvolvimento (DID)

<sup>1</sup> Este artigo é a versão ampliada do trabalho publicado nos Anais do V Encontro Internacional Trabalho e Perspectiva de Formação dos Trabalhadores, realizado pelo Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR), em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza (CE), em 2017 (DEROSSI; HOLLERBACH, 2017).

para as políticas educacionais do Brasil. Para tanto, a partir de uma noção de longa duração, para o melhor entendimento das questões postas, propomos refletir sobre as políticas educacionais, elencadas aqui como precursoras no Brasil de um paradigma técnico de ensino, bem como de uma visão não universalista da educação. Para tanto, são ressaltadas as categorias flexibilização do currículo e precarização do trabalho docente. Essas categorias aparecem na Lei e no documento do BID, de onde podemos concluir, de antemão e sem surpresa, a proximidade entre as recomendações dos bancos internacionais e as políticas públicas para a educação brasileira.

Para a análise aqui proposta, dialogamos com as pesquisas de Leher (2014), Evangelista e Leher (2012), Duarte (2010) e Kruppa (2016). Identificamos, como os autores, a permanência de práticas excludentes e historicamente duais, que mantêm a educação pública como um direito ainda por alcançar.

Percebe-se, ao fim e ao cabo, que tais políticas, que são filhas de um passado historicamente excludente e recentemente alicerçadas nos princípios neoliberais assumidos nos anos 1990, de forma mais contundente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), aprofundam a desigualdade e consolidam a exclusão.

## As políticas públicas para o ensino secundário como um manto de Penélope: diálogos fortuitos entre passado e presente

Sob o penhasco que anoitece,  
o som das ondas vai rolando.  
Penélope tece e destece.  
O mar é onde, o tempo é quando.  
(JUNQUEIRA, 2005, p. 168).

As políticas para a Educação Básica no Brasil, e dentre elas aquelas que são voltadas para o Ensino Médio, sofrem historicamente de des-

continuidades, tal como o manto ou mortalha tecido por Penélope de dia e desfeito à noite. Assim, semelhante ao trabalho da esposa do viajante perdido Ulisses, personagens da obra de Homero (1978) intitulada *Odisseia*, as políticas públicas educacionais brasileiras padecem de uma histórica incompletude.

Desde o período republicano, as leis orgânicas, mas de modo totalmente fragmentário, buscavam dar conta das demandas da nova sociedade e da economia que se seguia ao novo regime político e administrativo do país. Longe de atender às necessidades de formação dos jovens na república nascente, aprofundaram o fosso entre quem tinha acesso e quem não tinha, que foi herdado da organização colonial e imperial. A despeito da novidade republicana, o descaso com a educação persistia como herança maldita. Tal descaso se estendeu por todo o século XX.

O período conhecido como o de redemocratização do país, que sucedeu o regime imposto pelos militares após o golpe de 1964, trouxe alterações no cenário educacional brasileiro. As novas perspectivas alçadas permitiram criarmos expectativas de ampliação do acesso e permanência de crianças e jovens historicamente excluídos na escola e, mais do que isso, permitiu-nos a esperança de consolidação de uma educação emancipadora, que significasse para a classe trabalhadora a diminuição da distância entre os que pensam e os que executam. Florestan Fernandes (1991), já na década de 1990, anunciava a expectativa de rompermos com os “privilégios intangíveis” e construirmos uma educação que trouxesse à classe trabalhadora a possibilidade de participar de forma ativa e consciente da sociedade. Todavia, é importante destacarmos que a legislação educacional brasileira foi dispersa e naturalmente fragmentada até a segunda metade do século XX. Ora propunha a organização do ensino secundário, ora revia as normas do ensino primário, e dispunha sobre o ensino técnico aqui ou sobre o currículo acolá, não guardando relação com o todo nacional e, ainda, deixando

a cargo dos estados a normatização e definição de padrões que comporiam a colcha de retalhos mal costurada que cobria a educação nacional.

Em 1961, depois de treze longos anos de debates, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), que marcou a sistematização da educação nacional e que buscava dar unidade às políticas educacionais. Entretanto, a iniciativa foi interrompida pela Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), imposta pelo governo militar, que trouxe as primeiras alterações à LDB de 1961, impedindo que o projeto se implementasse por completo.

As mudanças trazidas pela Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), quais sejam, a unificação do ginásio e do primário, dando origem ao primeiro grau e a alteração da nomenclatura do colegial para segundo grau, buscavam dar uma cara nova a esse segmento da Educação Básica. Em termos de equivalência com a atualidade, são o que conhecemos como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, respectivamente.

Todavia, dentre as críticas à reforma do Ensino Médio da ditadura (como ficou conhecida a Lei nº 5.692/1971), a imposição da profissionalização no segundo grau foi provavelmente a mais contundente. Naquele ínterim, estava determinado pelo texto legal que o segundo grau deveria promover a habilitação profissional, mediante definições curriculares do Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1971). O texto legal trazia em seu artigo 4º, o parágrafo terceiro, que previa: “Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (BRASIL, 1971). No parágrafo 4º do mesmo artigo, era prevista uma ressalva que possibilitava a ampliação da oferta a outras habilitações, conforme demanda dos estabelecimentos e após aprovação do CFE (BRASIL, 1971).

A crítica se dava ao fato de que o mote principal da imposição da profissionalização era estratégia para afastar os jovens que já vinham

demandando o acesso ao Ensino Superior. Frustrados pela falta de vagas, esses jovens buscavam na organização do movimento estudantil o fortalecimento da luta por mais vagas no Ensino Superior. A imposição de uma formação técnica trazia a ameaça de perpetuação das desigualdades sociais, que neste país sempre foi deliberada. Por isso, para acalmar os ânimos de jovens e movimentos sociais que pediam por mais vagas nas instituições de Ensino Superior, o aceno com a profissionalização e uma suposta entrada qualificada no mercado de trabalho configurou-se uma estratégia de contenção da demanda. De acordo com o professor José Marcelino de Resende Pinto (2002, p. 55):

Tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas.

Essa disposição quanto ao Ensino Técnico muito se reverbera nos presentes dias, principalmente quando entendimentos pragmáticos, finalísticos e desiguais da educação se levantam com muita força na atualidade. Embora não possamos negar os avanços e as mudanças na Educação Básica, advindas principalmente da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), muito ainda há para se pensar no sentido da efetivação dos escritos legais, bem como em mudanças que sejam capazes de um diálogo mais efetivo com a realidade.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) trata da reestruturação da última etapa da Educação Básica e prevê a organização do currículo em itinerários formativos, a partir dos quais acontecerá a formação do estudante no Ensino Médio e no Ensino Superior, nos cursos de licenciatura, que terão por base as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diz a Lei:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem

definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p. 2).

Cabe ressaltar que os itinerários serão ofertados conforme definição dos sistemas de ensino em função da disponibilidade orçamentária. Inclusive, não há obrigatoriedade de que todos sejam ofertados por todas as redes, muito menos por todas as escolas. Assim, essa “flexibilidade”, longe de significar ampla possibilidade de escolha, se traduz, na prática, na restrição da oferta aos itinerários menos onerosos, especialmente nas redes em que o financiamento é reduzido.

Entre outras alterações, houve a ampliação da carga horária das 800 horas vigentes atualmente para 1.400 horas, pretensamente como forma de estímulo à educação integral, e a inserção da possibilidade de profissionalização precoce do jovem, ainda no Ensino Médio (BRASIL, 2017). Tal situação agrava a condição de exclusão do Ensino Superior na qual se encontram os jovens mais pobres. A pretensa escolha de itinerários se converte em imposição de profissionalização nas redes que se consorciam com a iniciativa privada. Desse consórcio, previsto na Reforma, oferece-se a mão de obra barata dos jovens em troca da formação em serviço.

Portanto, a reforma se mostra problemática em inúmeros pontos, como, por exemplo, a desconsideração dos estudantes que cursam o Ensino Médio em período noturno e a falta de apoio à formação inicial e continuada dos docentes. No caso dos estudantes do turno da noite, não há indicação de como essa ampliação será equacionada, visto que esses sujeitos não têm um contraturno que possibilite a extensão da jornada.

Sobre a formação inicial e continuada dos docentes, algo *sui generis* é incorporado ao tex-

to da Reforma de 2017. Para atender ao itinerário Formação Técnica e Profissional, abre-se, no artigo 61, inciso IV da LDB, a possibilidade da contratação de profissionais com reconhecido e notório saber para atuarem como docentes em áreas com as quais tenham alguma experiência, não precisando, portanto, da formação pedagógica nem de uma formação acadêmica específica (BRASIL, 2017). Tal precedente é porta larga para a precarização do trabalho docente, para a relativização da necessidade de formação específica e, em consequência, para uma educação empobrecida e desigual. Também nessa toada, a língua inglesa passaria a ser obrigatória, mas não necessariamente em todos os anos, e outras línguas estrangeiras passariam a ser optativas, como o caso da língua espanhola, sempre “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 2).

Em suma, ocorreu uma redução da carga horária das disciplinas antes obrigatórias para todos os anos do segmento. Se anteriormente elas estavam presentes nos três anos do Ensino Médio, hoje elas estarão distribuídas em uma carga horária de 1800 horas, o que significa menos da metade do tempo em que eram trabalhadas. Tal redução se faz necessária para contemplar os conteúdos específicos dos itinerários a serem ofertados, de acordo com a disponibilidade de oferecimento da escola e/ou da rede.

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o responsável por definir o que será estudado em cada série, além de, depois de aprovado, direcionar os cursos de formação de professores. Assim, mesmo com a reforma promovida a passos largos, os itinerários formativos ainda não podem ser definidos em razão do não estabelecimento da BNCC. Estipular um itinerário, sem a aprovação da Base, é incorrer no risco de novas mudanças e indefinições.

Assim, no que diz respeito à escolha de áreas específicas de conhecimento, não será ofertado ao aluno, plenamente, todos os iti-

nerários possíveis para que ele faça a melhor opção pela área desejada. As disciplinas Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, mas as demais disciplinas serão eletivas, em função da disponibilidade financeira e de pessoal das redes de ensino, que são desiguais historicamente. As questões que se colocam nesse momento de profundas mudanças são: como expandir o acesso e garantir a permanência diante do corte iminente de recursos? Como proporcionar uma educação emancipatória com um currículo reducionista e limitado?

Visto o percurso histórico de discontinuidades das políticas para a Educação Básica, em especial para o Ensino Médio, preditas na legislação que o regem, encontramos Penélope a ludibriar seus pretendentes com um manto interminável: tece durante o dia, desmancha durante a noite. Ao estabelecer a reforma de 2017, o governo federal nos impõe um retrocesso que nos leva aos anos 1970: à profissionalização compulsória (travestida de possibilidade) e à exclusão dos jovens mais pobres, induzidos à profissionalização precoce.

## As políticas para a Educação Básica e suas relações com o BID: nuances de uma água paralítica

Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente 'escolásticas', através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e seus valores historicamente necessários 'amadurecendo' e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo em relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpos de exército. Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não somente no interior de uma nação, entre as diversas forças compõem, mas em todo campo

nacional e internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1987, p. 37).

A metáfora da água paralítica talvez seja forte demais para a educação no Brasil nos anos que seguiram ao fim do regime militar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), promulgada em 1996, trouxe a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, ampliada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), para toda a Educação Básica, aliada a outras ações que resultaram num cenário nunca antes observado: um maior número de crianças e jovens na Educação Básica, maior número de vagas no Ensino Superior, piso salarial estabelecido em lei, garantia de formação específica para os professores nas diferentes áreas do conhecimento, garantia de acesso e permanência estendida a estudantes com necessidades especiais e tantas outras ações que sinalizaram um futuro mais promissor para crianças e jovens no que diz respeito à educação.

Entretanto, a letra fria da lei não criou raiz nem resultou em ganho substantivo para crianças e jovens em idade escolar. A ampliação do acesso não alterou as condições de aprendizagem e, conseqüentemente, não garantiu que o conhecimento social e historicamente produzido fosse apropriado por todos, indistintamente. Os dados oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam a condição de defasagem entre as escolas, entre as redes, e entre os estados (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017). A desigualdade do desempenho faz notar um centro de excelência no Centro-Sul do país, rodeado de indicadores medíocres no Norte e Nordeste, com exceções de ambos os lados.

Para ilustrar tal situação, uma pesquisa da Federação Nacional das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN), datada de 2013 e divulgada pelo grupo *O Estado de São Paulo*, mostra que, em uma avaliação que considerou componen-

tes sociais, educacionais e de saúde pública, quase 70% dos municípios das regiões Norte e Nordeste tinham desenvolvimento regular ou baixo, frente a quase 100% dos municípios concentrados nas regiões Sul e Sudeste, com desenvolvimento alto ou moderado (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS DO RIO DE JANEIRO, 2013).

É importante ressaltar que, em meio a generalizações, sentido característico de um trabalho científico, existem exceções a tais contextos. O estado do Ceará é um exemplo. A partir dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgados pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), o estado concentra mais de 70% das 100 melhores escolas avaliadas, de Ensino Médio, no ano de 2020 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, 2020). Por mais que seja necessário notar os locais e as intenções de produção de determinadas pesquisas, elas não deixam de nos conferir um sintoma, ou indício, de uma determinada realidade.

As análises das políticas educacionais a partir dos anos 1990 nos levam a crer que a educação deu certo para os objetivos aos quais se propôs: inserir trabalhadores no mercado de trabalho adequados à nova lógica de acumulação flexível do sistema capitalista, garantindo a acumulação crescente, sem contrapartida para os que ofertam a mão de obra.

As reformas educacionais pós anos 1990 foram orientadas pelo ideário neoliberal. A imposição da reforma do Estado, demonizado como incompetente e paquidérmico, alcançou as políticas educacionais de forma perversa e avassaladora. Na mesma onda, os professores das instituições federais de Ensino Superior foram considerados pelo ex-Ministro da Educação do Governo Bolsonaro, Abraham Weintraub, como “zebras gordas” (ALFANO; VENTURA, 2019).

Compondo o cenário desastroso, registra-se um dos últimos ataques à educação, o silêncio sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que

preocupa pesquisadores, administradores de estados e municípios, diretores de escolas e todos aqueles que minimamente compreendem o financiamento da educação brasileira. Com o financiamento comprometido, dificilmente a reforma do Ensino Médio será efetivada a contento.

Por isso é importante compreendermos a lógica das reformas implementadas a partir dos anos 1990. As pesquisas de Adriana Duarte (2005, 2010), Adriana Duarte e Maria Helena Augusto (2008) e Rosa Maria Torres (1998,) tratam das reformas neoliberais na educação nos últimos anos do século XX. A primeira pesquisadora traça um amplo panorama de tais reformas no Brasil e na América Latina, dentro de uma perspectiva de três fases de reformas, identificando características que aproximam e distanciam os países latino-americanos no momento da expansão neoliberal ocorrida nos anos 1990 (DUARTE, 2010). A professora conclui, em aspectos análogos ao de Leher (2014) e Torres (1998), que ficam explícitas as influências do sistema capitalista e suas alterações constantes no modelo de organização e gestão da educação pública, o que não corrobora uma educação plural, nem uma formação cidadã, mas restringe-se ao atendimento da formação de uma classe de trabalhadores que apenas executa, direcionada a um mercado específico, atualmente flexibilizado e precarizado (ANTUNES, 2014).

O texto de Torres (1998) vem explicitar a ação estrangeira na educação dos países ditos em desenvolvimento, como o Brasil. É importante observarmos que a influência do Banco Mundial e de órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU) na educação brasileira é implantada para o atendimento das demandas do sistema capitalista, e não para o real desenvolvimento da educação do país, nas distintas escalas. Também em Kruppa (2016) e Evangelista e Leher (2012) encontramos essa afirmação.

A influência de organizações internacionais no Brasil se dá pelas instituições já citadas e

também pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que, criado à imagem e semelhança do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Grupo Banco Mundial (BM), tem servido à manutenção dos desígnios do capital sobre a Educação Básica brasileira. Tomaremos aqui como referência dessa interferência o documento *Análisis del apoyo del BID a la Educación Secundaria: mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012)*, publicado pelo BID em 2013 (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2013).

Nesse estudo de 2013 sobre o apoio prestado à Educação Secundária<sup>2</sup> entre 1995 e 2012, o Banco aponta: “As soluções para melhorar a qualidade da educação secundária têm se centrado principalmente na formação de docentes no emprego, na disponibilidade de recursos didáticos, na reforma dos currículos e na ampliação da jornada escolar” (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2013, p. x, tradução nossa).<sup>3</sup> Observamos que os apontamentos do BID são alguns dos problemas que a recente Reforma do Ensino Médio busca resolver via flexibilização do currículo, que é o centro da Reforma e a ampliação da jornada escolar que encontra respaldo no Art. 13 da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A Reforma, feita às pressas e de forma autoritária, sem levar em conta os principais afetados, professores e alunos, empobrece a formação dos estudantes e encontra legitimidade nas recomendações do BID acerca do ensino secundário, dentre elas a defesa da

formação técnica, que na Reforma é atendida pelo itinerário Formação Técnica e Profissional. No estudo de 2013, encontramos que:

Em resumo, embora tenham sido feitos avanços significativos na matrícula total e na terminação do ciclo básico do secundário, ainda persistem os seguintes desafios na educação secundária: (i) a baixa qualidade da educação primária, que não prepara suficientemente os alunos para avançar ao nível secundário e superá-lo com êxito; (ii) a marcada desigualdade de acesso a uma educação secundária de boa qualidade, especialmente, no ciclo superior; (iii) um ensino de baixa qualidade e uma instrução ineficaz; (iv) profundas ineficiências no sistema (altas taxas de repetição e abandono) que absorvem recursos escassos; **(v) os programas de educação secundária que não transmitem adequadamente aos jovens os conhecimentos, habilidades e competências que precisam para ingressar no mercado de trabalho ou na educação superior**, e (vi) restrições políticas que tornam as reformas no financiamento, nas instituições e na qualidade particularmente problemáticas e, em alguns casos, inviáveis (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2013, p. 15, grifo nosso, tradução nossa).<sup>4</sup>

O excerto acima detalha o que o BID vê como problemas na educação secundária latino-americana, e, nesse sentido, chamamos a atenção para o quinto item pela similaridade com o que

4 “En resumen, aunque se han hecho avances significativos en la matrícula total y la terminación del ciclo básico de secundaria, aún persisten los siguientes desafíos en la educación secundaria: (i) la baja calidad de la educación primaria, que no prepara suficientemente a los alumnos para avanzar al nivel secundario y superarlo con éxito; (ii) la marcada desigualdad de acceso a una educación secundaria de buena calidad, especialmente en el ciclo superior; (iii) una enseñanza de baja calidad y una instrucción ineficaz; (iv) profundas ineficiencias en el sistema (altas tasas de repetición y abandono) que absorben recursos de por sí escasos; **(v) los programas de educación secundaria que no transmiten adecuadamente a los jóvenes los conocimientos, habilidades y competencias que precisan para acceder al mercado laboral o la educación superior**, y (vi) restricciones políticas que hacen que las reformas en el financiamiento, las instituciones y la calidad sean particularmente problemáticas y, en algunos casos, inviables.” (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2013, p. 15, grifo nosso).

2 A nomenclatura dada pelo Banco aos ciclos da Educação difere da nomenclatura brasileira, portanto cabe aqui esclarecer que, para o BID, o Ensino Secundário é dividido em ciclo básico e ciclo superior, que são, respectivamente no Brasil, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

3 “Las soluciones para mejorar la calidad de la educación secundaria se han centrado principalmente en la formación de docentes en el empleo, la disponibilidad de recursos didáticos, la reforma de los planes de estudios y la ampliación de la jornada escolar.” (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2013, p. x).

foi apontado pelo Ministro da Educação à época da Reforma, Mendonça Filho, na Exposição de motivos da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016b):

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.

Compreendemos a necessidade de escutar os estudantes, mas a Reforma tampouco fez isso. Além de dar ao ensino um caráter utilitarista, a formação não tem como objetivo uma educação que possibilite a autonomia e a consciência crítica, mas direciona, limitadamente, apenas à finalidade de conseguir um emprego. Nesse sentido, cumpre esclarecermos que não negligenciamos a necessidade do trabalho, mas entendemos, até pelo que já dissemos anteriormente, que a maioria dos estudantes engrossarão as fileiras dos explorados pelo capital em trabalhos precários, quando o anunciado é que irão se inserir com qualificação. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua (Pnad – Contínua) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o desemprego entre os jovens vem crescendo em todas as regiões do Brasil: a média geral de desemprego no país no primeiro trimestre foi 12,2%, para os jovens entre 18 e 24 anos a média foi de 27,1%, alcançando 34,1% no Nordeste. Esses dados analisados com recorte de gênero e raça são ainda mais alarmantes, pois o índice de mulheres desempregadas é de 14,5%, enquanto o de homens é de 10,4%. O desemprego entre brancos é de 9,8 %; entre pessoas pardas e pretas é de 14% e 15,2%, respectivamente (NERY, 2020).

Freitas (2018) argumenta que, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, as reformas que vinham sendo empreendidas desde a década anterior perderam força, mas

que, a partir de 2016, com o golpe que retirou Dilma Rousseff da presidência, houve uma retomada do neoliberalismo.

Com isso, membros da equipe do PSDB que haviam iniciado o debate sobre as referências nacionais curriculares, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais ao final dos anos 1990, retornaram a postos-chave do Ministério da Educação, agora tendo como ministro José Mendonça Filho, filiado ao DEM, restabelecendo, na esfera deste ministério, a coalizão de centro-direita PSDB/DEM dos anos 1990. (FREITAS, 2018, p. 11).

Nesse ínterim, é preciso entender que a descentralização econômica, propiciando um menor investimento e desobrigação do Estado com os serviços públicos, favorece a relação promíscua entre o público e o privado. Nesta mesma perspectiva, a ênfase nos cursos profissionalizantes, objeto de interesse e de legitimação das disposições legais citadas no texto, e anteriormente já retratada por Manfredo de Oliveira (1989), revela uma noção de destinação de tipos diferenciados de ensino voltados a diferentes parcelas da população, gerando a competitividade instaurada entre as escolas, análogos ao que funcionam nas empresas particulares.

Somado a isso, estabelece-se uma ilusória sensação de participação da comunidade no espaço escolar e de autonomia dos estudantes, que oculta a diminuição do cumprimento das obrigações básicas do governo e simula a participação da comunidade. Essa falsa participação da comunidade é percebida quando os conselhos escolares não envolvem de fato os representantes da comunidade escolar. Conforme afirma Duarte (2010, p. 178):

As pesquisas têm registrado que os resultados do teor das participações dos pais e de representantes da comunidade nas escolas têm sido pouco relevantes ou meramente formais. Os motivos mais comuns apresentados pelos pesquisadores que explicam esses fatos são a centralização de decisões das políticas educacionais nos órgãos centrais, a falta de identidade da escola pública com os problemas de suas comunidades, as dificuldades diversas dos pais

e da comunidade para participar dos assuntos coletivos das escolas, a dominação da direção e da categoria dos docentes nos órgãos colegiados, as práticas populistas e clientelistas no que se refere à eleição de dirigentes, quando ocorrem, a heterogeneidade das condições institucionais e sociais do conjunto das escolas dos sistemas.

No que diz respeito à reforma do Ensino Médio, é ilusória a autonomia dos estudantes que se apresenta no texto da lei. Tal ilusão se apresenta ao indicar como possibilidade a escolha entre os itinerários formativos previstos, quando de fato o que se concretiza é a impossibilidade dessa oferta por parte da maior parte das escolas das redes públicas, inclusive aquelas vinculadas à rede federal.

A ilusão se completa ao abrir espaço para a iniciativa privada, fazendo da educação uma mercadoria e não um direito. Roberto Leher (2014), em termos de conjuntura nacional, analisa as inflexões de determinados setores privados e de indivíduos representantes do grande capital na educação, que, muitas das vezes, imiscuídos nos setores públicos, refletem o avanço das políticas neoliberais e a colocação de interesses escusos e particulares frente à coletividade. Assim, o que se observa como impactos de tais políticas são a proliferação e a manutenção de problemas sociais graves, como a desigualdade social e a exclusão escolar.

## À guisa de considerações finais: balanço entre as rupturas e as continuidades nas políticas públicas educacionais

Destarte, o que podemos observar é um crescente movimento de avanço de programas neoliberais, análogo aos anos 80 e 90 do século passado, que, a partir de políticas públicas alinhadas às recomendações dos organismos internacionais, eximem a responsabilidade legal do Estado no oferecimento de direitos básicos ao contingente populacional, como a Educação.

Para além do recorte dado ao presente texto, os impactos são muito mais agressivos e abrangentes. A formação de professores e as condições do trabalho docente são atingidas frontalmente com proposições que não atendem a uma formação ampla, muitos menos à dignidade e à seguridade profissional.

Não se pode esperar do docente uma atuação a partir de um paradigma prático-reflexivo, um professor pesquisador, se não considerarmos, de forma crítica, as realidades estruturais e conjunturais nas quais ele está inserido (CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN, 2005).

No que tange aos estudantes, esperamos a mesma perspectiva de formação ampla, capaz de assegurar uma capacidade reflexiva, a aquisição de capital cultural e que consiga garantir uma acertada decisão em relação à escolha profissional e não um encaminhamento direto ao mercado de trabalho, com baixa qualificação e remuneração. É dever do Estado oferecer uma educação ampla, de qualidade socialmente referenciada para todos, em busca de um princípio formativo em vez de um princípio assistencialista (NOSELLA, 2011).

O direito a uma formação que privilegie uma integração de conhecimentos e de áreas, com a oportunidade da melhor escolha pelo estudante, e de modo significativo e não abstrato, não se dará com políticas que entendam que o paradigma técnico-instrumental deva ser seguido. A educação não deve ser apenas uma finalidade para o ingresso no Ensino Superior, o que acontece para poucos e não corrobora a melhoria social.

A educação é um direito e, como tal, deve ser disponibilizada a todos, sem distinção de classe social, idade ou qualquer outro parâmetro. Deve conter, em seus princípios, a qualidade referenciada no social; deve ser unitária e gratuita, sem profissionalização precoce, sem limitação do acesso do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (NOSELLA, 2011). Deve contribuir, enfim, para a construção de outra sociedade, na qual, repetindo Eduardo Galeano (2010), o outro seja

para nós uma promessa, e não uma ameaça.

Portanto, as questões colocadas não se referem exclusivamente à escola enquanto instituição, mas à sociedade, que representa um conjunto de cadeias de relações muito mais amplas e complexas, nas quais a escola se configura como um importante personagem. Nesse sentido, com um espectro das interações humanas mais diversas, bem como suas motivações, algumas questões nos perseguem: o que faz sentido, em relação ao que se ensina na escola, durante o Ensino Médio? Ele atrai? A quem? Por quê? A quem ele interessa?

Segundo Vasconcelos (2016, p. 127), os dados oficiais do Censo de 2010 sobre o ensino superior indicam que “somente 19,0% (14,5% em curso e 4,2% concluído) dos jovens entre 18 e 24 anos haviam alcançado esse nível de ensino”, em esmagadora maioria nas instituições privadas, observando-se o fenômeno de inversão da pirâmide, que desnuda um cenário preocupante.

Assim, esse cenário de lógica autoritária de implementação do ordenamento legal sem discussão, recheado de orientações adjacentes, contribui com o gerencialismo unido às práticas das avaliações externas e padronizadas, na tentativa de figurar um discurso de flexibilização com foco na profissionalização. Tal concepção de educação serve a interesses específicos e limita as formas possíveis de como fazer o que está proposto na lei, auxiliando a pretensa desprofissionalização docente e, portanto, uma suposta incapacidade do professor e na mácula irremediável de uma formação ruim, subsidiando, assim, contra uma política de diversidade na escola, seja ela linguística, étnica, seja de gênero e sexualidade. Além disso, reitera a dualidade estrutural da educação brasileira. Permanecem, nesse quadro, as escolas para ricos e as escolas para pobres: a escola particular continuará preparando para a universidade e a escola pública continuará preparando para o mercado de trabalho precarizado.

A complexificação do trabalho do professor aumenta em razão dos deslocamentos, dos

quantitativos de aulas e do número de alunos, visto o contexto de inúmeras escolas de Ensino Médio que são fechadas diariamente (CARLA, 2020). As localidades, muitas das vezes, são pequenas, o que, juntamente com o respaldo legal, levaria à redução do oferecimento dos itinerários. E, nessa cadência, a educação vai perdendo, ainda mais, seu potencial transformador da realidade.

Em suma, na reforma imposta pela Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017) ficam explícitas as ações para a formação de uma massa trabalhadora desprestigiada de um direito básico, qual seja, a educação. A partir do entendimento de educação como privilégio e como produto específico para determinadas classes, a formação omnilateral fica reservada, mais uma vez, a uma pequena parcela da população. Destarte, embora tenham sido alcançados alguns avanços nos direitos sociais e educacionais, fruto da mobilização dos trabalhadores e da sociedade civil, o desafio em prol de políticas públicas para a educação que não seja “água parálitica” ou “palavra em estado dicionário” é permanente frente ao quadro de desmonte e de não investimento em uma formação integral dos sujeitos.

Reafirmando o compromisso com a transformação da sociedade em prol de uma educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada, buscamos tecer, construir e lutar por novas realidades.

## REFERÊNCIAS

- ALFANO, Bruno; VENTURA, Manoel. “Zebras gordas” de Weintraub, professores universitários que ganham o teto são minoria. **O Globo**, Rio de Janeiro, 07 out. 2019. Sociedade. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/zebras-gordas-de-weintraub-professores-universitarios-que-ganham-teto-sao-minoria-24000307>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID).

**Análisis del apoyo del BID a la Educación Secundaria:** mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012). 2013. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/An%C3%A1lisis-del-apoyo-del-BID-a-la-educaci%C3%B3n-secundaria-Mejora-del-acceso-la-calidad-y-las-instituciones-1995-2012.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 novembro de 2009.** Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 17 fev. 2021.

htm. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Exposição de motivos nº 00084/MEC da Medida Provisória nº 746, de 15 de setembro de 2016.** Brasília, DF, 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf). Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 08 jan. 2020.

CARLA, Maria. Governo do Paraná anuncia o fechamento do ensino médio noturno a partir de 2020. **SINPRO**, Curitiba, 22 jan. 2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-do-parana-anuncia-o-fechamento-do-ensino-medio-noturno-a-partir-de-2020/>. Acesso em: jul. 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DEROSSI, C. C.; HOLLERBACH, J. D. G. A educação como água parálitica e palavra em estado dicionário: os velhos novos rumos das políticas públicas em educação. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES: ECOS DE 1917: EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA, FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E AS LUTAS SOCIAIS*, 5., 2017, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: LABOR/NUPEP/IFCE/UFC, 2017. v. 1. p. 516-525.

DUARTE, Adriana. O processo de reestruturação capitalista, a modernização do Estado brasileiro e as políticas educacionais dos anos 1990. **Cadernos de Educação**, n. 25, p. 53-78, 2005.

DUARTE, Adriana. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. *In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos (org.). Reformas educacionais no Brasil: democratização e*

- qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 161-185.
- DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. **Educação e Fronteiras (UFGD)**, v. 2, p. 33-57, 2008.
- EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, p. 1-29, 2012.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS DO RIO DE JANEIRO (FIRJAN). **Índice FIRJAN de desenvolvimento municipal**. Rio de Janeiro: Gráfica Firjan, 2013. Disponível em: <http://www.firjan.com.br/ifdm>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- FERNANDES, Florestan. **Brasil: em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. São Paulo: L&PM, 2010.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da História**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril, 1978.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar. **Indicadores educacionais**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: jul. 2020.
- JUNQUEIRA, Ivan. Penélope: cinco fragmentos. In: JUNQUEIRA, Ivan. **Poesia reunida**. São Paulo: A Girafa, 2005. p. 115-116.
- KRUPPA, Sônia Maria Portela. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2016.
- LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%Adtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- MELO NETO, João Cabral de. Rios sem discurso. In: MELO NETO, João Cabral de. **A Educação pela pedra**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966. p. 350-351.
- NERY, Carmen. Desemprego aumenta em 12 estados no primeiro trimestre. **Agência de notícias IBGE**, 15 maio 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27708-desemprego-aumenta-em-12-estados-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 06 jul. 2020.
- NOSELLA, Paolo. Ensino médio. Em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 117, p. 1.051-1.066, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 set. 2012.
- OLIVEIRA, Manfredo. Escola e sociedade: uma questão de fundo de uma educação libertadora. **Revista de Educação Eac**, v.71, p. 15-27, 1989
- PINTO, José Marcelino de Resende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (org.). **Organização do Ensino no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 45-60.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC). Notícias 2020. **Ceará lidera em resultados educacionais**. Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/12/30/ceara-lidera-em-resultados-educacionais/>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- TORRES, Rosa Maria. A resposta. In: TORRES, Rosa Maria. **Educação Para Todos – a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 25-62.
- VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. **Juventude e ensino superior no Brasil**. In: Dwyr, Tom *et al* (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília, DF: IPEA, 2016. p.125-138.

Recebido em: 15/05/2020  
Aprovado em: 16/02/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RESISTÊNCIA: O CASO DO SINAES

*Roberto Araújo da Silva (UCS)\**  
<https://orcid.org/0000-0002-8132-2831>

## RESUMO

O estudo analisa a atual política pública de avaliação da educação superior como meio de resistência ao conservadorismo. Apresenta o cenário da educação superior no país e explora aspectos da concepção, implementação e efeitos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Elaborado como articulador entre avaliação como regulação e avaliação educativa, o Sistema sustenta-se como política de resistência, se consideradas as características formativas e indutoras de qualidade presentes em alguns de seus instrumentos avaliativos. De caráter teórico-analítico, o trabalho vale-se do diálogo entre a literatura e os documentos sobre a temática como recurso hermenêutico. Conclui que o SINAES, como outras políticas públicas, passa por processo dinâmico de mudanças, porém permanece relevante como modo de repensar práticas no âmbito da educação superior.

**Palavras-chave:** Educação superior. Política pública. Política educacional. Avaliação educacional. SINAES.

## ABSTRACT

### THE EDUCATIONAL ASSESSMENT AS PUBLIC POLICY OF RESISTANCE: THE CASE OF SINAES

The study analyzes the current assessment public policy of Brazilian higher education as an instrument of resistance to conservatism. It presents the environment of higher education in the country and explores aspects of the formulation, implementation and effects of Assessment National System of the Higher Education (SINAES). Elaborated as a connection between regulation and formative assessment, the System sustains itself as a resistance policy, if considering the formative and quality inducing characteristics present in some of its evaluation instruments. With theoretical-analytical character, the paper uses the dialogue between the literature and the documents about the thematic as hermeneutical resource. It concludes that SINAES, like other public policies, undergoes through a dynamic process of changes, but remains relevant as a way of rethinking practices in higher education.

\* Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Santos (UCS). Santos, São Paulo, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação (UCS). E-mail: [roberto.araujodasilva@yahoo.com.br](mailto:roberto.araujodasilva@yahoo.com.br)

**Keywords:** Higher education. Public policy. Educational policy. Educational evaluation. SINAES.

## RESUMEN

### LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE RESISTENCIA: EL CASO DEL SINAES

Analiza la actual política pública de evaluación de la educación superior como medio de resistencia al conservadurismo. Presenta el escenario de la educación superior en Brasil y explora aspectos de la concepción, implementación y efectos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES). Elaborado como articulador entre la evaluación como regulación y la evaluación educativa-formativa, el Sistema se sostiene como política de resistencia, si considerar las características formativas y inductoras de calidad presentes en algunos de sus instrumentos evaluativos. De carácter teórico-analítico, el trabajo se fundamenta en el diálogo entre la literatura y los documentos como recurso hermenéutico. Concluye que el SINAES, como otras políticas públicas, pasa por un proceso dinámico de cambios, pero sigue pertinente como modo de repensar prácticas en el ámbito de la educación superior.

**Palabras clave:** Educación Superior. Política Pública. Política Educativa. Evaluación Educativa. SINAES.

## Introdução

O presente trabalho teórico-analítico explora e investiga as possibilidades da atual política pública de avaliação da educação superior brasileira, materializada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), como meio de resistência ao conservadorismo. Com intenção de abranger a totalidade do sistema educacional de nível superior no país, o SINAES articula três modalidades de avaliação: avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação de estudantes. Instituído pela Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), de 2004, sua concepção está ligada historicamente às diversas tentativas de elaboração de uma política de avaliação educacional capaz de compreender a complexidade da educação superior do país. No SINAES concentram-se atributos das perspectivas de avaliação como regulação, controle e supervisão e da avaliação como meio formativo-pedagógico.

A educação superior brasileira é multifacetada, porque caracteriza-se heterogênea e com

destacada participação do setor privado como agente relevante (SAMPAIO, 2000). Com elevada quantidade de estudantes e instituições, torna-se imprescindível a atuação do Estado na avaliação desse segmento educacional. O poder público tende a observar criticamente a educação ofertada e, nesse sentido, as políticas públicas de avaliação têm importante significado. Mais que atribuir juízo de valor, políticas de avaliação educacional devem ser indutoras de qualidade, pois por meio delas é possível refletir e modificar práticas.

Enquanto elemento de reflexão e mudança, políticas de avaliação educacional tornam-se campo de lutas entre concepções conservadoras e progressistas de educação. Compreende-se o conservadorismo na área educativa como ideologia que defende conceito orgânico de sociedade, fundamentada em valores tradicionais e na permanência de hierarquias, bem como a continuidade do *status quo* social (BOB-BIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998; CORREIA,

2013). Assim, em concordância com Bertolin (2018), no contexto da educação superior brasileira apontam-se disputas entre a educação enquanto mercadoria, que reduz dimensões coletivistas, tecniciza processos formativos -pedagógicos e mantém estruturas sociais, e o entendimento de educação como bem público e social.

Devido à magnitude do setor privado com fins lucrativos na educação superior brasileira (SAMPAIO, 2000), políticas educacionais de avaliação têm se configurado como instrumentos reprodutores de processos tecnicistas em educação, constituindo-se meros elementos de controle. Contudo, assim como em Silva e Franco (2019), defende-se a pedagogia da avaliação, ou seja, que esta promova aspectos de (trans)formação social, mediante questionamento de tradições e hierarquias sociais, que muitas vezes carregam preconceitos e opressões dentro de si; é com esse sentido que a avaliação educacional torna-se política pública de resistência. Compreende-se esse ato de resistir como *práxis* que envolve a esperança de defender a educação para a equidade, a justiça social e o desenvolvimento coletivo, em detrimento de posições hegemônicas as quais têm coisificado a existência humana (FREIRE, 2007; TEODORO, 2003).

A partir do exposto, analisa-se a construção do SINAES, com foco em seus limites e possibilidades enquanto política educacional. De modo a sustentar a análise, o estudo vale-se de revisão bibliográfica e análise documental como procedimentos metodológicos. A bibliografia consultada e discutida relaciona-se às temáticas da educação superior, das políticas educacionais e da avaliação educacional. A análise documental foi realizada em documentos oficiais (Leis, Portarias, Decretos, entre outros) e institucionais. O diálogo entre as referências teóricas presentes na literatura e os documentos permitiu conduzir hermenêutica focada na dialeticidade entre contexto social e contradições envolvidas. Como forma de expor possíveis efeitos do SINAES, utiliza-se a

abordagem teórica do ciclo de políticas (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992) como recurso investigativo.

O texto inicia-se com breve panorama sobre a educação superior no Brasil. Em seguida apresenta o histórico da concepção do SINAES, discutindo sua implementação e modificações durante o processo. Por fim, explora e analisa possíveis efeitos da atual política de avaliação ao público envolvido (alunos, professores, gestores, entre outros), demonstrando suas possibilidades enquanto meio de resistência ao conservadorismo.

## Educação superior no Brasil: situando o SINAES

A educação superior no Brasil tem características singulares. Além de diversos tipos de organização acadêmica (Institutos, Faculdades, Centros Universitários e Universidades), o sistema concentra relevante presença do setor privado como principal provedor educacional. Embora existam Instituições de Educação Superior (IES) públicas, a dimensão e relevância do setor privado se dá não somente pelo fator quantitativo, mas pelo caráter histórico de constituição da educação superior no país. Segundo Cunha (1980) e Sampaio (2000), as primeiras instituições de nível superior surgiram no Brasil a partir do século XIX, com a chegada da família real portuguesa, e estavam diretamente ligadas à profissionalização das camadas mais abastadas da população. Ademais, as primeiras instituições, mesmo mantidas pelo Estado, cobravam taxas de seus estudantes.

A construção do sistema de educação superior brasileiro pautou-se pela forte presença do setor privado. Em diferentes momentos e por contextos variados, a iniciativa privada foi consolidando-se como majoritária nesse nível educacional (SAMPAIO, 2000). Dados do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP) evidenciam essa magnitude. No Brasil, das 2.448 instituições, mais de 88% (2.152) pertencem ao setor privado (INSTI-

TUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS, 2018). Como no quantitativo de instituições, o segmento também é o que concentra o maior número de matrículas, pois das 8.286.663 matrículas, cerca de 75% (6.058.623) estão na iniciativa privada (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS, 2018). Outrossim, o setor privado recebe o maior número de ingressantes: dos 3.226.249 alunos que ingressaram na Educação Superior em 2017, mais de 81% (2.636.663) iniciaram estudos em instituições privadas (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS, 2018).

Em 1997, o Decreto nº 2.306 regulamentou de forma clara, em seu artigo 4º, “as instituições de ensino superior, com finalidade lucrativa” (BRASIL, 1997) e com isso o cenário da educação superior brasileira sofreu alterações. O setor privado passou a conceber lógica rentista, fundamentada na prestação de serviços educacionais com o objetivo lucrativo. Ao considerar a perspectiva do capital financeiro e a quantidade de instituições, o setor passou a funcionar pela lógica da concorrência (MONFREDINI, 2013). Essas mudanças têm trazido implicações diretas e indiretas na formação oferecida, no trabalho docente, entre outros. Para grande parte das IES privadas, como forma de garantir sua existência nesse cenário, a quantidade de alunos tornou-se tão ou mais importante que a qualidade e as condições de ensino ofertadas.

A busca pela sobrevivência institucional mediante a concorrência ocorre, segundo Oliveira (2009, p. 740), em razão da “transformação da educação em objeto de interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor”. Composta por um setor privado preponderante e um setor público minoritário, a educação superior no Brasil pode ser classificada como “quase mercado”, pois, não se trata de uma gestão “estatal-centralizada-burocrática” e nem de um “mercado-concorrencial-perfeito” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

O ambiente de quase mercado consolida-se como cenário contraditório. A reflexão rea-

lizada por Chauí (1999) sugere que vivemos o período no qual as IES deixam de ser instituições sociais, orientadas pelo caráter ético educacional, para tornarem-se organizações prestadoras de serviço, com o objetivo de alcançar lucros, resultados, boa performance, sendo estes medidos pela quantidade de egressos e sua iniciação no mercado trabalho. Assim, nesse contexto, o Estado necessita agir como órgão mediador, a fim de impedir a produção, reprodução ou ampliação de possíveis desigualdades e problemas.

O panorama atual indica a dimensão do setor privado para a educação superior brasileira. Ainda que haja IES públicas, é evidente o contexto privatista, portanto, a avaliação educacional surge com o intuito de atribuir valor e de garantir a qualidade da educação ofertada. No atual quase mercado, uma política pública de avaliação educacional torna-se mais que relevante, imprescindível. Com o contingente tão grande de estudantes e instituições, o Estado busca avaliar o funcionamento do sistema, mas afinal, como ele está fazendo isso? E sobre quais fundamentos? Para compreender essas questões é necessário observar o processo histórico de construção das políticas de avaliação anteriores ao atual SINAES, pois assim será possível apreender princípios que nortearam a criação do Sistema e suas possibilidades enquanto política pública.

## SINAES: entre antecedentes, elaboração e conceitos

O SINAES, assim como qualquer política pública, é uma construção histórico-social, isto é, permeado por relações contraditórias, dialéticas, entre diversos interesses de variados segmentos da sociedade (AFONSO, 2009). De forma a percebê-lo desta maneira, cabe explorar aspectos fundamentais para sua concepção que foram construídos ao longo da trajetória das políticas de avaliação da educação superior no Brasil.

A avaliação sistemática de instituições e de cursos da educação superior brasileira foi iniciada em 1977 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (ROTHEN, 2018). Contudo, a primeira tentativa relevante de constituir uma política pública, enquanto sistema de avaliação da educação superior no Brasil, foi a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983. Ainda no regime militar, ocorrido entre os anos de 1964 e 1985, o PARU concebia características investigativas, ou seja, de levantamento de dados e indicadores. Seu caráter, portanto, consistia na “busca, indagação, investigação que fundamentaria ações futuras”, o que o diferenciava de documentos afirmativos e propositivos posteriores (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 135). A avaliação no PARU foi entendida como forma de conhecimento sobre a realidade, como método capaz de refletir sobre práticas educativas. Com o objetivo de realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, o Programa recorreu à avaliação institucional, considerando a avaliação interna como procedimento privilegiado. Ao considerar essa modalidade avaliativa, o PARU foi o precursor de experiências de avaliação posteriores (BARREYRO; ROTHEN, 2008). O PARU não chegou a apresentar resultados efetivos em razão de sua desativação em 1984.

Com a redemocratização do país, em 1985 foi instituída a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), com o objetivo de reformular o sistema de educação superior (BRASIL, 1985). O resultado do trabalho da Comissão é o relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (COMISSÃO NACIONAL PARA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1985). O trabalho da CNRES evidenciava a necessidade de nova política abrangente para a educação superior e não somente de uma lei com diretrizes. O relatório também indicava que a avaliação da educação superior fosse realizada incluindo as seguintes dimensões: avaliação de cursos, avaliação de alunos, avaliação de professores,

avaliação didático-pedagógica do ensino, avaliação de servidores técnicos e administrativos e avaliação de carreiras (ZAINKO, 2008).

Sem colocar o resultado do trabalho da Comissão imediatamente em ação, em 1986 o Ministério de Educação (MEC) criou internamente o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) (BRASIL, 1986). Constituído por cinco integrantes que exerciam funções no MEC, o GERES teve como função elaborar uma proposta de reforma universitária e contou como ponto de partida o relatório final da CNRES (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O relatório final do GERES foi discutido com os setores envolvidos, entretanto a lógica do documento não chegou a um consenso efetivo sobre a avaliação na educação superior. Barreyro e Rothen (2008, p. 145) destacam que:

A avaliação, na visão do GERES, teria a função primordial de controlar a qualidade do desempenho da Educação Superior, especialmente a pública. No caso do setor privado, o próprio mercado faria a regulação, pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão. Assim nessa lógica, o financiamento da Educação Superior cumpriria, para o setor público, o mesmo papel que o mercado tem em relação ao privado.

A partir das tentativas de experiências anteriores, uma nova política pública de avaliação do nível superior teve início. Em 1993, o MEC instituiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) (BRASIL, 1993). A criação do PAIUB foi relevante para a posterior introdução do SINAES, pois seus objetivos estimulavam a participação das IES, fator que seria retomado com a criação da atual política. Segundo Zainko (2008, p. 829), o Programa buscava “articular, viabilizar e financiar a avaliação da Educação Superior, estimulando a adesão voluntária das instituições a esta prática avaliativa”.

Apesar de o documento do PAIUB defender a ideia de que toda avaliação seria institucional, fez-se a opção de iniciar o processo de avaliação pelo ensino de graduação. Escolha justificada

pela repercussão que o ensino de graduação tem na sociedade e pelo fato de que a pós-graduação já vinha sendo avaliada por uma agência governamental, a CAPES. Essa opção iria ter uma influência não desejada pelos seus autores, a saber, na política de avaliação como regulação, implantada no governo Fernando Henrique Cardoso: a avaliação seria dos cursos de graduação e não da instituição. (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 147-148).

Ainda que observasse as instituições, o PAIUB não apresentava avaliação abrangente de estudantes. De modo a garantir essa prática, em 1995, pela Lei nº 9.131 (BRASIL, 1995), foi instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC), que ficou popularmente conhecido como “Provão”. O Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) também eram instrumentos de avaliação na época, embora de “menor importância e com escassa relação entre si”, de acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 203). Conforme esse autor, os resultados desses instrumentos, especialmente do Provão, “serviam de base para os atos regulatórios de credenciamento e recredenciamento de instituições e reconhecimento de cursos” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 204).

A implantação do Provão se fez em contradições. Por ser um modelo imposto pelo MEC, sem consulta e sem discussão pública, recebeu críticas de boa parte da comunidade, sobretudo de especialistas em avaliação (DIAS SOBRINHO, 2010). Mesmo garantindo sua existência por alguns anos, o Provão tinha deficiências. O Exame foi apresentado como modelo objetivo e seus resultados podiam ser divulgados de maneira quase que inquestionável, entretanto, estava longe de se consolidar como sistema de avaliação que contemplasse a complexidade educacional do nível superior do país.

Comparado com outras nações, o processo histórico da avaliação no âmbito da educação superior no Brasil é recente (ZAINKO, 2008) e, como mencionado, as primeiras tentativas de elaborar um sistema de avaliação desse segmento surgiram nos primeiros anos da

década de 1980. Todos esses movimentos políticos tiveram relevância para a constituição do SINAES. O processo de elaboração do atual Sistema de Avaliação teve início em 2003, quando o MEC definiu, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Comissão Especial de Avaliação (CEA) (BRASIL, 2003). A Comissão entregou no mesmo ano o relatório “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: bases para uma nova proposta da Educação Superior” (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003).

Em sua formulação, o SINAES fundamentava-se na articulação entre duas concepções sociológicas e epistemológicas de avaliação: a regulação e a avaliação educativa. Em seu documento de proposição, também está estabelecida a educação como “direito social e dever do Estado” (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 63). A proposta da Comissão entendia que “o Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema” (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 64). Entretanto, no caso do SINAES, essa prática estaria integrada em movimento dialógico com a avaliação educativa, esta que promove consciência institucional ao incluir o compromisso com a qualidade da atividade pedagógica e que questiona “os significados da formação e dos conhecimentos produzidos em relação ao desenvolvimento do país, ao avanço da ciência e a participação dos indivíduos na vida social” (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 64). Assim, a atual política de avaliação surgiu como forma de superar a concepção e a prática da “regulação como mera função burocrática e legalista” (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 64). Neste sentido, a regulação não se esgota em si, pois articulada à avaliação educativa torna-se também uma prática “formativa e construtiva” (COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO, 2003, p. 64).

Nota-se que o SINAES passou por um longo processo político de diálogo até sua constitui-

ção. Segundo Saravia (2006), o processo de elaboração de uma política pública pode ser visto de modo sequencial, iniciando-se com a estipulação de uma agenda até a avaliação dos efeitos da política em si. Articulando esse apontamento com a elaboração e implementação da atual política de avaliação, é possível relacionar a coerência entre a criação de um sistema como o SINAES e a necessidade do Estado em avaliar a educação superior brasileira de modo a contemplar sua complexidade. Convergindo com Saravia (2006), Kingdon (2006, p. 221) afirma que:

[...] podemos considerar que a formulação de políticas públicas é um conjunto de processos, incluindo pelo menos: o estabelecimento de uma agenda; a especificação das alternativas a partir das quais as escolhas são feitas; uma escolha final entre essas alternativas específicas e a implementação dessa decisão.

Contudo, Subirats (2006) e Villanueva (2006) consideram que o principal problema na elaboração de políticas públicas encontra-se na definição do problema gerador de políticas. No caso de políticas de avaliação educacional, estas devem considerar as peculiaridades dos sistemas nos quais estão inseridas. A missão do SINAES, ou de qualquer outra política como tal, é garantir a qualidade da educação ofertada, sem perder a perspectiva do cenário de dualismos da educação superior no Brasil, isto é, ensino público e ensino privado, concorrência e cooperação, retorno social e lucros.

Em contexto tão complexo, somente um sistema articulado de concepções e práticas de avaliação poderia sustentar-se. Com vistas aos pontos positivos e aos negativos das políticas precedentes, o SINAES tem em sua criação uma variada gama de recursos que possibilitam ao Estado regular e aprimorar todo o sistema nacional de educação superior. Todavia, como outras políticas educacionais, o Sistema passou por mudanças durante sua implementação e tem recebido reformulações periodicamente.

## Implementação, modificações e a hipertrofia do ENADE

Como forma de consolidar uma política pública de avaliação educacional sustentável e perene, em 2004, o governo reestruturou a avaliação na educação superior assumindo aspectos das políticas anteriores e incorporando novos. Baseada no documento elaborado pela CEA, a Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004) instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Mais que um instrumento ou programa, o SINAES surgiu como um sistema ao articular três modalidades de avaliação: “(1) avaliação institucional (avaliação externa e autoavaliação); (2) avaliação de cursos e (3) avaliação do desempenho dos alunos pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Estudante)” (BRASIL, 2004). Com exceção do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), as duas outras modalidades de avaliação são realizadas por meio de visitas de avaliadores ligados ao MEC (BRASIL, 2004).

Segundo Dias Sobrinho (2010, p. 208), o SINAES “se realiza como uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes”. Com base em resultados amplos de avaliação e não somente em um único instrumento ou teste, a regulação promovida pelo Sistema tornou-se mais confiável.

O SINAES também estabeleceu que toda IES deveria constituir sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), com as atribuições de “condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP” (BRASIL, 2004). A partir das CPAs, o Sistema reconhece e respeita a “identidade, a missão e a história das IES”, conforme destacado por Polidori (2009, p. 445). Diferente de políticas anteriores, a existência das CPAs tende a garantir as possibilidades da avaliação educativa, isto porque sua atuação propicia a emergência e a ampliação da cultura de avaliação no interior das IES.

O SINAES, enquanto política pública, tenta sustentar o conceito mais complexo de educação superior, cuja essência não é somente a profissionalização, mas a formação integral de cidadãos-profissionais. A referência é a sociedade e as complexidades da humanidade, não apenas o mercado. Portanto, prevalece o princípio de educação como bem e direito humano e social, dever do Estado, ligada ao projeto de país, sendo ela avaliada, independentemente se oferecida pelo próprio Estado ou pela iniciativa privada (DIAS SOBRINHO, 2010; SANTOS, 2011).

Contudo, algumas mudanças no SINAES começaram a acontecer logo após seu lançamento. O Decreto nº 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006), desequilibrou as concepções que constavam na elaboração original do Sistema. Em seu primeiro artigo, o decreto estabeleceu que a regulação seria realizada por “atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de Educação Superior e de cursos de graduação e sequenciais” (BRASIL, 2006) e que as avaliações da atual política constituiriam “referencial básico para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade” (BRASIL, 2006). Se em sua criação o SINAES tinha objetivos educativos de aperfeiçoamento das IES, e equilibrava a regulação e a supervisão com a avaliação educativa, com o estipulado no decreto, passou a ter seus resultados apenas como instrumentos autorizativos e de acreditação.

Em sequência ao decreto citado, as Portarias nº 40, de 2007, republicada em 2010 (BRASIL, 2010), nº 4, de 2008 (BRASIL, 2008a), e nº 12, de 2008 (BRASIL, 2008b), que respectivamente instituíram o e-MEC (sistema de gerenciamento de dados entre as IES e o MEC), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), consolidaram o SINAES como política pública com tendências à classificação em redução de suas capacidades de formação.

Os novos índices, IGC e CPC, sendo um construído a partir do outro, e ambos estipu-

lados predominantemente com resultados do ENADE, aumentaram a relevância do Exame e fortaleceram sobremaneira a avaliação de estudantes como eixo fundamental da atual política de avaliação.

Com a divulgação anual do resultado do IGC, o índice tornou-se base para *rankings* e classificações. Sguissardi (2008, p. 858) alertou que o IGC, divulgado “com festa pela grande mídia” poucos dias após sua criação, foi visto por muitos especialistas que ajudaram a elaborar e implantar o SINAES como sua “mais completa negação”. O ENADE como elemento central do Sistema vai contra os princípios de avaliação educativa e global que nortearam a elaboração do SINAES e que se sustentavam no diálogo intersubjetivo entre as três modalidades de avaliação.

Barreyro (2008) destaca que a avaliação institucional, em conjunto com a autoavaliação, até então fundamentos do SINAES, parecem não ter tanta relevância no *ranking* das instituições divulgado pelo Ministério da Educação, apesar de continuarem vigentes. A avaliação da educação superior a partir de resultados do exame de estudantes, levou Leite (2008, p. 840) a afirmar que o atual ENADE relembra os tempos de Provão, constituindo-se como “ENADÃO”. Entre superlativos passados e presentes, o que se percebe são diversas práticas no interior das IES em busca de garantir bom desempenho de estudantes no Exame. Por tratar-se de um quase mercado, ter bons resultados nos *rankings* é uma forma mercadológica de apresentar a qualidade de seu produto e consolidar a sobrevivência institucional. Diversos estudos, tais como os de Alonso (2012), Molck (2013), Pimenta (2013), Valluis (2014) e Silva (2016), exploram e discutem variadas ações realizadas com o intuito de garantir boa performance no ENADE e nas outras avaliações do SINAES.

Atribuir valor e/ou definir qualidade a partir de um único indicador é possível, mas problemático. O ENADE hipertrofiado traz problemas com relação à heterogeneidade da educação superior do país, diferenças que se

desdobram entre instituições, conteúdos de cursos, culturas, entre outros. Em sua análise, Cardoso (2015) afirma que as práticas atuais de avaliação do SINAES negligenciam as identidades institucionais e regionais em uma nação com dimensões continentais e de grande diversidade cultural. Entretanto, esses desafios à atual política estão em consonância com as dificuldades enfrentadas por qualquer avaliação. A *práxis* avaliativa envolve-se na complexa missão de definir o conceito de qualidade e, portanto, do que seria bom ou ruim.

Concorda-se que a atual política de avaliação tenha problemas e deve ser aperfeiçoada, mas, apesar de dificuldades, o SINAES sustenta-se como importante recurso avaliativo. Seus aspectos negativos não podem incapacitar o desejo social de aprimorá-lo e garantir o equilíbrio entre regulação burocrática e avaliação formativo-educativa, e entre as três modalidades avaliativas que o integram.

Silva e Melo (2000, p. 95) afirmam que a implementação é considerada como o “elo perdido” na elaboração de políticas públicas, pois é o momento no qual os diversos interesses se confrontam efetivamente e por vezes prejudicam a execução do projeto. Com o SINAES não foi diferente, sua proposta inicial concebia a coexistência entre regulação e avaliação educativa, mas as mudanças ocorridas em sua implementação desequilibraram esses aspectos e ampliaram as características de regulação e supervisão legalista-burocrática. Entretanto, mesmo com arranjos e rearranjos, em comparação com políticas anteriores, o atual sistema é o mais perene e sustenta caminhos, indícios, características e indutores educativos, como a presença e a articulação da cultura de avaliação por meio das CPAs.

Apesar de suas reformulações, o SINAES contempla potências formativas e, enquanto política indutora de qualidade, produz efeitos relevantes. Como resistência ao conservadorismo, concentra em seus processos avaliativos possibilidades de inquietações e transformações à realidade social contemporânea.

## Efeitos e possibilidades de uma política pública educacional: a avaliação como meio de resistência

Dentre as diversas abordagens de análises de políticas públicas educacionais, destaca-se o ciclo de políticas proposto por Ball (1994) e Bowe, Ball e Gold (1992). O ciclo é uma abordagem pós-estruturalista e, de acordo com Mainardes (2006, p. 55), o processo político é entendido como “multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. Essa concepção hermenêutica propõe cinco contextos: contexto da influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos efeitos e resultados e contexto da estratégia política. Estes contextos estão relacionados, sem uma dimensão temporal, sequencial ou linear (BALL, 1994; MAINARDES, 2006). De forma sucinta, apresentam-se articulações teórico-analíticas fundamentadas nos cinco contextos do ciclo de políticas, em busca de compreender o SINAES.

No ciclo de políticas educacionais, o contexto de influência é quando “os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). É nesse contexto que, geralmente, as políticas são iniciadas e fortemente debatidas, com influências dos vários setores interessados. Considerando o PARU como etapa inicial, a elaboração do atual Sistema passou por processo histórico de aproximadamente vinte anos. Para chegar ao que se conhece hoje como SINAES, foram realizadas discussões que envolveram diversos atores e entidades ligadas, diretamente ou não, à educação superior. Cabe ressaltar que o SINAES foi criado após a constituição da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior, esta que mobilizou esforços para um diálogo aberto em busca do desenvolvimento de um sistema abrangente e eficaz.

O contexto da produção de texto, dentro do ciclo de políticas, se constitui como a produção textual e o texto legal em si. Tendo uma relação “simbiótica, porém não evidente ou simples” com o contexto de influência (MAINARDES, 2006, p. 52). Os textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse público, portanto, “representam” a política educacional (MAINARDES, 2006, p. 52). Ainda que haja debate acerca dos textos legais referentes ao SINAES – em razão das ideias que permeavam sua concepção e sua atual forma –, eles estão diretamente relacionados à política em questão e representam claramente o que está proposto pelo governo.

No que se refere à prática, é onde a política está sujeita à interpretação e recriação dos diversos sujeitos políticos, é onde a política produz efeitos, consequências e implicações que podem representar mudanças e transformações substanciais e significativas na política original (MAINARDES, 2006). Como comentado, o SINAES envolveu e relaciona-se a uma série de atores, e todos eles contribuem na interpretação e recriação dessa política.

O contexto da prática está diretamente relacionado ao dos efeitos e resultados. Na abordagem do ciclo de políticas os resultados ou efeitos preocupam-se com questões de “justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p. 54). Nesse contexto, políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com o meio social. É possível classificar os efeitos, tais como de primeira e segunda ordem:

Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. (MAINARDES, 2006, p. 55).

Como exemplo, destaca-se a relevância do ENADE. O SINAES requer atenção por parte de instituições de ensino, de gestores e de alunos. Portanto, a partir das exigências no Exame,

podem ocorrer alterações nos currículos de cursos. Mudanças desse tipo indicam, em convergência com o ciclo de políticas, efeitos de primeira e segunda ordem.

As reformulações as quais o SINAES tem sofrido dialogam com o contexto da estratégia política. No ciclo de políticas, esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006). As lutas sobre os objetivos do SINAES ou como este deve funcionar – seja como política de mera regulação ou como sistema regulatório articulado à avaliação educativa – indicam tensões levantadas por esse contexto.

Por ser política pública de grandes dimensões, o SINAES gera variadas consequências. Professores, coordenadores de curso, alunos, instituições e outros sujeitos estão imbricados nos processos avaliativos do Sistema. Dentre as possíveis contribuições dessa política educacional, destaca-se sua premissa como avaliação educativa, indutora de novas práticas.

Analisa-se o SINAES com a concepção de avaliação enquanto *práxis* social, conforme outros autores (AFONSO, 1999, 2009; FRANCO, 1990; LÜDKE, 1987, 1989; PERRENOUD, 1989), portanto considera-se o juízo de valor em suas variadas e complexas relações sociais como fundamento epistêmico do processo avaliativo (DIAS SOBRINHO, 2002; SILVA; FRANCO, 2019).

A ideia de avaliação educativa presente no SINAES é recurso para transformação social. Em sua concepção subjaz a investigação e a valoração de um dado fenômeno, situação ou objeto educacional, na busca de compreendê-lo e desenvolvê-lo a partir de um conjunto de critérios construídos *a priori*, com reformulações ao longo do processo.

O conceito e as práticas de avaliação educativa estão permeados por pedagogia crítico-formativa. Políticas de avaliação baseadas nessa concepção superam seu caráter meramente legal-burocrático e tornam-se potentes recursos

pedagógicos (AFONSO, 2009; DIAS SOBRINHO 2008). Essa perspectiva epistemológica e sociológica aproxima-se do paradigma de avaliação emancipatória, o qual, conforme Saul (2010), caracteriza-se como processo de descrição, análise e crítica da realidade, visando transformá-la. Destina-se, portanto, à avaliação de programas educacionais ou sociais e está situado numa vertente político-pedagógica cujo interesse principal é emancipador, libertador e provocador de crítica, de modo a libertar os sujeitos envolvidos de condicionamentos deterministas.

Como política que contempla a avaliação educativa, nota-se o SINAES como meio de resistência ao conservadorismo moderno. Essa vertente política define-se como conservação de um presente eterno, pois, segundo Souza (2015, p. 7), de um lado blinda o presente em relação às utopias revolucionárias e:

[...] De outro, projetando-se contrários às ‘utopias’ reacionárias, aferradas que são às formas do passado. Com essa blindagem ‘presentista’ (nem passado - reacionário, nem futuro - revolucionário, somente o presente importa), o conservadorismo moderno acredita estar se movendo em bases ‘progressistas’, uma vez que rejeita, equalizando, tanto as ‘utopias’ revolucionárias, quanto reacionárias, ambas concebidas, pejorativamente, como idealizações potencialmente ‘totalitárias’.

Contudo, ao rejeitar o passado e o futuro, o conservadorismo tende a conviver – aliás com destacada passividade – com desigualdades sociais reais. Para Löwy (2015), o conservadorismo em atual avanço no Brasil também traz o culto à violência e a intolerância às diferenças em seu interior, geradores de ódio e opressão. O pensamento conservador tende a manter relações hierarquizadas, representadas por opressores e oprimidos, frutos, muitas vezes, de condutas racistas, homofóbicas, xenofóbicas e misóginas. Essas relações são enfrentadas pelo paradigma emancipatório-educativo de avaliação, pois este defende o devir humano e a possibilidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento da vida social como forma de construir

sociedades equânimes e pacíficas.

As três modalidades de avaliação do SINAES, em especial os instrumentos e processos avaliativos de instituições e cursos, como modo de enfrentamento ao conservadorismo concentram formas indutivas de alteração da qualidade de práticas pedagógicas. A partir da educação, como já afirmou Freire (1987, 2016), é possível educar pessoas e estas transformarem a realidade social.

Ao solicitar a inclusão de conteúdos sobre questões étnico-raciais, ambientais, garantia de direitos humanos e de diversidade social; ao buscar garantir infraestrutura acadêmica e práticas de extensão com responsabilidade social, os instrumentos de avaliação do SINAES (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS, 2017a, 2017b) propiciam a reflexão e a construção de novas condutas éticas-políticas. São com essas possibilidades que a atual política de avaliação da educação superior constitui-se como resistência ao conservadorismo. Ainda que possam ser pequenas mudanças, exigências ou normas, mesmo com características formais-burocráticas, as intenções contidas nesses elementos avaliativos fomentam o debate e a inserção de conteúdos e práticas pedagógicas outrora inexistentes ou ignorados. Talvez sejam pequenos indícios, mas simbolizam relevantes passos na busca pela equidade, consistindo como elementos no esforço para a construção de justiça social no país.

## Considerações finais

Políticas públicas educacionais geram debates constantes, definições e redefinições motivados pelas variações do contexto político no qual estão inseridas. Os caminhos futuros do SINAES podem ser de ampliação de suas características educativas ou de sua total transformação em mero instrumento burocrático. Não há como prever o que ocorrerá. Todavia, o Sistema opera atualmente como gangorra entre as duas concepções presentes em seu documento

de proposição, com momentos pendendo para a regulação-supervisão e outros para a avaliação enquanto meio pedagógico-formativo.

Ainda que o SINAES tenha deficiências e limitações, este estudo encerra-se reiterando a complexa missão da atual política pública de avaliação, isto é, considerar e observar a diversidade do sistema de educação superior do Brasil, os desafios que nele constam e aprimorá-lo. Somente o SINAES não é a solução para todas as dificuldades e nem mesmo é o grande problema. É esta lógica que propicia sua caracterização como recurso de resistência.

O avançar do conservadorismo não é e nem será enfrentado com ações simples, pode e deve ser rebatido com atividades políticas em diversos campos. A avaliação educacional é um deles. As lutas no interior do SINAES, ou melhor, os rearranjos em suas concepções e instrumentos avaliativos são fundamentais para a constituição, o estímulo e o reforço de movimentos de confronto às posições conservadoras.

Acredita-se que, atualmente, o SINAES já apresenta e induz práticas que pouco a pouco auxiliam na resistência ao pensamento conservador, mas isto pode ser aperfeiçoado e ampliado. Para tanto é necessário repensar suas práticas burocráticas e fomentar parte daquilo que consiste a atual política de avaliação da educação superior, ou seja, um sistema de avaliação educativa, com foco na melhoria de cursos e de instituições, mediante a cultura e processos de autoavaliação realizados pelo público envolvido.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga, PT: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2009

ALONSO, D. F. **O ENADE e a gestão de cursos**

**superiores de tecnologia em instituições de educação superior de setor privado**. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2012.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BERTOLIN, J. Ideologias e percepções da educação superior: da dicotomia entre o social e o econômico ao “caminho do meio”. **Horizontes**, Bragança Paulista, SP, v. 36, n. 2, p. 86-101, maio/ago. 2018.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Vol. 1. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 133, de 1/4/1985, Seção 1, p. 5651. 1985.

BRASIL. Portaria normativa nº 100, de 06 de fevereiro de 1986. Cria o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. Brasília, DF, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 27, de 7/02/1986, Seção 1, p. 2230. 1986.

BRASIL. Portaria normativa nº 130, de 14 de julho de 1993. Cria o Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 9881, 15 jul. 1993.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, 25 nov. 1995.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida

- Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 159, p. 17991-17992, 20 ago. 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Superior (SESu). Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003. Institui a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 82, p. 19, 30 abr. 2003.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 72, p. 3, 15 abr. 2004.
- BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre a regulação e supervisão da Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 88, p. 6, 10 maio 2006.
- BRASIL. Portaria normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008. Institui o Conceito Preliminar de Curso (CPC). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 150, p. 19, 06 ago. 2008a.
- BRASIL. Portaria normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos (IGC). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 173, p. 13, 08 set. 2008b.
- BRASIL. Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 republicada. Dispõe sobre regulação e supervisão dos cursos superiores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 249, p. 23-26, 29 dez. 2010.
- CARDOSO, R. M. **Avaliação e acreditação no desenvolvimento da educação superior no Brasil**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2015.
- CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 211-222.
- COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO (CEA). **SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior**. Brasília, DF: CEA, 2003.
- COMISSÃO NACIONAL PARA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CNRES). **Relatório final**: uma nova política para a Educação Superior. Brasília, DF: CNRES, 1985.
- CORREIA, W. F. O que é conservadorismo em educação? **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, RS, v. 18, n. 2, p. 78-90, maio/ago. 2013.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 63-67, 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e à Distância**. Brasília, DF: INEP, 2017a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/instrumentos/2017/IES\\_credenciamento.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf). Acesso em: 08 jul. 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância**. Brasília, DF: INEP, 2017b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_autorizacao.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf). Acesso em: 10 jun. 2018.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 27 mar. 2019.
- KINGDON, J. Como chega a hora de uma ideia. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (org.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília, DF: ENAP, 2006. p. 219-224.
- LEITE, D. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da autoavaliação. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.
- LÖWY, M. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015.
- LÜDKE, M. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. **Educação e Seleção**, n. 16, p. 43-49, jul./dez. 1987.
- LÜDKE, M. Por uma sociologia da avaliação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 73-77, jul./dez. 1989.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MOLCK, A. M. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes**: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2013.
- MONFREDINI, I. O deserto da formação inicial de professores e alguns oásis. In: MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. D.; MONFREDINI, I. (org.). **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. São Paulo: Paco Editorial, 2013. p. 13-62
- OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.
- PERRENOUD, P. Vers une sociologie de l'évaluation. **Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation**, Paris, n. 6, p. 19-31, nov. 1989.
- PIMENTA, F. C. R. **Os instrumentos de avaliação do SINAES**: gestão de qualidade na perspectiva dos coordenadores de curso. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- POLIDORI, M. M. Políticas de Avaliação da Educação Superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009.
- ROTHEN, J. C. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2018. p. 17-35.
- SAMPAIO, H. M. S. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000.
- SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (org.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília, DF: ENAP, 2006. p. 21-42.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SGUISSARDI, V. Regulação estatal *versus* cultura de avaliação institucional? **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.
- SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. In: **NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS**, Caderno nº 48. Campinas, SP: Unicamp, 2000. p. 2-16.
- SILVA, R. A. **O SINAES e os coordenadores de cursos de administração do setor privado**: implicações de uma política de avaliação. 2016. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2016.
- SILVA, R. A.; FRANCO, M. A. R. S. Por uma pedagogia da avaliação educacional: pressupostos epistemológicos, tessituras sociais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 748-767, abr./jun. 2019.
- SOUZA, J. M. A. O conservadorismo moderno: esboço para uma aproximação. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 122, p. 1-22, abr./jun. 2015.
- SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.
- SUBIRATS, J. Definición del problema. Relevancia pública y formación de la agenda de actuación de

los poderes públicos. *In*: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (org.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília, DF: ENAP, 2006. p. 199-218.

TEODORO, A. É possível uma política de educação à esquerda? Uma reflexão sobre possibilidade e esperança na acção política. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 2, n. 2, p. 43-51, 2003.

VALLUIS, M. A. **O ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) sob a ótica de alunos de administração**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

graduação *stricto sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2014.

VILLANUEVA, L. F. A. Estudio Introdutorio. *In*: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (org.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília, DF: ENAP, 2006. p. 43-66.

ZAINKO, M. A. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

*Recebido em: 29/03/2019*  
*Aprovado em: 03/02/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ANÁLISE DA QUALIDADE DOS CURSOS DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI)

*Camila Yuri Santana Ikuta (USP)\**

<http://orcid.org/0000-0003-0300-1124>

*Gladys Beatriz Barreyro (USP)\*\**

<http://orcid.org/0000-0002-2714-5811>

## RESUMO

O artigo apresenta resultados de pesquisa que investigou a qualidade dos cursos que ofertaram bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni), uma política implementada em 2005 com o objetivo de conceder bolsas de estudos de cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas. Foi realizada análise quantitativa de dados dos cursos que ofertaram bolsas ProUni no município de São Paulo-SP em 2014, no que tange aos resultados de avaliação do Conceito Preliminar de Curso. Os resultados indicaram que os cursos selecionados que ofertaram o ProUni acompanharam a tendência de resultados de avaliação, não destoando dos resultados gerais dos cursos da educação superior brasileira. Entretanto, há uma parcela de cursos com ausência de conceito ou de reconhecimento, o que traz incertezas sobre a qualidade ofertada. Verificaram-se, também, diferenças em relação aos resultados conforme o grau acadêmico (bacharelados/tecnólogos), tipo de bolsa (integral/parcial) e área dos cursos.

**Palavras-chave:** Educação superior. Avaliação da educação superior. Política educacional.

## ABSTRACT

### QUALITY ANALYSIS OF COURSES GIVEN BY THE UNIVERSITY FOR ALL PROGRAM (PROUNI)

The article presents the outcome of a research on the quality of courses which offered scholarships through the University for All Program (ProUni), a policy implemented in 2005, whose purpose is to grant scholarships to undergraduates in private higher education institutions. Quantitative analysis was conducted for the courses with ProUni scholarships in São Paulo-SP in 2014, using assessment data from the Course Preliminary Rating. Results showed that selected courses

\* Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo Brasil. Técnica do Departamento Intersin-dical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). E-mail: [camilaikuta@usp.br](mailto:camilaikuta@usp.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo Brasil. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP). E-mail: [gladysb@usp.br](mailto:gladysb@usp.br)

providing ProUni scholarships followed the tendency in the assessment results, as they were similar to overall results of higher-education courses in Brazil. However, some courses have no rating or are not legally acknowledged, shedding uncertainty on the quality provided. Differences were also found in the results according to the academic degree (bachelor's or technology), type of scholarship (full/partial) and area of knowledge.

**Keywords:** Higher education. Assessment of higher education. Educational policy.

## RESUMEN

### ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE LAS CARRERAS DEL PROGRAMA UNIVERSIDAD PARA TODOS (PROUNI)

El texto analiza la calidad de las carreras que ofrecieron becas del Programa Universidad para Todos (ProUni), una política implementada desde 2005 que tiene por objetivo conceder becas de estudios de grado, en instituciones de educación superior privadas. Se analizaron cuantitativamente los resultados de la evaluación Concepto Preliminar de Curso en las carreras que ofrecieron becas del ProUni en la ciudad de São Paulo, Brasil, en 2014. Los resultados indicaron que las carreras seleccionadas del ProUni acompañaron la tendencia de los resultados de la evaluación, sin diferenciarse de los resultados generales de todas las carreras del país. Sin embargo, existe un grupo de carreras con ausencia de concepto y sin reconocimiento (procedimiento regulatorio oficial), lo que genera dudas acerca de su calidad. Se verificaron también diferencias en relación a los resultados, de acuerdo con el grado académico (bachillerato/tecnológico), tipo de beca (integral/parcial) y área de conocimiento.

**Palabras clave:** Educación superior. Evaluación de la educación. Política educativa.

## Introdução

O texto apresenta resultados de pesquisa de mestrado<sup>1</sup> (IKUTA, 2016a) que investigou a questão da qualidade dos cursos que ofertaram bolsas no Programa Universidade para Todos (ProUni), política educacional implementada pela Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005). O ProUni é voltado ao segmento de educação superior e possui como premissa a concessão de bolsas de estudos para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em Instituições de Ensino Superior

(IES) privadas. Para discutir a questão da qualidade, foi realizada uma pesquisa de cunho quantitativo e de análise descritiva, a partir do cruzamento de dados sobre os resultados de avaliação dos cursos que ofertaram bolsas do ProUni no primeiro semestre de 2014, no município de São Paulo-SP. A referência de avaliação da qualidade escolhida foi a do Conceito Preliminar de Curso (CPC) – que é considerado, oficialmente, o indicador de qualidade da Educação Superior voltado aos cursos superiores brasileiros, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Este texto foi organizado em quatro partes: a primeira trata do Programa Universidade para

<sup>1</sup> Sobre os procedimentos éticos, a pesquisa utilizou informações de interesse público (dados quantitativos), nos termos do Art. 10 da Lei nº 12.527/2011 (BRASIL, 2011) (Lei de Acesso à Informação).

Todos (ProUni): implementação da política, público-alvo e debate acadêmico; a segunda apresenta o SINAES e o funcionamento da avaliação da qualidade de cursos de graduação no país; na terceira parte, estão explicitados o percurso metodológico e procedimentos de pesquisa utilizados; e na quarta, são apresentados e discutidos os resultados obtidos. Em seguida, as considerações finais.

## O Programa Universidade para Todos (ProUni)

O Programa Universidade para Todos (ProUni) é uma política educacional do Governo Federal implementada pela Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005). Objetiva a concessão de bolsas de estudos integrais (100%) e parciais (50% ou 25%) a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (com ou sem fins lucrativos). Desde a implementação do Programa, em 2005, até o primeiro semestre de 2017, foram ofertadas mais de 3 milhões<sup>2</sup> de bolsas de estudo em todo o país (BRASIL, 2017).

O público-alvo do Programa são estudantes egressos do ensino médio da rede pública de ensino, além de estudantes da rede particular, desde que tenham cursado na condição de bolsistas integrais. Concomitantemente, há critério de seleção baseado na renda: o candidato precisa ter uma renda bruta mensal *per capita* de seu grupo familiar de até um salário mínimo e meio para requerer bolsas integrais; e de até três salários mínimos para requerer bolsas parciais. O Programa também possui reserva de bolsas por raça/cor (indígenas, pardos e pretos), para pessoas com deficiência e para a adesão de professores da rede pública de ensino (estes últimos, para bolsas em cursos de licenciatura).

As IES que aderem ao Programa recebem, em contrapartida, a isenção de impostos

2 Não necessariamente preenchidas.

e contribuições, todos incidentes sobre a prestação de serviços destas instituições: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

No que tange ao contexto educacional, o Programa Universidade para Todos surge em um cenário marcado por forte expansão das IES privadas, beneficiadas pela legislação da educação superior brasileira, que facilitou a abertura e a manutenção de entidades de caráter privado – especialmente as de fins lucrativos (ALMEIDA, 2012). Essas entidades chegaram, após um período de expansão significativa,<sup>3</sup> em um quadro de ociosidade de vagas (CARVALHO, 2006; SOUSA, 2010). Por outro lado, também era um momento em que a ampliação do acesso à educação superior era uma questão latente, pois apenas 10,7% das pessoas de 18 a 24 anos frequentavam esse nível em 2004, segundo dados do Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005). Além disso, constituía-se como uma grande necessidade atender a uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que pretendia alcançar a taxa bruta de 50% de matrículas no ensino superior, e a taxa líquida de 33%. Ainda, o ProUni surgiu, também, com a justificativa da necessidade de aumentar o acesso das camadas menos favorecidas ao ensino de nível superior, por meio de um discurso de maior justiça social (CARVALHO, 2006).

Os debates após a instituição do Programa giraram em torno de temas como a democratização do acesso, a inclusão e a mobilidade social que a política traz como premissas, já

3 Em 2005, 89,3% das IES brasileiras eram privadas (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

que o Programa é também observado enquanto política de ação afirmativa (em que pesem suas contradições). É fato que políticas como o ProUni, ao favorecer o acesso da população com baixo poder aquisitivo a um espaço tradicionalmente marcado por grande concentração de renda, o universitário (RISTOFF, 2014), podem ajudar a reduzir, ainda que de forma lenta, essa situação de desigualdade (BARREYRO; COSTA, 2015).

Por outro lado, o Programa traz a polêmica questão da isenção fiscal que é concedida às IES participantes, e o conseqüente fortalecimento do setor privado em detrimento do setor público. Além disso, a política sofreu críticas à vulnerável permanência do aluno bolsista nas instituições, e em relação à questão da heterogeneidade e/ou qualidade questionável das instituições participantes, bem como dos cursos que são oferecidos (ALMEIDA, 2012; CATANI; HEY; GILIOLI, 2006; PAULA, 2006).

Após mais de dez anos de sua implementação, os impactos da política ainda estão sendo investigados. No que tange aos cursos em que são ofertadas bolsas do Programa, apesar de existir um relativo controle em relação à avaliação de infraestrutura, corpo docente, formato do curso etc. – por meio de critérios de desempenho aferidos no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) –, ainda existem muitos entraves para se mensurar a qualidade desses cursos, que são selecionados apenas na esfera privada. A partir da identificação desta problemática, que também pode ser considerada uma lacuna de pesquisa, o estudo aqui apresentado teve como objetivo realizar uma investigação sobre a qualidade dos cursos com oferta de bolsas do ProUni.

A seguir, serão apresentados alguns dados quantitativos sobre os cursos do ProUni, buscando realizar uma caracterização das condições de oferta dessa política educacional. A mesma fonte de dados será utilizada posteriormente para a análise da qualidade.

## Dados sobre a oferta do ProUni no município de São Paulo-SP

Para este estudo, foram analisados os dados de oferta do ProUni no município de São Paulo-SP, no primeiro semestre de 2014.<sup>4</sup> As informações foram obtidas via Lei de Acesso à Informação,<sup>5</sup> possibilitando maior detalhamento das condições de oferta de bolsas.

Considerando esse recorte, foram ofertadas 26.841 bolsas, representando 41,7% da oferta do estado de São Paulo no mesmo período (a região Sudeste é a que mais concentra, historicamente, a oferta de bolsas ProUni). Desse total de mais de 26 mil bolsas, os 20 primeiros cursos com maior oferta estão visivelmente concentrados na área de Ciências Humanas (Administração, Direito e Pedagogia), conforme é possível observar no Gráfico 1. Eram, exatamente, os três cursos com maior número de matrículas, segundo o Censo da Educação Superior 2013<sup>6</sup> – o que é esperado, considerando que a oferta de bolsas pelo ProUni está diretamente atrelada<sup>7</sup> ao número de estudantes efetivamente matriculados em cada IES.

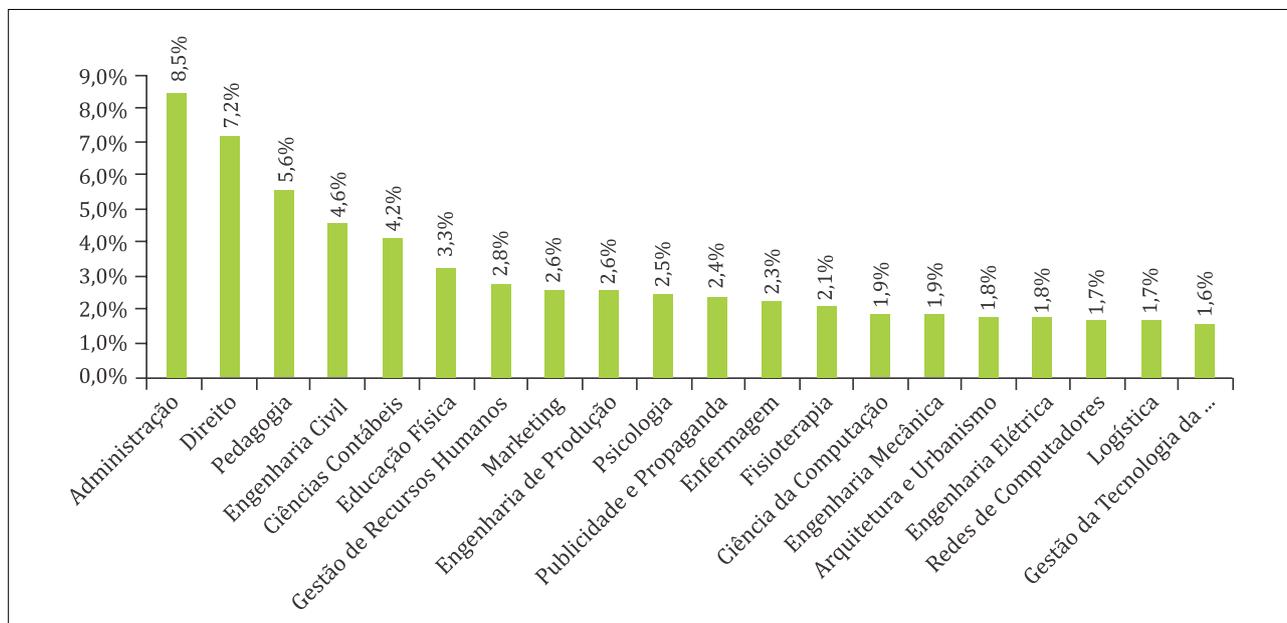
4 O processo seletivo do ProUni é realizado de forma semestral, sendo que os primeiros semestres de cada ano costumam registrar maior oferta de bolsas (BRASIL, 2017).

5 Um importante aspecto identificado na revisão bibliográfica foi a falta de estatísticas desagregadas e séries históricas sobre o Programa e que fossem disponibilizadas de forma pública, o que permitiria uma análise mais abrangente sobre seus impactos. O recorte temporal e geográfico dos dados da pesquisa deve-se tanto ao grande número de informações trabalhadas, quanto à data da solicitação no sistema, que ocorreu entre os meses de março e abril de 2014.

6 Segundo os dados do Censo 2013 (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015), Administração: 800.114 matrículas, com participação de 11% no total; Direito: 769.889 matrículas ou 10,5% do total; Pedagogia: 614.835 matrículas ou 8,4% do total.

7 A IES participante e que seja com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente precisa oferecer, no mínimo, uma bolsa integral para cada 10,7 estudantes pagantes e matriculados; ou, alternativamente, oferecer uma bolsa integral para cada 22 estudantes pagantes e matriculados, desde que ofereça adicionalmente bolsas parciais, condicionadas ao valor dos benefícios concedidos no equivalente de 8,5% da receita anual dos períodos letivos (BRASIL, 2005).

**Gráfico 1** – Principais cursos com maior oferta de bolsas ProUni no processo seletivo 1/2014 (em %). Município de São Paulo, SP



Fonte: Ikuta (2016a, p. 131).

Nota: A soma dos 20 cursos não reflete o total ofertado no semestre.

Boa parte dos cursos apresentados entre os 20 primeiros a oferecer mais vagas figuram na lista de cursos de graduação mais concorridos do país, tais como: Engenharia Civil (e outras Engenharias), Direito, Psicologia, Publicidade e Propaganda e Arquitetura e Urbanismo. Os cursos de graduação de Bacharelado são maioria (15 de 20); já os cursos de Licenciaturas, como Geografia, Matemática, História, Filosofia e outras, não aparecem nessa listagem.

Vale ressaltar, também, outros cursos que não aparecem na lista, mas que são prestigiados socialmente, com um alto custo das mensalidades e marcados pela acirrada concorrência nos principais vestibulares do país, como Medicina, por exemplo, que apresenta uma quantidade reduzida de bolsas (figurou

na 72ª posição no primeiro semestre de 2014, com apenas 53 bolsas).

Na Tabela 1 são listadas as 20 IES que mais ofertaram bolsas no processo seletivo do primeiro semestre de 2014, no município de São Paulo-SP. A concentração em grandes grupos universitários é notória: Universidade São Judas Tadeu (USJT), com 7.683 bolsas, ou 28,6%; Universidade Nove de Julho (UNINOVE), com 10,8%, ou 2.886 bolsas; e Universidade Paulista (UNIP), com 10,1%, ou 2.720 bolsas. Somente estas três instituições juntas somam quase 50% do total ofertado no semestre, indicando a pouca pulverização de instituições e, por consequência, podendo indicar a pouca diversificação do modelo de ensino ofertado pelo ProUni. Essas 20 IES representaram 91% do total de bolsas oferecidas no semestre.

**Tabela 1** – Principais Instituições de Ensino Superior que mais ofertaram bolsas ProUni no processo seletivo 1/2014 Município de São Paulo-SP

Instituição de Ensino Superior	Número de bolsas ofertadas	% do total ofertado no semestre*
Universidade São Judas Tadeu (USJT)	7.683	28,6%
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	2.886	10,8%

Instituição de Ensino Superior	Número de bolsas ofertadas	% do total ofertado no semestre*
Universidade Palista (UNIP)	2.720	10,1%
Universidade Ibirapuera (UNIB)	1.830	6,8%
Universidade Anhembi Morumbi (UAM)	1.302	4,9%
Faculdade São Paulo (FACSP)	1.000	3,7%
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)	980	3,7%
Centro Universitário Anhanguera de São Paulo	756	2,8%
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	749	2,8%
Faculdade Sumaré (ISES)	676	2,5%
Faculdade de São Paulo (FATEMA)	589	2,2%
Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM)	587	2,2%
Universidade Cidade de São Paulo	573	2,1%
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	396	1,5%
Universidade de Santo Amaro (UNISA)	381	1,4%
Faculdade Centro Paulistano	314	1,2%
Centro Universitário Senac (SENACSP)	305	1,1%
Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo – Estácio Uniradial	241	0,9%
Faculdade Flamingo	227	0,8%
Faculdade Paschoal Dantas (FPD)	223	0,8%

**Fonte:** Ikuta (2016a, p. 134).

Nota: A soma das 20 instituições não reflete o total ofertado no semestre.

Foi observada a ausência de instituições de ensino tidas como “de elite”, ou seja, possuidoras de grande prestígio social, caracterizadas como “especializadas em um determinado nicho acadêmico, direcionadas ao extrato de maior renda” (CARVALHO, 2013, p. 768), como, por exemplo: a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER), também localizadas no mesmo município, e que não registraram o oferecimento de bolsas ProUni no semestre de referência.

Os dados apresentados sobre a oferta do ProUni nesse período e localidade indicam, portanto, a alta concentração do oferecimento de bolsas em poucas IES participantes, muitas

vezes pertencentes a grandes grupos educacionais; e em relação aos cursos ofertados, as bolsas estavam concentradas na área de Ciências Humanas (Administração, Direito e Pedagogia), ou seja, uma área caracterizada por cursos de baixo custo operacional. No entanto, esse quadro reflete um patamar muito semelhante ao identificado no sistema de educação superior brasileiro em geral.

Na seção seguinte será apresentado o funcionamento geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e os procedimentos de avaliação da qualidade de cursos de graduação no país, com destaque para o Conceito Preliminar de Curso (CPC), cujos resultados, na forma de indicadores,

serão utilizados como referência de qualidade neste estudo.

## A avaliação da qualidade dos cursos no SINAES

O movimento expansionista e de diversificação da educação superior verificado, em especial, a partir dos anos 1990, gerou a necessidade de fiscalização de instituições e cursos por parte do Estado, de forma a avaliar e certificar se há comprometimento com a prestação de serviços educacionais de qualidade – e qual seria essa noção de qualidade. Nessa perspectiva, a partir das décadas de 1980 e 1990, a qualidade começou a entrar em discussão na agenda de políticas da educação superior: “com a expansão do Estado avaliador, a qualidade, como seu substrato, adquire força” (MOROSINI, 2009, p. 167).

Sendo uma responsabilidade do Estado brasileiro assegurar educação de qualidade a todos e em todos os níveis,<sup>8</sup> os documentos oficiais de políticas educacionais procuraram deixar clara uma relação direta entre instrumentos de avaliação e qualidade da educação superior. Sabe-se, no entanto, que a avaliação pode ser compreendida numa imensa gama de aspectos, que envolvem não apenas as dimensões do ensino, mas também de gestão, gerenciamento, recursos, estrutura, condições sociais e econômicas, diversidade de modelos de instituição superior, entre outros.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 2004 (BRASIL, 2004), constitui a atual política de avaliação da educação superior no país. Seu objetivo é o de realizar um processo de avaliação da educação superior orientado em três eixos: instituições de educação superior, cursos de graduação e desempenho acadêmico dos estudantes.

8 Constituição Federal de 1988: Capítulo III – “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, Art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1999).

Assim, a avaliação institucional foca nas instituições de ensino superior (IES), por meio de autoavaliação realizada pelas Comissões Permanentes de Avaliação, criadas para tal fim nas IES, e de avaliação externa *in loco*; a avaliação de cursos consiste na visita de avaliadores aos cursos para verificar aspectos das dimensões de infraestrutura, corpo docente e organização didático-pedagógica; e o desempenho acadêmico dos estudantes é aferido pela aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é constituído de uma prova e de questionário dirigido aos estudantes (BRASIL, 2004).

Em 2008, foram criados os indicadores Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC), com o intuito de avaliar cursos e instituições, respectivamente.

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é considerado, atualmente, o indicador de qualidade da Educação Superior voltado aos cursos superiores de graduação, no âmbito do SINAES (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014a). É calculado no ano seguinte à realização do ENADE e divulgado anualmente, possuindo como pilares de avaliação as seguintes dimensões: corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica – composta de informações, já existentes, sobre as IES que ofertam os cursos e também respostas dos estudantes ao questionário sobre as três dimensões consideradas –, além do desempenho médio dos estudantes na prova do ENADE (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013). Cada uma das dimensões citadas possui pesos específicos na fórmula de cálculo do indicador, ou seja: o CPC é considerado como uma média ponderada<sup>9</sup> de diversas medidas, previamente estabelecidas, relacionadas à qualidade de um curso.

9 Outros detalhes metodológicos, mais específicos em relação ao cálculo do indicador, estão na seção “Metodologia e Procedimentos de Pesquisa”.

Um dos procedimentos previstos no SINAES, para a avaliação de cursos, são as visitas presenciais realizadas por comissões de especialistas. Por possuir um caráter preliminar, como o próprio nome sugere, a intenção oficial é que o CPC possa subsidiar esses processos de avaliação *in loco* nas instituições de ensino (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

Assim como as demais avaliações relativas ao SINAES, a nota final do CPC deve ser em uma escala em cinco níveis (1 a 5), considerando-se satisfatório o igual ou superior a três (BRASIL, 2010). No caso de obtenção de CPC satisfatório, a visita presencial torna-se facultativa; os cursos que obtiverem CPC insatisfatório e não seguirem o trâmite da avaliação presencial são considerados em situação irregular.

Na revisão da literatura sobre o CPC, foi possível perceber que as concepções que norteiam sua relação com o SINAES e os próprios cálculos e mudanças metodológicas do indicador, desde sua criação, são muito discutidos e questionados. Nesse sentido, torna-se importante entender as potencialidades e fragilidades desses indicadores de avaliação, pois não são resultados de escolhas neutras (BARREYRO, 2008).

Alguns autores alertam para a falta de associação do CPC com os critérios norteadores do SINAES; e que a instituição do CPC foi uma prática que sinalizou, por parte do Ministério da Educação (MEC), apenas um movimento operacional, e não um modelo amplamente discutido no cenário de avaliação do país (BARREYRO; ROTHEN, 2014).

Apesar disso, sabe-se que o CPC passou (e está passando) por diversas reformulações metodológicas desde sua criação – inclusive em 2008, 2011 e 2013 (IKUTA, 2016b), o que evidencia que esse indicador passa por constante transformação e aprimoramento, assim como diversos aspectos do próprio SINAES. Contudo, é notório que o CPC possui um peso significativo enquanto indicador oficial de qualidade no sistema de avaliação

da educação superior – especialmente diante da grande expansão do segmento privado nas últimas décadas, o que gerou a necessidade de adoção de políticas de controle da qualidade dessa oferta.

## Metodologia e procedimentos de pesquisa

Dentre as diversas formas de investigação da política do Programa Universidade para Todos, foi definida como problemática de pesquisa a questão da qualidade dos cursos, em especial por duas justificativas: 1) o levantamento bibliográfico sobre o tema indicou diversos questionamentos de pesquisadores(as) acerca da qualidade educacional das instituições participantes do ProUni, bem como dos cursos que são oferecidos, sendo esta uma lacuna identificada para investigação; 2) abertura de possibilidades de pesquisa pela exploração dos dados quantitativos<sup>10</sup> sobre a oferta do Programa, obtidos pela Lei de Acesso à Informação/MEC.

Assim, a pesquisa apresentada neste artigo possuiu o objetivo geral de discutir a questão da qualidade dos cursos que ofertaram bolsas do ProUni, por meio de investigação de cunho quantitativo.

Para desenvolver a estratégia de análise dos dados, primeiramente foi necessário entender qual é o procedimento atualmente existente, na legislação, para o controle da avaliação da qualidade dos cursos do ProUni. A partir de pesquisa documental sobre a política, foi constatado que a legislação referente ao Programa não explicita diretamente qual instrumento é utilizado como parâmetro de qualidade para avaliação dos cursos superiores oferecidos, embora utilize critérios de desempenho do SINAES. Na Lei do ProUni, consta que “O MEC

<sup>10</sup> A maior parte das pesquisas acadêmicas sobre o ProUni utiliza métodos qualitativos de pesquisa, como entrevistas com os bolsistas. A disponibilidade de dados quantitativos sobre o Programa, pelo advento da Lei de Acesso à Informação, em 2012, possibilitou, também, outras abordagens de pesquisa.

desvinculará do ProUni o curso considerado insuficiente, sem prejuízo do estudante já matriculado, segundo critérios de desempenho do SINAES, por duas avaliações consecutivas [...]” (BRASIL, 2005). No entanto, no texto legal não há menção específica sobre qual indicador é utilizado para essa avaliação, ainda que o Conceito Preliminar de Curso (CPC) seja o indicador oficial de qualidade dos cursos na educação superior.

Considerando que não havia um critério de qualidade estabelecido diretamente na legislação, o próximo passo da pesquisa passou, então, pela definição própria de critérios para coleta, preparação e análise.

A escolha metodológica foi de realizar uma análise quantitativa, considerando a obtenção do banco de dados contendo informações bastante desagregadas e abrangentes sobre a oferta do Programa – as quais foram apresentadas, de forma resumida, na seção “Dados sobre a oferta do ProUni”. São informações que identificam quais são os cursos e as instituições de ensino com oferta de bolsas, turnos, modalidades de ensino, municípios, processos seletivos e outros aspectos, o que viabilizou a análise proposta nesta pesquisa.

E, enquanto critério de qualidade, a escolha foi pela utilização dos resultados de avaliação no Conceito Preliminar de Curso (CPC), considerando que este é o indicador de qualidade oficialmente estabelecido no âmbito do SINAES/MEC, e que possui maior abrangência de informações disponíveis e sistematizadas, para a maioria dos cursos superiores brasileiros. Os resultados do CPC são divulgados na forma de notas (de cada componente e notas finais, em uma escala de 1 a 5), disponíveis por curso, instituição de ensino, município e outras variáveis, que são publicados anualmente e disponíveis para *download* no *website* do INEP.

Assim, o procedimento escolhido foi o cruzamento destas duas fontes de dados secundárias e distintas: dos cursos que ofertaram bolsas pelo ProUni e de seus respectivos

resultados (notas finais) no indicador do CPC.

Em razão do recorte temporal dos dados obtidos sobre a oferta do ProUni, que são referentes ao processo seletivo do primeiro semestre de 2014, no município de São Paulo-SP, foram utilizados os respectivos resultados do CPC do ano de 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014b), que era o que estava disponível no momento daquele processo seletivo (ocorre defasagem na divulgação). O banco de dados do CPC 2012 continha resultados de avaliação da qualidade para 7.077 cursos, em 1.762 instituições de ensino superior do país (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014b).

No cruzamento das informações, foi possível relacionar 243 cursos com oferta do ProUni aos resultados das notas finais do CPC. Existiam mais cursos com oferta ProUni no banco de dados obtido (total de 911); no entanto, nem todos puderam ser relacionados ao CPC, pois o indicador é atrelado diretamente à realização do ENADE, que avalia somente alguns cursos superiores por ano – seguindo um calendário em que determinados grupos e áreas são avaliados trienalmente.<sup>11</sup>

Para o tratamento e processamento dos bancos de dados, foi utilizado o *software* Microsoft Excel, e para a análise, procedimentos de estatística descritiva,<sup>12</sup> ou seja, descrição e sumarização dos dados, mediante a construção de tabelas de frequência absoluta e relativa. A análise foi realizada considerando algumas desagregações como tipo de curso, tipo de bolsa ofertada e região geográfica.

11 O CPC é divulgado com base nas áreas de enquadramento que foram avaliadas pelo Enade, de periodicidade trienal. Em 2012, estas áreas foram: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Design, Direito, Jornalismo, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Tecnologias em: Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística, Marketing, Processos Gerenciais e Turismo. Por esta razão, foram selecionados somente cursos dentro dessas áreas.

12 Não foram utilizados métodos de inferência estatística, e por esta razão não se pretendeu a generalização dos resultados obtidos nesta pesquisa.

Vale ressaltar alguns aspectos metodológicos mais específicos do cálculo do indicador CPC, que são de suma importância para a leitura e interpretação dos resultados. O primeiro aspecto é que seu cálculo é realizado por Unidade de Observação, e não necessariamente por “curso”, ou seja: cada Unidade consiste no conjunto de cursos que compõe uma área de avaliação específica do Enade de uma IES em um determinado município (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013), e não somente um curso em específico. Assim, quando se lê 243 “cursos”, na verdade se tratam de 243 Unidades de Observação.

Além disso, cada resultado é calculado por “área de enquadramento” (como, por exemplo, Administração, Direito e outras) e, em razão da especificidade de cada área, há certas limitações na possibilidade de comparação de seus resultados entre áreas diferentes.

As notas de cada componente do CPC seguem uma fórmula estatística que é chamada de “afastamento padronizado”, relacionando a nota dos componentes com a média nacional obtida pela área de avaliação (IKUTA, 2016b), para que seja possível calcular a nota contínua do CPC por meio dos pesos dos componentes, que então resultam na nota final (as faixas de 1 a 5).

Em decorrência disso, a concentração dos cursos avaliados em torno da faixa 3 (definida como média pelo INEP) será um fato recorrente durante o trabalho, pois esta é uma característica intrínseca aos resultados de distribuição padronizada, fator que gera maior homogeneização das notas (NUNES; FERNANDES; ALBRECHT, 2014); e que também acontece com outros indicadores do SINAES (BITTENCOURT et al., 2008). Portanto, a interpretação dos resultados, por meio de análise descritiva, procurou focar nas situações que se distanciam da média, ainda que de forma relativa (Conceitos 1 e 2 ou 4 e 5).

Além da nota final (que vai de 1 a 5), o banco de dados do CPC também contém o

*status* de avaliação dos cursos, ou seja, se o curso estava sem avaliação naquele momento (Sem Conceito, ou Unidade com cursos não reconhecidos até o momento de divulgação do indicador), além de atos vencidos, sob supervisão etc. Essas situações, ainda que não sejam as notas do indicador, foram consideradas e utilizadas na análise pela compreensão de que são indicativos bastante preocupantes: eram cursos que estavam sem avaliação, ou em processo de, e que estavam participando de política governamental por meio da oferta de bolsas.

Por fim, vale ressaltar que a referência de aferição da qualidade escolhida para este estudo, na forma do Conceito Preliminar de Curso (CPC), não impediu sua posterior problematização, acerca dos limites e possibilidades teóricos e práticos do uso deste tipo de indicador.

A seguir são apresentados os resultados do cruzamento entre os dados dos cursos ProUni e os resultados de avaliação no CPC, os quais foram interpretados à luz da discussão sobre qualidade e avaliação da educação superior brasileira.

## Resultados: apresentação e discussão

Nesta seção serão analisados os 243 cursos ProUni selecionados, em relação às respectivas notas finais do CPC, desagregando-os por tipo de bolsa ofertada, por grau acadêmico, região geográfica e por áreas de enquadramento.

Na Tabela 2 estão apresentados os resultados obtidos na nota final do CPC dos 243 cursos que ofereceram bolsas do ProUni no primeiro semestre de 2014, no local de oferta do município de São Paulo-SP. Estes cursos representaram 26,7% (243 de 911) do total de cursos que ofertaram bolsas do ProUni no semestre referido.

**Tabela 2** – Distribuição dos cursos que ofereceram bolsas no processo seletivo do ProUni 1/2014, no município de São Paulo, SP, segundo resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2012

CPC 2012 - Resultado/situação	Cursos com bolsas do ProUni - São Paulo-SP	
	n°	%
CPC 2	29	11,9
CPC 3	130	53,5
CPC 4	36	14,8
CPC 5	3	1,2
Sem Conceito (SC)	15	6,2
Unidade com cursos não reconhecidos até 22/11/2013	30	12,4
<b>Total geral</b>	<b>243</b>	<b>100</b>

Fonte: Ikuta (2016a, p. 159).

Relacionando os cursos selecionados que ofertaram bolsas do ProUni com os respectivos resultados das notas finais do CPC, é possível observar que quase metade, 53,5% ou 130 cursos, estão localizados na faixa do CPC 3, considerado pelo INEP como resultado mínimo satisfatório. Em seguida, 14,8% (36 cursos) estão localizados na faixa do CPC 4, 11,9% (29 cursos) estão na faixa do CPC 2 e apenas 1,2% (3 cursos) localizam-se na faixa do CPC 5, considerado como o que exibe maior correspondência com os critérios de qualidade exigidos.

Portanto, há pouquíssimos cursos nas faixas dos Conceitos 4 e 5; e quantidade considerável está na faixa 2 do CPC, considerada insatisfatória segundo os parâmetros do SINAES. Se considerarmos o critério de avaliação disposto na legislação do ProUni – “insuficiente” – como um sinônimo de insatisfatório, estes seriam cursos

considerados insuficientes para os critérios de adesão ao ProUni, embora a legislação referente ao Programa atente que é preciso duas avaliações insuficientes consecutivas para que o curso seja descredenciado. Outro agravante entre esses cursos que ofertaram bolsas pelo ProUni é a quantidade considerável dos que estavam Sem Conceito (15 cursos, ou 6,2%) e com *status* de ausência de reconhecimento até a data de aferição do CPC (30 cursos, ou 12,4%), o que traz incertezas sobre a qualidade deles.

Na Tabela 3 estão os cursos com vagas ProUni selecionados, por tipo de bolsa ofertada durante o processo seletivo – se é integral (100%) ou parcial (50%), em relação aos resultados do CPC. Os 243 cursos ofertaram, juntos, 9.786 bolsas. Deste total, aproximadamente 62% (6.099) são bolsas parciais e 38% (3.687) são bolsas integrais.

**Tabela 3** – Distribuição das bolsas ofertadas pelos cursos selecionados no processo seletivo do ProUni 1/2014, no município de São Paulo-SP, por tipo de bolsa, segundo resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2012

CPC - Resultado/situação	Bolsas Integrais		Bolsas Parciais	
	n°	% do total de bolsas	n°	% do total de bolsas
CPC 2	391	4,0%	461	4,7%
CPC 3	1.982	20,3%	4.170	42,6%
CPC 4	941	9,6%	846	8,6%
CPC 5	9	0,1%	7	0,1%
Sem Conceito (SC)	50	0,5%	243	2,5%
Unidade com cursos não reconhecidos até 22/11/2013	314	3,2%	372	3,8%
<b>Total</b>	<b>3.687</b>	<b>37,7%</b>	<b>6.099</b>	<b>62,3%</b>
<b>Total de Bolsas Integrais + Parciais</b>	<b>9.786</b>			

Fonte: Ikuta (2016a, p. 161).

A maior parte (42,6% do total, ou 4.170 bolsas) das bolsas são parciais e localizadas em cursos da faixa 3 do CPC. Outros 20,3% (1.982) são bolsas integrais, também localizadas na faixa 3; ou seja, mais da metade (62,9%) das bolsas do ProUni ofertadas no período analisado concentram-se em cursos que estão na faixa 3 do indicador de qualidade utilizado como referência, além de serem em sua maioria bolsas parciais. Nota-se, no entanto, que nas bolsas parciais há mais cursos com CPC 2 (4,7% contra 4,0% nas bolsas integrais), cursos Sem Conceito (2,5% contra 0,5%), e unidades com cursos não reconhecidos (3,8% contra 3,2%). Por outro lado, observa-se uma diminuição desse tipo de bolsa na faixa do CPC 4 (8,6% contra 9,6% nas bolsas integrais) e no CPC 5 observa-se uma relação semelhante e diminuta (0,1% nos dois tipos de bolsas).

Dos 243 cursos com bolsas do ProUni selecionados, segundo grau acadêmico (Tabela 4), 141 são cursos de Bacharelado e 102 são Cursos Superiores de Tecnologia. Embora a maior parte dos cursos tenha se concentrado

na faixa 3 do CPC, nota-se uma diferenciação importante na comparação realizada entre os dois graus acadêmicos. Proporcionalmente, os Tecnólogos acabam apresentando maior quantidade de cursos com Conceitos 3 (55,9%), em relação aos de Bacharelado (51,8%); no entanto, esses cursos também apresentam maior número de cursos com Conceitos 2 (13,7%), considerados insatisfatórios em relação aos critérios de qualidade referenciados, do que, em proporção, os de Bacharelado (10,6%). Ainda, os Cursos Superiores de Tecnologia apresentam número bastante reduzido de Conceitos 4 (4,9%) em relação aos de Bacharelado, que apresentam 22% dos cursos nessa faixa. Na nota máxima, o Conceito 5, não há nenhum curso de Tecnologia, enquanto os de Bacharelado apresentam quantidade modesta (2,1%). Na mesma comparação os CSTs possuem grande quantidade de cursos sem reconhecimento (17,7% contra 8,5% dos Bacharelados), além de número maior de cursos Sem Conceito (7,8% dos CSTs, contra 5,0% dos Bacharelados).

**Tabela 4** - Distribuição dos cursos que ofereceram bolsas no processo seletivo do ProUni 1/2014, no município de São Paulo, SP, segundo resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2012, por grau acadêmico

CPC 2012 - Resultado/situação	Bacharelados		Cursos Superiores de Tecnologia	
	n°	%	n°	%
CPC 1	0	-	0	-
CPC 2	15	10,6	14	13,7
CPC 3	73	51,8	57	55,9
CPC 4	31	22	5	4,9
CPC 5	3	2,1	0	0
Sem Conceito (SC)	7	5	8	7,8
Unidade com cursos não reconhecidos até 22/11/2013	12	8,5	18	17,7
<b>Total geral</b>	<b>141</b>	<b>100</b>	<b>102</b>	<b>100</b>

Fonte: Ikuta (2016a, p. 163).

## Comparações entre cursos que ofertaram o ProUni e demais cursos (São Paulo-SP e Brasil)

Durante a pesquisa também foi realizada uma comparação entre os 243 cursos sele-

cionados do ProUni e os demais cursos que possuíam resultados no banco de dados do CPC em 2012, desagregando-os entre os ofertados no município de São Paulo-SP e os ofertados em todo o Brasil.<sup>13</sup> Dessa maneira, buscou-se

<sup>13</sup> Cujos resultados constavam na divulgação do CPC 2012

obter uma base de comparação da situação dos resultados de avaliação dos cursos participantes do ProUni selecionados, perante aos demais resultados de avaliação do país, evidenciando

as semelhanças e as diferenças.

Os dados da Tabela 5 serão a base de informações para todas as demais comparações que se seguirão a partir de agora, durante o texto.

**Tabela 5** – Distribuição dos cursos que ofereceram bolsas no processo seletivo do ProUni 1/2014 no município de São Paulo, SP, em relação aos demais cursos do município e do Brasil, segundo resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2012.

CPC 2012 - Resultado/situação	Cursos com bolsas do ProUni São Paulo - SP		Cursos São Paulo - SP <sup>1</sup>		Cursos - Brasil <sup>2</sup>	
	n°	%	n°	%	n°	%
CPC 1	0	-	0	-	16	0,2
CPC 2	29	11,9	37	18,1	715	10,5
CPC 3	130	53,5	83	40,7	2.944	43,1
CPC 3 (sob judice)	0	-	0	-	1	0,0
CPC 4	36	14,8	23	11,3	1.382	20,2
CPC 5	3	1,2	1	0,5	96	1,4
Ato Vencido	0	-	2	1,0	4	0,1
Sem Conceito (SC)	15	6,2	35	17,2	586	8,6
Sob supervisão	0	-	0	-	12	0,2
Unidade com cursos não reconhecidos até 22/11/2013	30	12,4	23	11,3	1.062	15,5
Descredenciada	0	-	0	-	16	0,2
<b>Total geral</b>	<b>243</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>	<b>6.834</b>	<b>100</b>

Fonte: Ikuta (2016a, p. 167).

(1) Total de Unidades de Observação em São Paulo-SP avaliadas pelo CPC 2012, excluindo as Unidades de Observação identificadas como ProUni, analisadas na primeira coluna.

(2) Total de Unidades de Observação no Brasil avaliadas pelo CPC 2012, excluindo as Unidades de Observação identificadas como ProUni, analisadas na primeira coluna.

Os 243 cursos que ofertaram vagas do ProUni representaram 3,7% de todos os cursos avaliados no Brasil pelo CPC no ano referido (7.077 cursos); em relação ao município de São Paulo-SP, a abrangência dos cursos com ProUni selecionados representou mais da metade dos cursos (57%).

Observa-se na Tabela 5 que, em proporção, os cursos identificados com ProUni alcançaram resultados melhores (em termos de atendimento aos critérios estabelecidos de qualidade do CPC) nas faixas 2, 4 e 5 do que o observado no quadro dos resultados obtidos entre o

grupo dos demais cursos do município de São Paulo-SP (204 cursos). Além disso, na faixa SC (Sem Conceito) identifica-se, na análise, uma proporção muito menor de cursos do ProUni (6,2%) do que os demais cursos de São Paulo (17,2%).

Da mesma forma que com os cursos de São Paulo-SP, foi realizada comparação com os demais cursos do Brasil avaliados pelo CPC em 2012 (terceira coluna). Neste caso foram considerados os 6.834 cursos, já excluído o grupo de 243 cursos identificados como participantes do ProUni. Foram observados melhores resultados, em relação ao CPC, no grupo dos cursos do Brasil do que nos cursos com vagas do ProUni, e até mesmo do que

(INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014b), que totalizaram 7.077 cursos (unidades de observação).

nos demais cursos de São Paulo-SP, já que, na comparação, em proporcionalidade, foi verificado que no Brasil há menos cursos CPC 2 e mais cursos CPC 4 e CPC 5 do que nos outros grupos. Além disso, há também uma proporção menor de cursos CPC 3 (43,1% contra 53,5% do ProUni); entretanto, essa proporção é ligeiramente maior quando se compara com os cursos de São Paulo-SP (43,1% contra 40,7%). Contudo, um aspecto positivo é que, nas faixas Sem Conceito e de unidades sem reconhecimento, os cursos com oferta do ProUni

foram menos frequentes do que o restante dos cursos do Brasil (6,2% contra 8,6% e 12,4% contra 15,5%, respectivamente).

A variável Organização Acadêmica da IES (Tabela 6) está inclusa na divulgação dos resultados do CPC apenas com o intuito de caracterização dos cursos. Contudo, sua análise mostrou-se interessante, já que é possível perceber que os cursos que ofertam bolsas do ProUni são oferecidos em Universidades (47%), Faculdades (27%) e Centros Universitários (26%).

**Tabela 6** – Distribuição dos cursos que ofereceram bolsas no processo seletivo do ProUni 1/2014, no município de São Paulo, SP, em relação aos demais cursos do município e do Brasil, por Organização Acadêmica da Instituição ofertante, segundo resultados do Conceito Preliminar de Curso 2012

Organização Acadêmica	Cursos com bolsas do ProUni São Paulo - SP		Cursos São Paulo - SP		Cursos Brasil	
	n°	%	n°	%	n°	%
Universidade	113	46,5	50	24,5	2.150	31,5
Centro Universitário	64	26,3	48	23,5	888	13,0
Faculdade	66	27,2	105	51,5	3.753	54,9
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	-	-	1	0,5	41	0,6
Centro Federal de Educação Tecnológica	-	-	-	-	2	0,0
<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>	<b>6.834</b>	<b>100</b>

Fonte: Ikuta (2016a, p. 175).

Os dados corroboram o quadro visto anteriormente, em que a oferta do Programa é marcada pela concentração em IES de grande porte, de grandes grupos educacionais. Essa situação acaba reforçando o quadro de pouca diversidade institucional e relaciona-se ao processo de oligopolização que o setor de educação superior vem passando desde o início dos anos 2000, apresentando tendências de concentração institucional, fusões, aquisições e financeirização das empresas educacionais (CARVALHO, 2013).

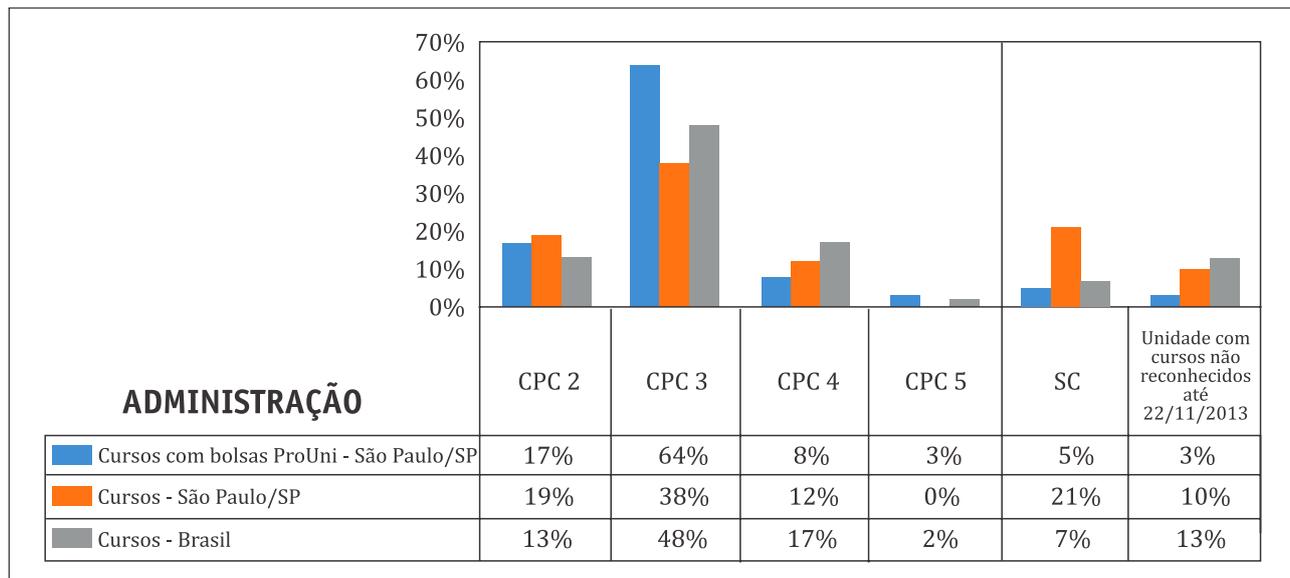
A questão da concentração em Universidades torna-se ainda mais evidente quando observada a comparação dos 243 cursos que ofertam vagas do ProUni com os demais cursos ofertados no município de São Paulo-SP e no Brasil. Nota-se

que, nos cursos de São Paulo-SP e do Brasil há um predomínio muito maior da oferta em Faculdades (51% e 55%, respectivamente) do que no ProUni, que apresenta somente 27%.

A segunda parte da análise, considerando a mesma seleção de cursos, centrou-se nos resultados obtidos nas notas finais do CPC 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014b) segundo as áreas de enquadramento.

Foram escolhidas as cinco áreas que registraram maior número de cursos com ProUni (dentre os 243 cursos analisados), que são: Administração (36 cursos), Ciências Contábeis (28 cursos), Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (25 cursos), Tecnologia em Logística (21 cursos) e Direito (20 cursos).

**Gráfico 2** – Distribuição dos cursos de Administração que ofereceram bolsas no processo seletivo do ProUni 1/2014, no município de São Paulo, SP, em relação aos demais cursos do município e do Brasil, segundo resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2012



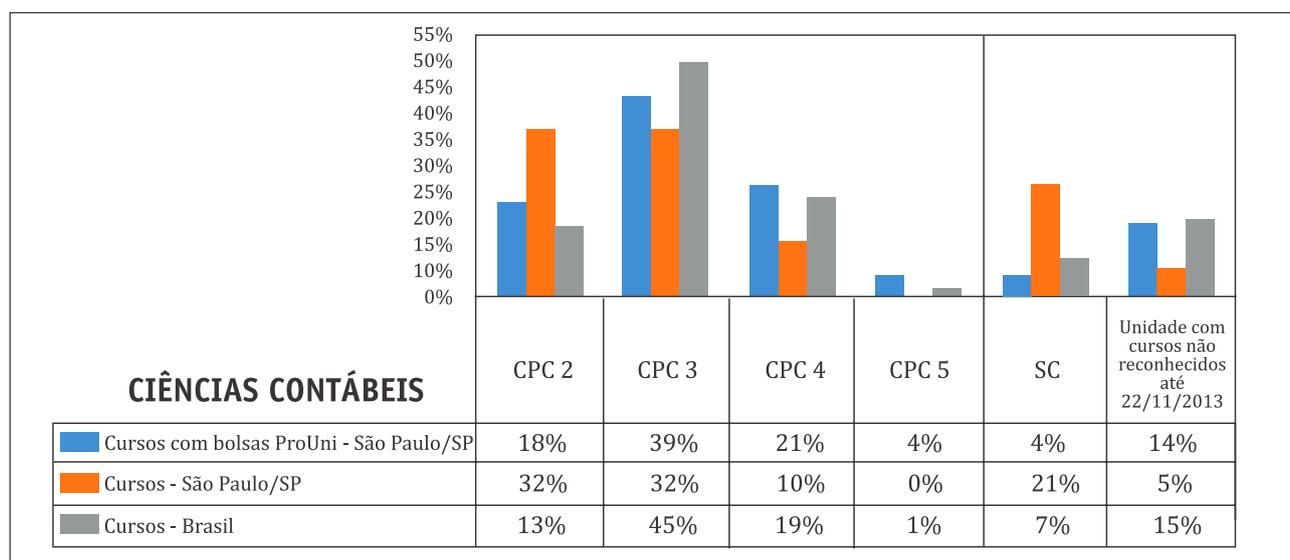
Fonte: Ikuta (2016a, p. 170).

Em relação aos cursos de Administração (Gráfico 2), verificou-se uma concentração muito maior, em proporção, de cursos selecionados com ProUni com CPC 3 (64%) do que os demais cursos do município (38%) e do Brasil (48%). Entretanto, por conta da distribuição padronizada, torna-se importante olhar para as demais faixas do CPC: há menos cursos ofertantes do ProUni na faixa do CPC 4 do que

nos demais grupos. Por outro lado, há menos cursos ofertantes de ProUni classificados como Sem Conceito (5% contra 21% do município e 7% do Brasil), assim como dos não reconhecidos naquele momento (3% contra 10% no município e 13% no Brasil).

Em relação aos cursos de Ciências Contábeis, no Gráfico 3, identificaram-se muitos cursos na faixa CPC 2 (18%), considerada insatisfatória,

**Gráfico 3** – Distribuição dos cursos de Ciências Contábeis que ofereceram bolsas no processo seletivo do ProUni 1/2014, no município de São Paulo-SP, em relação aos demais cursos do município e do Brasil, segundo resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2012



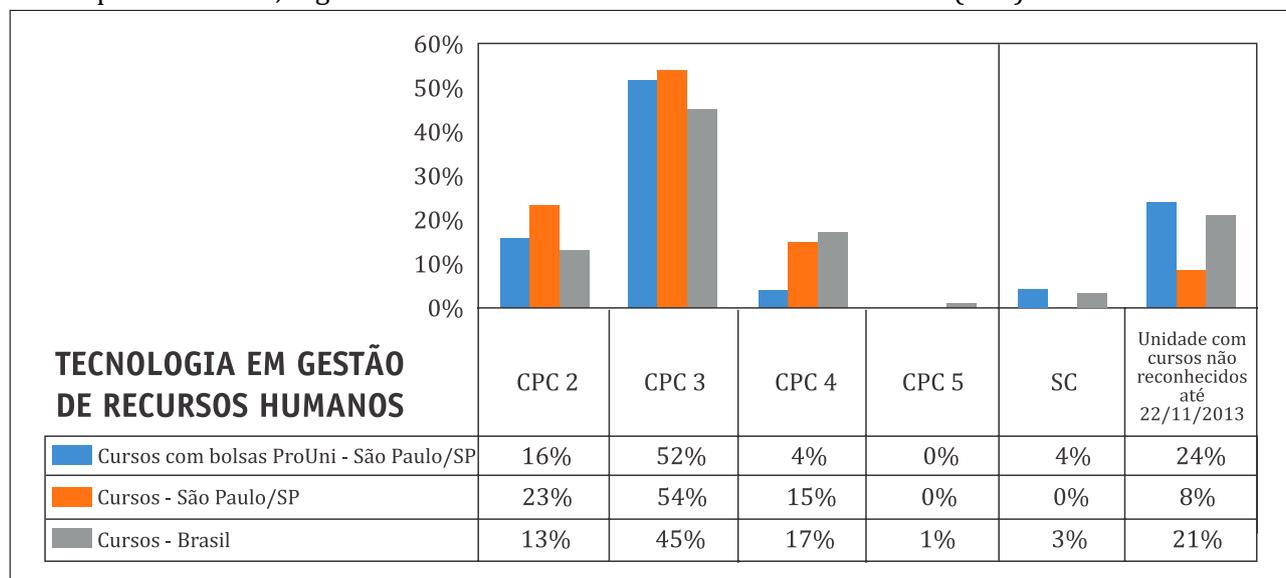
Fonte: Ikuta (2016a, p. 171).

embora em menor proporção do que os demais cursos de São Paulo-SP (32%). Nas faixas mais altas do CPC, os resultados mostraram significativa vantagem dos cursos ofertantes do ProUni (21% na faixa 4, e 4% na faixa 5) em relação aos demais cursos analisados (no município são 10% e 0%, respectivamente; e no Brasil, 19% e 1%). Ainda, havia muitos cursos em São Paulo-SP que estavam Sem Conceito (21%), ao passo que da seleção dos que ofertavam o ProUni havia apenas 4%.

Focalizando a análise em torno de um Curso Superior de Tecnologia (Gestão de Recursos Humanos), no Gráfico 4, primeiramente é

possível observar que os resultados são visivelmente inferiores em relação aos dois cursos de Bacharelado analisados anteriormente (Administração e Ciências Contábeis), principalmente pela ausência de cursos com CPC 5 e aumento dos cursos não reconhecidos em todos os grupos analisados (24% com ProUni, 8% no município e 21% no Brasil). Também foi verificado que os cursos que ofertaram ProUni possuem resultados piores na faixa CPC 4, ou seja, apresentam apenas 4% entre os cursos analisados, enquanto os índices no município e no Brasil são maiores – 15% e 17%, respectivamente.

**Gráfico 4** – Distribuição dos cursos de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos que ofereceram bolsas no processo seletivo do ProUni 1/2014, no município de São Paulo-SP, em relação aos demais cursos do município e do Brasil, segundo resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2012



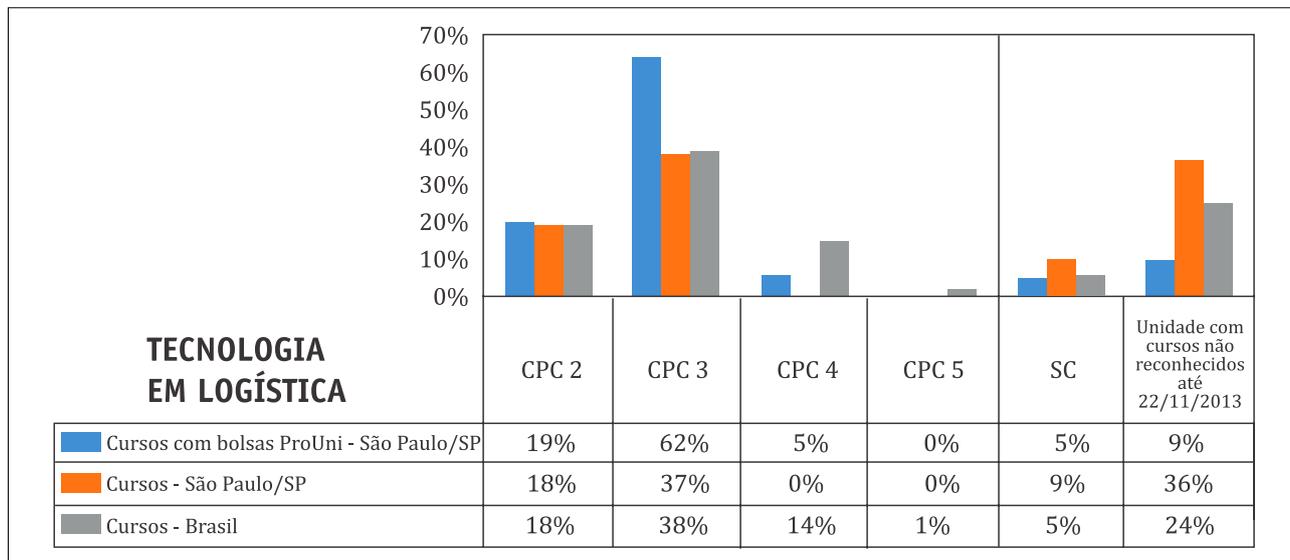
Fonte: Ikuta (2016a, p. 171).

A área de Tecnologia em Logística (Gráfico 5) apresenta alta concentração de cursos que estavam sem reconhecimento naquele momento, com exceção dos cursos que ofertavam o ProUni (9% dos cursos com ProUni, 36% no município e 24% no Brasil) – ainda que, observando somente os cursos com ProUni, é possível perceber que há uma concentração muito maior na faixa 3 do CPC, com aproximadamente 62% dos cursos analisados, em relação aos demais grupos (37% em São Paulo-SP e 38% no Brasil).

A última das cinco áreas de enquadramento analisadas é a dos cursos de Direito (Gráfico

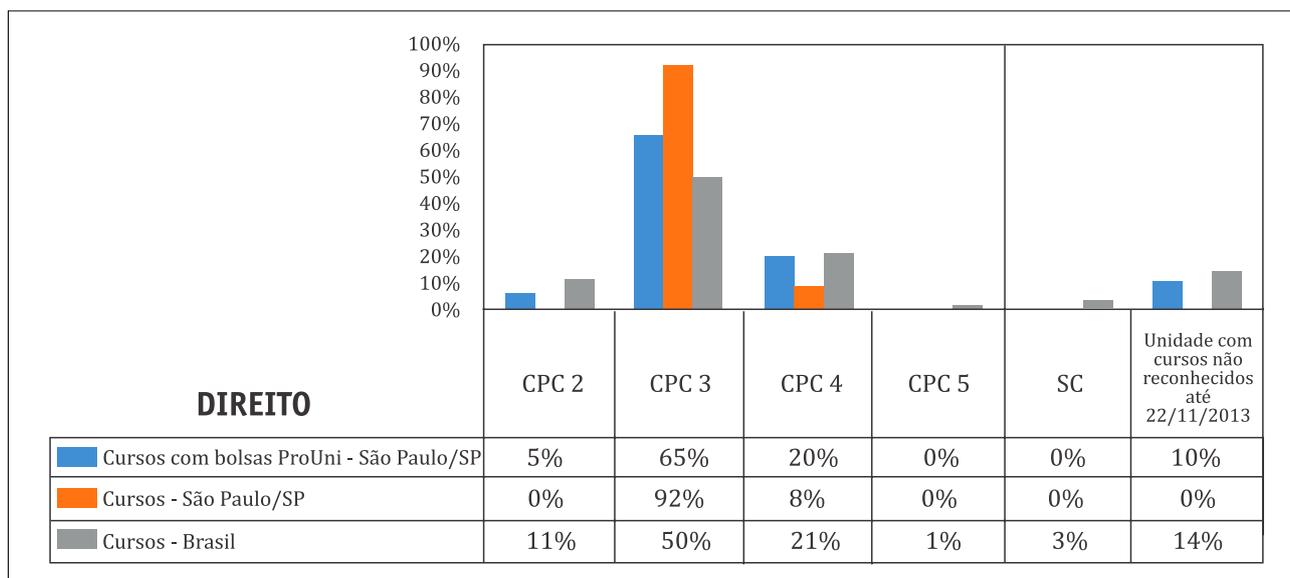
6). Foi observado um resultado altamente concentrado na faixa 3 do CPC em todos os grupos de cursos analisados (65% dos cursos com vagas do ProUni, 92% do município e 50% no Brasil), como é de se esperar, porém, de forma muito intensa no município. Ocorreu significativa vantagem dos cursos de Direito ofertantes de ProUni na faixa 4 do CPC (20%) em relação aos cursos do município (8%), e patamar semelhante em relação ao Brasil (21%). Já na faixa 5, praticamente não há cursos, com exceção de 1% verificado nos demais cursos do total do país.

**Gráfico 5** – Distribuição dos cursos de Tecnologia em Logística que ofereceram bolsas no processo seletivo do ProUni 1/2014, no município de São Paulo-SP, em relação aos demais cursos do município e do Brasil, segundo resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2012



Fonte: Ikuta (2016a, p. 172).

**Gráfico 6** – Distribuição dos cursos de Direito que ofereceram bolsas no processo seletivo do ProUni 1/2014, no município de São Paulo-SP, em relação aos demais cursos do município e do Brasil, segundo resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2012



Fonte: Ikuta (2016a, p. 173).

## Considerações Finais

O texto apresentou resultados de pesquisa que investigou a questão da qualidade dos cursos que ofertaram bolsas pelo ProUni, com base nos resultados de avaliação de cursos do Conceito Preliminar de Curso (CPC), considerado o indicador oficial de qualidade no país.

É importante ponderar que o grupo de cursos selecionado para a análise possui limitações metodológicas, sendo este um trabalho de análise descritiva e exploratória. Sabe-se que a nota final do CPC não reflete, sozinha, os diversos componentes que são avaliados e

que constituem os critérios de qualidade exigidos no processo. Portanto, não se pretende realizar a generalização dos resultados para o universo de cursos com oferta pelo ProUni. Ainda assim, o indicador do CPC é o que permite, atualmente, uma comparação abrangente da avaliação da qualidade desses cursos em relação a todos os demais existentes na educação superior brasileira.

Em síntese, no caso dos 243 cursos que ofertaram vagas do ProUni selecionados para análise, nem sempre apresentam-se resultados ligados à baixa qualidade (ou considerados insatisfatórios). Este ponto é importante pois, conforme explicitado na seção dedicada ao ProUni, é uma problemática bastante debatida na literatura sobre o tema, pois ainda existem muitos entraves para se mensurar a qualidade dos cursos participantes, bem como das instituições que os ofertam, considerando que estão na esfera particular de ensino.

A partir dessa lacuna de investigação, pôde-se aferir da pesquisa realizada que os cursos selecionados que ofertaram o ProUni acompanharam a tendência de resultados de avaliação registrados nos demais cursos do município e do país, ou seja, não destoam do quadro geral da educação superior brasileira – que, vale lembrar, inclui os cursos das instituições públicas. E ainda, em alguns casos, foram registrados resultados superiores dos cursos com vagas do ProUni em relação ao critério de qualidade estabelecido – como na comparação com os demais cursos do município de São Paulo-SP, em que os cursos com ProUni alcançaram resultados melhores nas faixas mais altas do CPC.

Da análise comparativa entre os cursos que ofertaram o ProUni, os demais cursos de São Paulo-SP e do Brasil, segmentados por área de enquadramento (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Logística e Gestão de Recursos Humanos), foi possível destacar o aspecto preocupante em que há ausência, ou presença extremamente diminuta, de cursos com CPC 5 em todos os grupos de cursos, sendo esse o CPC considerado como o que possui maior

correspondência com os critérios de qualidade exigidos. Os cursos com vagas do ProUni, no entanto, alcançaram melhores resultados em cursos de bacharelado (Ciências Contábeis e Direito) na faixa 4 do CPC, em relação aos demais cursos.

Entre o próprio grupo de cursos que ofertaram vagas do ProUni, a correspondência com os critérios de qualidade mostrou-se diversa quando considerados o grau acadêmico e o tipo de bolsa ofertada. As bolsas parciais concentraram-se em cursos que obtiveram resultado visivelmente pior em relação ao indicador do CPC, em relação à distribuição observada no caso das bolsas integrais. Percebeu-se, também, que os Cursos Superiores de Tecnologia apresentaram pior resultado nos indicadores em relação aos cursos de Bacharelado. Seria necessário observar se, historicamente, os CSTs possuem grande oferta nos processos seletivos do ProUni; entretanto, não foi possível conseguir uma série histórica dessas informações.

Houve maior incidência de oferta dos cursos com bolsas do ProUni em IES de grande porte, predominantemente Universidades – possivelmente também pelo fato do grupo com ProUni analisado estar restrito ao local de oferta do município de São Paulo-SP. Sabe-se que o setor de educação superior é extremamente pulverizado em termos de IES, concentrando um grande número de instituições de pequeno porte; porém, no caso de políticas com o caráter de renúncia fiscal, como é o caso do ProUni, a oferta costuma se concentrar, evidentemente, em IES com maior oferta de vagas e de matriculados.

Por fim, emergiu o questionamento: a avaliação dos cursos participantes do ProUni consegue realizar-se efetivamente e assegurar um padrão mínimo de qualidade aos cursos?

A legislação referente ao Programa assinala que é preciso ocorrer duas avaliações consecutivas com resultado insuficiente, segundo critérios do SINAES (ainda que sem especificar diretamente qual o indicador utilizado), para que um curso seja desvinculado do Programa.

Considerando que muitos cursos obtiveram CPC insatisfatório em 2012, ou sequer foram avaliados, e na prática ofertaram bolsas ProUni no determinado processo seletivo, questiona-se a formação acadêmica dos beneficiários do ProUni – que pode estar comprometida em relação à qualidade ofertada, considerando os parâmetros oficiais de avaliação de cursos.

Soma-se a essa situação o fato de que embora o CPC seja divulgado anualmente, as avaliações de cada área, que são atreladas ao ENADE, possuem periodicidade trienal no SINAES – fato que, de certa forma, limita a quantidade de cursos a serem avaliados por ano. Tal processo revela um descompasso entre os cursos oferecidos e o período de avaliação deles, já que, na prática, um curso que obteve resultados de avaliação insatisfatórios pode ter oferecido bolsas do ProUni por seis anos, ou até mais, considerando as regras de avaliação trienal e da legislação do Programa. Portanto, esse processo pode dificultar, ainda mais, o controle da qualidade dos cursos que ofertam bolsas pelo ProUni, bem como o desvinculamento caso não haja atendimento aos critérios de qualidade.

Nesse sentido, parece importante questionar se a atual forma de vinculação entre a avaliação de cursos de graduação, que é realizada pelo SINAES, e os propósitos de avaliação que vigoram no ProUni são realmente suficientes, ou poderiam ser aperfeiçoados, a fim de estabelecer maior rigor para os cursos que futuramente oferecerão bolsas pelo Programa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, *rankings* e mídia. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz; COSTA, Fábio Luciano

Oliveira. Las políticas de educación superior em Brasil en la primera década del siglo XXI: algunas evidencias sobre impactos positivos em la equidad. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 20, n. 64, p. 17-46, jan./mar. 2015.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

BITTENCOURT, Hélio Radke. *Et al.* Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 40, p. 247-262, maio/ago. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 10, p. 7-8, 14 jan. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 29 de dezembro de 2010. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 249, p. 23-31, 29 dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 221-A, edição extra, p. 1-4, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa**

- Universidade para Todos.** Dados e Estatísticas. 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 dez. 2017.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-801, jul./set. 2013.
- CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.
- IKUTA, Camila Yuri Santana. **A qualidade no Programa Universidade para Todos (ProUni) segundo os resultados de avaliação de cursos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. 2016a. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016a.
- IKUTA, Camila Yuri Santana. Sobre o conceito preliminar de curso: concepção, aplicação e mudanças metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 938-969, set./dez. 2016b.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2004 – Resumo Técnico**. Brasília, DF 2005.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Metodológica – Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2012**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2012/nota\\_metodologica\\_indicadores\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2012/nota_metodologica_indicadores_2012.pdf). Acesso em: 04 mai. 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 70 – Utilização dos Insumos do Questionário do Estudante Aplicado em 2013**. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2013/nota\\_tecnica\\_n\\_70\\_2014\\_utilizacao\\_insumos\\_questionario\\_estudante\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2013/nota_tecnica_n_70_2014_utilizacao_insumos_questionario_estudante_2013.pdf). Acesso em: 04 mai. 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados do Conceito Preliminar de Curso 2012**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/planilhas/2012/cpc\\_2012\\_site\\_2014\\_03\\_14.xls](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/planilhas/2012/cpc_2012_site_2014_03_14.xls). Acesso em: 12 maio 2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2013**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 03 fev. 2016.
- MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.
- NUNES, Edson de Oliveira; FERNANDES, Ivanildo; ALBRECHT, Julia. **Regulação e Ensino Superior no Brasil**. Documento de Trabalho nº 112, Observatório Universitário, Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: [http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos\\_de\\_trabalho/documentos\\_de\\_trabalho\\_112.pdf](http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_112.pdf). Acesso em: 16 jan. 2018.
- PAULA, Maria de Fátima de. As propostas de democratização do acesso ao Ensino Superior do Governo Lula: reflexões para o debate. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 133-147, mar. 2006.
- RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.
- SOUSA, José Vieira de. Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu, MG: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/AUMENTODEVAGAS.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

Recebido em: 15/12/2019  
Aprovado em: 22/07/2020



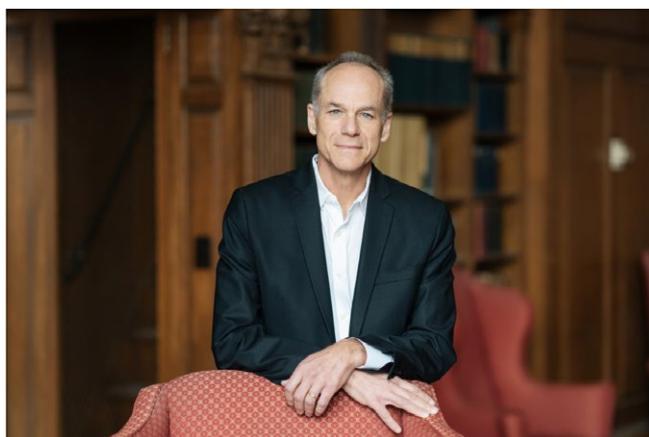
Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# Entrevista



# ENTREVISTA COM O FÍSICO MARCELO GLEISER

*Stela Guedes Caputo (UERJ)\**  
<http://orcid.org/0000-0003-0133-3301>



## RESUMO

O governo do presidente brasileiro Jair Bolsonaro aprofunda cada vez mais o desprezo pelo conhecimento, que ele já manifestava desde a campanha eleitoral. Em plena pandemia da Covid-19, enquanto o mundo aposta nas pesquisas científicas, na esperança da descoberta de vacinas (o que já aconteceu), Bolsonaro intensifica sua cruzada contra as universidades e a ciência, rejeitando dados analisados com métodos e protocolos, ignorando pesquisas e orientações médicas mundiais, ou seja, sendo negacionista. Interesses financeiros de grandes grupos econômicos, obscurantismo religioso, imensa desigualdade social, um profundo descaso pela vida e o negacionismo, já mencionado, são algumas características do bolsonarismo que faz o Brasil agonizar nesse momento. Para conversar sobre esse ataque à ciência e aos cientistas, entrevistamos o físico e astrônomo brasileiro Marcelo Gleiser, professor titular de filosofia natural e de física e astronomia na Dartmouth College, em Hanover, Estados Unidos, vencedor do Prêmio Templeton de 2019. Na entrevista, Gleiser fala sobre a importância do diálogo entre fé e ciência; sobre o papel das associações de pesquisas nesse momento; sustenta que o modelo cultural científico precisa mudar e se tornar menos eurocêntrico e mais pluralista; diz que o Brasil vive uma tragédia provocada pelo obscurantismo religioso e afirma que as novas gerações vão rir muito da nossa, em que muita gente ainda acredita que a Terra é plana.

**Palavras-chave:** Covid-19. Fé e ciência. Obscurantismo religioso. Pandemia. Bolsonarismo.

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [stelauerj@gmail.com](mailto:stelauerj@gmail.com)

## ABSTRACT

### INTERVIEW WITH THE PHYSICS MARCELO GLEISER

Brazilian president Jair Bolsonaro's government deepens even more the disdain for knowledge, which has been manifested since the election campaign. In the middle of the Covid-19 pandemic, while the world is relying on scientific research in the hope to find a cure, Bolsonaro, as a typical negationist, intensifies his crusade against universities and science by rejecting data analysed through methods and protocols and ignoring worldwide medical research and guidance. Financial interests of large economic groups, religious obscurantism, the country's vast social inequality, a profound disregard for life and negationism are some of the characteristics of "bolsonarism", which is currently making Brazil agonize. In order to discuss the attack on science and scientists, we interviewed Brazilian physicist and astronomer, Marcelo Gleiser, full professor of Natural Philosophy, Physics and Astronomy at Dartmouth College in Hanover, United States, and winner of the 2019 Templeton Award. In the interview, Gleiser speaks about the importance of the dialogue between faith and science; about the role of research associations at the present time; states that the scientific cultural model must change and become less Eurocentric and more pluralistic; declares that Brazil is experiencing a tragedy caused by religious obscurantism and affirms that the new generations will laugh a lot at ours, in which many people still believe that the Earth is flat.

**Keywords:** Covid-19. Faith and science. Religious obscurantism. Pandemic. Bolsonarism.

## RESUMEN

### ENTREVISTA REALIZADA AL FÍSICO MARCELO GLEISER

El gobierno del presidente brasileño Jair Bolsonaro profundizó cada vez más en el desprecio por el conocimiento que ya manifestaba desde la campaña electoral. En plena pandemia del Covid-19, mientras el mundo apuesta por las investigaciones científicas, por la esperanza del descubrimiento de una cura, Bolsonaro intensifica su enfrentamiento contra las universidades y la ciencia, rechazando los datos analizados con métodos y protocolos, ignorando las investigaciones y las orientaciones médicas mundiales, o sea, siendo negacionista. Los intereses financieros de grandes grupos económicos, el oscurantismo religioso, la desigualdad social inmensa, un gran descarte por la preservación de la vida y el negacionismo, ya mencionado, son algunas de las características del bolsonarismo que hace a Brasil agonizar en este momento. Para conversar sobre este ataque a la ciencia y a los científicos, entrevistamos al físico y astrónomo brasileño, Marcelo Gleiser, profesor titular de filosofía natural y de física y astronomía en la Dartmouth College, en Hanover, Estados Unidos, ganador del Premio Templeton, de 2019. En la entrevista, Gleiser habla sobre la importancia del diálogo entre la fe y la ciencia; sobre el papel de las asociaciones de investigación en este momento; sostiene que el modelo cultural científico necesita cambiar y tornarse menos eurocéntrico y más plural; comenta que Brasil vive una tragedia provocada por el oscurantismo religioso y afirma

que las nuevas generaciones se reirán mucho de la nuestra, en la que mucha gente aún cree que la Tierra es plana.

**Palabras clave:** Covid-19. Fe y ciencia. Oscurantismo religioso. Pandemia. Bolsonarismo.

## Apresentação

Fé e ciência sempre disputaram explicações fundamentais para o mundo ao longo da História. Conflito com desfechos trágicos, como para o cientista italiano Giordano Bruno, julgado e queimado vivo pela Inquisição em 1600. Seu “crime” foi combater dogmas religiosos e manter sua defesa da teoria do astrônomo e matemático Nicolau Copérnico: era a Terra que girava em torno do sol e não o contrário, como queria a Igreja. Um desfecho menos trágico teve o astrônomo, também italiano, Galileu Galilei. Julgado em 1633, foi obrigado a negar suas ideias, entre elas a mesma teoria copernicana, e condenado a passar o resto da vida em prisão domiciliar. Morreu em casa, em 1642, ao menos não foi queimado vivo, mas muitos outros pensadores foram julgados e executados pela Inquisição. Para o físico e astrônomo brasileiro Marcelo Gleiser (1997), dos inúmeros conflitos entre ciência e religião, nenhum teve mais atenção do que a batalha entre Galileu e a Igreja Católica. A importância desse episódio é tamanha que, em 1982, diz Gleiser, o Papa João Paulo II defendeu em discurso a necessidade de um estudo mais profundo sobre esse caso para remover possíveis obstruções a uma relação frutífera entre ciência e fé. No mesmo discurso, João Paulo II afirma a existência de dois reinos do conhecimento. Um seria a fé, cuja fonte é a revelação divina, outro a razão, sustentada pelas ciências experimentais e a filosofia. Para João Paulo II, a distinção entre os dois modos de conhecimento não precisa ser entendida como oposição. Finalmente, em 1992, 360 anos depois de sentenciado, Galileu teve sua condenação revogada pela Igreja.

Marcelo Gleiser é professor titular de filosofia natural e de física e astronomia na Dartmouth College, em Hanover, Estados Unidos. É

também um dos cientistas que mais defende a posição de que ciência e fé são caminhos complementares para a humanidade. “Negar uma ou outra é ignorar que o homem é tanto um ser espiritual quanto racional”, escreveu em artigo publicado na Folha de São Paulo (GLEISER, 2006). Ele também está convicto da necessidade de uma postura menos binarista entre esses dois aspectos do humano, que possibilite uma convivência mais harmônica, desde que cada lado entenda e ocupe seu papel social.

Não existe nenhum conflito em uma justificativa religiosa ou espiritual para o trabalho científico, contanto que o produto desse trabalho satisfaça às regras impostas pela comunidade científica. A inspiração para se fazer ciência é completamente subjetiva e varia de cientista para cientista. Mas o produto de suas pesquisas tem um valor universal, fato que separa claramente a ciência da religião. (GLEISER, 1999, p. 47).

Por todo seu trabalho, o físico brasileiro foi o vencedor do Prêmio Templeton de 2019. Estabelecida em 1972, a distinção é uma condecoração anual atribuída pela Fundação John Templeton e entregue a uma pessoa viva que, na opinião dos juízes, “[...] teve uma contribuição excepcional para a afirmação da dimensão espiritual da vida, seja através de uma introspecção, descoberta ou trabalhos práticos” (JOHN TEMPLETON FOUNDATION, 2019). Grandes cientistas estão entre os premiados: Paul Davies, em 1995; Freeman Dyson, em 2000; John David Barrow, em 2006; Martin Rees, em 2011. O vencedor de 2020 foi o geneticista Francis Collins, comprometido na luta contra a Covid-19, líder do Projeto Genoma Humano nos Estados Unidos. Importantes líderes religiosos também já venceram: Madre Teresa de Calcutá, em 1973; Dalai Lama, em 2012; Reverendo Desmond Tutu, em 2013.

Natural do Rio de Janeiro, Marcelo Gleiser se formou em física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), fez mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutorado em cosmologia no King's College London, na Inglaterra. Suas principais questões de pesquisa envolvem a cosmologia, e a esse respeito já publicou mais de 100 artigos científicos e diversos livros, entre eles: *A dança do Universo* (GLEISER, 1997); *Retalhos cósmicos* (GLEISER, 1999); *O fim da Terra e do céu* (GLEISER, 2001); *Criação imperfeita* (GLEISER, 2009); *A ilha do conhecimento* (GLEISER, 2014); *A simples beleza do inesperado* (GLEISER, 2016).

Preocupado com o obscurantismo que a sociedade brasileira atravessa, em especial nesse momento de pandemia, Marcelo Gleiser concedeu a entrevista que publicamos a seguir. Por e-mail, o cientista e escritor, além de retomar o tema do papel da ciência e da fé, afirmou que o obscurantismo brasileiro, protagonizado pelo presidente da república Jair Bolsonaro, trará efeitos devastadores para o Brasil. Defendeu a importância do papel dos cientistas e da urgência de uma mobilização e unidade maior entre as várias associações de pesquisa e disse que o modelo cultural científico precisa mudar, se tornar menos eurocêntrico e mais pluralista. Gleiser também falou de um novo Iluminismo em que a justiça social seja o foco, anunciando, inclusive, que esse será o tema de seu próximo livro, escrito com o filósofo Evan Thompson e o astrofísico Adam Frank.

Com certeza, você deve acompanhar a luta que travamos hoje, no Brasil, contra o obscurantismo religioso. Não só um obscurantismo que, já há tempos, violenta o Estado laico e outras religiões minoritárias, mas um obscurantismo que, em plena pandemia de coronavírus, produz uma cruzada contra a Ciência. Como você define o obscurantismo e de onde ele vem? Como se espalha?

**GLEISER** – O obscurantismo faz parte de um movimento para abalar estruturas de poder,

inspirado, no Brasil, pela atual Presidência da República. O mesmo ocorre nos Estados Unidos com Trump e os resultados, como podemos ver com os dois maiores índices de casos de Covid-19 do mundo, são devastadores. Com a explosão da internet, onde todo mundo tem uma voz, ficou infinitamente mais fácil para charlatães e oportunistas usarem esse momento de falta de liderança para se lançarem como os novos profetas do não-saber. “Vamos destruir o meio-ambiente, vamos destruir o financiamento da pesquisa científica, vamos destruir a credibilidade dos cientistas para então tomar conta do país da forma mais predatória possível”. O que eles não entendem é que estão assinando a própria sentença de morte – se não corporal, certamente intelectual – e, com eles, o país todo afunda.

No dia 16 de maio, apoiadores de Bolsonaro cantaram uma paródia da música “Florentina de Jesus”, do palhaço Tiririca, em frente ao Palácio da Alvorada. A versão dos fanáticos viralizou na internet e ficou assim: “Cloroquina, Cloroquina. Cloroquina lá do SUS. Eu sei que tu me curas, em nome de Jesus.” Como você acha que chegamos a esse ponto? É possível mensurar as consequências nacionais e internacionais para o Brasil diante disso? E como podemos reverter essa tragédia?

**GLEISER** – Tragédia mesmo. Porque esse fanatismo religioso, e é mesmo uma forma de fanatismo religioso, historicamente tem um enorme poder destruidor. A negação da ciência é uma ponte direta ao obscurantismo, é optar por voltar no tempo. De onde vem isso? Do desespero social, da percepção da perda de poder pela população, que se sente deixada para trás, sem líderes capazes de inspirar um crescimento econômico e cultural. No desespero da falta de recursos, sem visão de como vão prosperar nas suas vidas, aderem a esse tipo de anarquia cega. “Se eu afundo, afundam todos comigo”. Para reverter isso, os diversos cientistas e intelectuais têm que

se mobilizar e criar um contra-movimento, uma chamada a um novo Iluminismo em que a justiça social seja o foco.

Sim, o Iluminismo lutou contra o dogmatismo religioso, o obscurantismo. Mas você mesmo já disse em artigos que, ao ter como projeto uma civilização com “valores universais compartilhados por todos”, o Iluminismo colocou o homem branco no ápice da sociedade. Que autocríticas a própria ciência e o projeto iluminista precisam fazer para que esse novo Iluminismo seja, de fato, mais humano e plural, e consiga ter a justiça social como foco?

**GLEISER** – Excelente pergunta. O modelo cultural científico precisa mudar, se tornar menos eurocêntrico e mais pluralista; e entender algo essencial, que, aliás, será o tema de meu próximo livro, escrito com o filósofo Evan Thompson e o astrofísico Adam Frank: que nunca podemos eliminar a experiência humana como ponto de partida de tudo o que fazemos, inclusive a construção de uma narrativa científica. Não existe uma visão “divina” do observador. O “novo iluminismo” é o que chamo de Humanocentrismo em meus livros, uma doutrina que também pretendo expandir em publicações futuras. Só quando entendermos a centralidade da humanidade e da vida (biocentrismo talvez seja melhor), e a raridade da Terra como planeta que abriga a vida, é que podemos transformar de fato nossa narrativa cansada do Iluminismo.

As universidades brasileiras estão sob ataque do governo Bolsonaro. Como você vê esse momento para as pesquisas brasileiras e o que fazer quando temos um presidente e um ministro da Educação que são inimigos do conhecimento?

**GLEISER** – A única saída é um contra-movimento organizado, centrado numa nova visão de mundo em que o foco é a justiça social. Apenas com um novo governo poderemos

levantar o país da ruína atual. Os cientistas têm um papel social enorme aqui, e precisam se mobilizar, criar uma voz pública bem mais ampla do que a atual. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Academia Brasileira de Ciências (ABC), Medicina, Engenharia, Filosofia, Academia Brasileira de Letras (ABL), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPEd), enfim, todas as entidades e associações nacionais de pesquisas devem trabalhar juntas para redefinir o futuro do Brasil.

Fanatismo religioso, ultra direita, militarismo e extrema desigualdade. Elementos amalgamados na realidade brasileira hoje. Quais os perigos dessa mistura?

**GLEISER** – Essa mistura está levando o país à ruína econômica, cultural e social. Não podemos continuar assim.

Na pandemia que o mundo atravessa, certamente a fé desempenha um papel e a ciência outro. Qual o papel de uma e de outra em crises como essa?

**GLEISER** – Ciência e fé têm um papel importante e complementar. Mas apenas a fé iluminada pelo saber e não a fé cega e obscurantista de certos movimentos atuais. A ciência tem o papel mais essencial, pois apenas ela pode salvar vidas com tratamentos, com vacinas. É absolutamente incrível que isso não seja óbvio para todos. Mas não é. As pessoas acham que a medicina, a tecnologia cai dos céus, feito um maná sagrado. Mas não é nada disso e cabe aos cientistas, aos médicos explicarem isso para a população.

Tarefa difícil essa a de explicar, em um país em que seu presidente, Jair Bolsonaro, tem por guru o terraplanista Olavo de Carvalho. Sabemos que nem a História e nem a Ciência seguem uma linha reta, em direção cumulativa, progressista, sem retrocessos ou revezes.

Mas em pleno século 21, como entender quem acredite e defenda que a Terra é plana?

**GLEISER** – Realmente, é uma mistura de mistério e tragédia. A única explicação que me vem em mente é que esse é um movimento anárquico, cujo objetivo é abalar a credibilidade científica, criando uma comunidade ignorante e obediente. Ou seja, uma espécie de escravidão intelectual, uma massa de gente cega, que nem sabe em que mundo vive. Perdidos, não têm outra opção que a de seguir os líderes que se mostram “poderosos”, capazes de desafiar a tudo e a todos, até mesmo o saber científico. As gerações futuras vão rir muito da gente.

Em seu livro *A ilha do conhecimento* (GLEISER, 2014), você diz que a ciência é mais do que o conhecimento acumulado do mundo e que, se usada tanto para o bem como para o mal, não diz respeito à ciência em si, mas à precariedade da natureza humana, à tendência que temos tanto para criar quanto para destruir. O mundo pós-pandemia aprenderá mais a esse respeito sobre a ciência?

**GLEISER** – Espero que sim. Se há algo que esta pandemia está nos ensinando é a ter humildade com relação à Natureza. A vida não pode ser uma luta entre várias criaturas sem uma dimensão moral, na qual o que importa é sobreviver. Ficamos muito arrogantes com nossos sucessos, e a pandemia nos mostrou que, apesar de sabermos muito, temos muito o que aprender. E, algo essencial, é aprender a conviver com o planeta e seus ecossistemas de forma construtiva e não parasítica.

No mesmo livro, você diz que a ciência é apenas um dos modos de conhecer o mundo e que existem muitos modos de saber, e que estes podem e devem complementar-se e inspirar-se mutuamente. Quais já eram os desafios dessa complementação mútua de vários saberes e quais são esses desafios ainda durante a pandemia e pós-pandemia?

**GLEISER** – O maior desafio dessa integração dos saberes é o não conhecimento e aceitação do papel de cada um. Da mesma forma que você não quer um médico pilotando o avião em que você voa e o piloto fazendo sua cirurgia, existem classes profissionais que são especializadas e esse saber deve ser respeitado. Por outro lado, muitos desafios atuais requerem pontos de vista plurais, modos de pensar complementares. No caso da pandemia, é claro que a classe médica implementa tratamentos, enquanto os cientistas tentam desenvolver curas e os epidemiologistas desenvolvem modelos para entender como a doença se espalha, o que nos ajuda a combatê-la. O governo, as lideranças religiosas e laicas deveriam fazer sua parte mantendo o equilíbrio socioeconômico e emocional das pessoas. No caso da pós-pandemia, teremos as mesmas necessidades de complementaridades dos saberes e dos especialistas, como numa colmeia de abelhas em que cada um tem sua função para o bem comum. O foco, como disse antes, deve ser a justiça social.

Em seu livro *Criação imperfeita* (GLEISER, 2009), você diz que a ciência é uma construção humana criada por nós para explicar o mundo a nossa volta, mas que “verdades” como a lei da gravitação universal de Newton ou a teoria da relatividade especial de Einstein, apesar de brilhantes, funcionam apenas dentro de certos limites e que sempre existirão fenômenos que não poderão ser explicados. Isso tira os méritos e a beleza da ciência?

**GLEISER** – Pelo contrário! Apenas quando entendemos que a ciência é uma criação humana e, portanto, limitada é que podemos valorizar seus feitos. Transformá-la em dona de uma verdade absoluta é filosoficamente incorreto (a ciência avança e visões de mundo também) e expressa um triunfalismo que apenas leva a uma arrogância injustificada. É justamente quando entendemos como a ciência avança, baseada em nossos instrumentos e teorias, é

que podemos celebrar os seus grandes feitos. Ninguém deve querer transformar ciência em religião, no sentido de ter onisciência.

No mesmo livro, você afirma que, após cinco milênios de buscas, é hora de deixar para trás a expectativa de achar explicações finais sobre o mundo, sejam científicas ou religiosas. Diz que sim, somos e sempre seremos criaturas criadoras, mas que nosso foco precisa mudar e que a Natureza está nos dizendo algo de diferente. O que a Natureza está nos dizendo agora? Como ouvi-la?

**GLEISER** – A Natureza está nos dizendo algo muito claro: precisamos mudar nossa atitude de acharmos que somos donos dela, que podemos fazer o que bem quisermos com o mundo natural. Nossa fragilidade é óbvia, e está custando dezenas de milhares de vidas no Brasil e centenas de milhares no mundo. Era certo que teríamos uma nova onda, como ocorreu com a gripe espanhola de 1918, justamente devido a pressões econômicas que vão contra o isolamento social. Precisamos repensar como comemos, como moramos, como usamos energia, como fazemos negócios e como nos relacionamos com as outras criaturas com quem dividimos o planeta. A Terra existiu por bilhões de anos e continuará a existir sem a gente. Mas nós precisamos dela. Essa hierarquia verticalizada de nós sobre a Natureza está totalmente errada.

Quando você ganhou o prêmio Templeton, houve algumas críticas de parte da comunidade científica, justamente por ser um prêmio com ênfase na espiritualidade. Críticas que vão na mesma direção de quem já critica seu ativismo por mais diálogo entre ciência e religião. Poderia falar um pouco mais a respeito?

**GLEISER** – Quem diz isso nunca leu meus livros e ensaios ou, se leu, não entendeu nada. Certamente, não devem ter lido os meus mais de 100 artigos científicos. O diálogo entre

a ciência e a religião não visa desmerecer a ciência ou transformá-la em subproduto da fé. São processos completamente diferentes de se ver o mundo e que não devem ser confundidos. Devo dizer que o prêmio Templeton também foi dado a grandes cientistas, dentre eles Freeman Dyson, Martin Rees (o astrônomo real do Reino Unido), John Barrow, Paul Davies, todos eles cosmólogos e teóricos de primeira linha. Esse ano, ganhou o Francis Collins, líder do Projeto Genoma Humano nos Estados Unidos. Me sinto profundamente honrado de fazer parte desse grupo tão distinto. Talvez a culpa seja em parte da mídia brasileira, que falou apenas dos líderes religiosos que ganharam o prêmio: Madre Teresa, Dalai Lama, Desmond Tutu... e nada dos cientistas.

Em seu livro *A simples beleza do inesperado* (GLEISER, 2016), você, entre outras questões, manifesta imensa preocupação com as mudanças climáticas nas últimas décadas. Nele, você reafirma que a maioria absoluta dos cientistas concorda que o aumento da temperatura global ocorre em função do aumento na poluição atmosférica, consequência do desmatamento e da queima de combustíveis fósseis. A resposta ao problema é de ordem política, econômica, científica, mas não só. Qual a principal dificuldade para o mundo oferecer essa resposta ao problema?

**GLEISER** – A maior dificuldade é mudar a opinião pública, convencer as pessoas de que o aquecimento global é um risco existencial para a humanidade. As pessoas, até as que acham que o aquecimento global está ocorrendo, pouco fazem no seu dia a dia para mudar seus hábitos. Acha que o ônus é apenas dos governos, das empresas. Embora a responsabilidade seja de governos e empresas, essas instituições respondem aos eleitores e aos consumidores. Quando os consumidores mudam seus hábitos e passam a consumir menos carne, usar menos combustíveis fósseis, menos água, comprar produtos de empresas que têm uma

ética corporativa que se alinha com o futuro de um planeta saudável e habitável, governos e empresas irão responder. Como fazer isso? Educação, disseminação, conversas públicas, ações comunitárias, programas de TV aberta que divulguem o conhecimento de forma acessível e com urgência.

Você também deve ter tomado conhecimento que, durante a reunião ministerial do dia 22 de abril de 2020, o ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, disse que o governo brasileiro devia aproveitar a oportunidade trazida pela pandemia, já que o foco da sociedade e da mídia está voltada para o novo coronavírus, e “passar a boiada” e fazer uma “baciada” de mudanças nas regras ligadas à proteção ambiental. Sabemos da importância do Brasil para a questão ambiental. A fala do ministro, portanto, significa um desastre não só para essa política ambiental, mas para a imagem do Brasil no exterior também. Como você avalia?

**GLEISER** – De forma trágica. É inacreditável que em pleno século 21, sabendo tudo o que sabemos hoje sobre mudanças climáticas como resultado da ação humana, líderes sirvam aos interesses oportunistas do setor agropecuário que, em vez de se reinventar e investir numa agricultura sustentável e limpa, pouco se importa com o que está ocorrendo no mundo e com a destruição ambiental que estão perpetrando. É o pensamento imediatista, visando lucros rápidos e não planos que projetam um futuro planetário em que todos ganham.

Ainda em *A simples beleza do inesperado* (GLEISER, 2016), você compara ciência e pescaria. Diz que ambas requerem paciência, tolerância, humildade. A pandemia que o mundo enfrenta hoje reforça essa comparação? E a comparação poderia ser adequada a outras áreas?

**GLEISER** – Nessa analogia entre ciência e a pesca, falo mais do processo criativo científico.

Mas não há dúvida de que pode ser extrapolada para outras atividades criativas – afinal, o que marca o processo criativo, seja de um escritor ou de um cientista buscando por uma vacina, é a persistência, a repetição, as novas tentativas, sempre com o objetivo de aprimorar a obra criativa. O resultado, na pescaria o peixe tão desejado, seria o resultado da pesquisa, o texto valioso, a cura de uma nova doença.

No mesmo livro, você diz que o valor de uma geração é o seu legado para as próximas e que pelas crianças você espera que o legado de sua geração (da nossa) seja um planeta melhor, habitado por seres humanos mais espiritualizados, cientes de seu dever moral de preservar a vida a todo custo. Como está essa sua esperança hoje?

**GLEISER** – Sou um otimista, pois pessimistas já perderam antes de começarem a luta. Vejo que, apesar de todas as dificuldades óbvias que enfrentamos, uma luz diferente começa a iluminar o caminho do respeito ao outro, da diversidade e escolhas que fazemos, uma preocupação maior com a justiça social e o futuro do planeta. Os passos são mais lentos do que gostaria, e talvez acabe funcionando como um catalizador. Não temos nenhum minuto a perder.

Em um artigo publicado na Folha de São Paulo, em 25 de junho de 2006 (GLEISER, 2006), você afirma que é extremamente ingênuo e desnecessário imaginar ser possível um mundo sem religião e que a função da ciência não é tirar Deus das pessoas. Mas e quando a fé obscurantista deseja tirar a ciência do mundo, o que fazer?

**GLEISER** – Esse é o problema do fanatismo, que é uma forma de cegueira. Os que querem tirar a ciência do mundo são, no mínimo, profundamente hipócritas. Fazem isso usando seus celulares, GPSs, tomando antibióticos etc. Ou seja, usando todas as grandes conquistas

da ciência e suas aplicações tecnológicas sem a menor autocrítica. De onde eles acham que essas tecnologias todas vêm? É realmente lamentável que hoje, em pleno século 21, ainda tenhamos que lidar com esse tipo de problema. Temos outros muito mais importantes para enfrentar, e essas pessoas são um atraso, só atrapalham o avanço moral da humanidade. E comprometem o progresso do país.

No prólogo de seu livro *A simples beleza do inesperado* (GLEISER, 2016), você traz uma epígrafe de Heráclito: “Um homem só se aproxima do seu eu verdadeiro quando atinge a seriedade dum criança que brinca”. É um livro em que você conversa com o menino que foi e fala da determinação, ousadia e coragem desse menino. Em outro livro seu, *A dança do Universo* (GLEISER, 1997), você também fala da infância, referindo-se a um de seus filhos. As crianças são fascinadas pela ciência, já que, gostem ou não da ciência como disciplina, são impregnadas pelo prazer de buscar conhecer. Poderíamos encerrar nossa conversa falando disso?

**GLEISER** – Claro. Temos muito a aprender com as crianças. São exploradoras natas, sempre tentando aprender algo de novo, com um espírito lúdico e feliz. Nós crescemos e nos esquecemos disso, ficamos casmurros, presos a uma rotina que nos impõe e que nos impomos, uma prisão que pouco nos permite explorar e aprender o novo. Por isso que Isidor Rabi,

um dos grandes físicos do século passado, costumava dizer que os físicos são os Peter Pan da sociedade, sempre perguntando sobre o porquê das coisas. Quando perdemos nossa curiosidade, morremos um pouco.

## REFERÊNCIAS

- GLEISER, M. **A dança do universo** – dos mitos da criação ao big-bang. São Paulo: Schwarcz, 1997.
- GLEISER, M. **A ilha do conhecimento** – os limites da Ciência e a busca por sentido. São Paulo: Record, 2014.
- GLEISER, M. **A simples beleza do inesperado** – um filósofo natural em busca de trutas e do sentido da vida. São Paulo: Record, 2016.
- GLEISER, M. Conciliando ciência e religião. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 25 de junho de 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2506200601.htm>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- GLEISER, M. **Criação imperfeita** – cosmo, vida e o código oculto da natureza. São Paulo: Record, 2009.
- GLEISER, M. **O fim da Terra e do Céu** – o apocalipse na ciência e na religião. São Paulo: Schwarcz, 2001.
- GLEISER, M. **Retalhos cósmicos**. São Paulo: Schwarcz, 1999.
- JOHN TEMPLETON FOUNDATION. **Marcelo Gleiser recebe o prêmio Templeton 2019**. Pensilvânia, 2019. Disponível em: <https://www.templeton.org/pt/news/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

*Recebido em: 11/03/2021*

*Aprovado em: 11/03/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

## TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS – 2021

DOSSIÊ	PRAZO
<b>62-2021.2</b> Maria A. J. Oliveira (UNEB) Eliana S.D. Debus (UFSC)	(até) 15 de fevereiro 2021
<b>63-2021.3</b> Liege Sitja (UNEB) Lia M. F. Fialho (UECE)	(até) 15 de março 2021
<b>64-2021.4</b> Mary Valda Sales (UNE) Vani M. Kenski (USP)	(até) 15 de abril 2021

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)/[fialho@yahoo.com.br](mailto:fialho@yahoo.com.br)). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

**2. Resumo, Abstract e Resúmen:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p.

13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

**IMPORTANTE:** Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

**Atenção:** os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Editoras Científicas:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com);

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Site da Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

# NORMS FOR PUBLICATION

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br))

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

## IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)). It should be explicit initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Journal's paper:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) On-line paper :**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./

mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

**Contact and informations:**

**General Editor:** Emanuel do Rosário Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Executive Editor:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Website of the Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>