



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAFAELA APARECIDA SILVA FERREIRA DINIZ

**(DES) CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO: olhares e vieses dos professores**

CATALÃO

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz

3. Título do trabalho

(DES) CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: olhares e vieses dos professores

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Wender Faleiro Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 05/10/2022, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RAFAELA APARECIDA SILVA FERREIRA DINIZ, Discente**, em 05/10/2022, às 14:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3204882** e o código CRC **49839E6C**.

Referência: Processo nº 23070.050037/2022-74

SEI nº 3204882

RAFAELA APARECIDA SILVA FERREIRA DINIZ

**(DES) CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO: olhares e vieses dos professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

Orientador: Prof. Dr. Wender Faleiro da Silva.

Agência de Fomento: CAPES

CATALÃO

2022

Ficha de identificação da obra pelo bibliotecário documentalista

Joana Rocha de Souza / CRB-1 1465

D585d Diniz, Rafaela Aparecida Silva Ferreira.
(Des) caminhos para o fortalecimento da licenciatura em educação do campo [manuscrito]: olhares e vieses dos professores / Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz. - 2022.
CLXXVI, 176 f.

Orientador: Prof^o. Dr. Wender Faleiro da Silva.
Dissertação [Mestrado] – Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em implantação, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), Catalão. 2022.

Bibliografia.
Inclui: listas de figuras, tabelas, quadros.
Inclui: lista de gráficos, siglas, imagens.

1. Licenciatura. 2. Educação do Campo . 3. Formação - professores .
I. Silva, Wender Faleiro da. Orient. II. Título.

CDU:377.8:37.015.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 229 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE RAFAELA APARECIDA SILVA FERREIRA DINIZ.

Aos dezenove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 9:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, o Prof. Dr. Wender Faleiro da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientador; Profa. Dra. Simara Maria Tavares Nunes Simões - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos - PPGEDUC/UESC - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz**, discente do Programa de Mestrado em Educação - PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “(DES) CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: olhares e vieses dos professores”. A sessão foi aberta pelo presidente da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos dezanove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Wender Faleiro Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 19/09/2022, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arlete Ramos dos Santos, Usuário Externo**, em 19/09/2022, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simara Maria Tavares Nunes, Professora do Magistério Superior**, em 20/09/2022, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3197211** e o código CRC **A8918EE0**.

Referência: Processo nº 23070.050037/2022-74

SEI nº 3197211

DEDICATÓRIA

É com imensa alegria e satisfação que dedico este trabalho a todos os povos do campo, crianças, jovens, adultos e idosos oriundos dos mais diversos formatos de organizações e famílias camponesas. Dedico este trabalho a esse povo que persiste, resiste e realiza o trabalho de levar a comida à mesa dos brasileiros através da agricultura familiar. Vivenciamos tempos difíceis no que tange ao declínio de políticas públicas que garantem a esses sujeitos, que tanto fazem por todos nós, o mínimo.

Anseio que cada vez mais possamos nos fortalecer enquanto educadores, como formadores de cidadãos conscientes de seus deveres, mas, acima de tudo, conscientes de seus direitos que lhes são negados e, por vezes, diminuídos.

Desejo que a presente pesquisa possa indicar o quanto se faz necessário pensar, discutir e otimizar os serviços que estão sendo disponibilizados aos povos do campo no que se refere à Educação que pretendemos que chegue a esses lugares. Acreditamos que nossa pesquisa pode contribuir para o fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo, e que, dessa forma, possamos formar educadores que irão atuar na mudança da realidade homogenista a qual a Educação do Campo está inserida. Através da Educação “emancipadora e libertadora” é que possibilitaremos que esses sujeitos sejam protagonistas de suas histórias e, assim, alcancem aspirações inimagináveis.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, palavra simbólica que expressa grandes sentimentos e emoções! Parece fácil, mas agradecer por chegar ao final de um trabalho não é assim tão simples. Esse é o momento que me faz lembrar de muitas alegrias e desafios vividos na vida pessoal e acadêmica até chegar aqui, na concretização deste sonho.

É difícil porque me faz pensar que aqui se encerra um ciclo, um ciclo de aprendizagem, de companheirismo, de amizade, de cultura intelectual. Tal momento me faz crer, mais que tudo, que o que um dia eu considerei ser possível, hoje está se realizando. Além disso, me faz crer que, mesmo diante dos obstáculos, é permitido que tenhamos planos e sonhos que podem ser realizados.

Inicialmente, agradeço a Deus. Apesar de estarmos vivenciando um momento significativo no que se refere às questões sanitárias que a pandemia desencadeou, Ele nos fortalece a cada momento.

Agradeço à minha mãe, Aparecida, aos meus irmãos, Ramon e Reginaldo, às minhas cunhadas e demais familiares, que sempre se orgulharam de mim e da minha dedicação aos estudos. Com o coração cheio de amor e gratidão, quero agradecer ao meu esposo, Adriel, que foi muito companheiro, principalmente nesse período em que tive que, por diversas vezes, me ausentar do convívio familiar para me dedicar aos estudos.

Agradeço à minha sogra, Simone Almeida Domingos Diniz (*in memoriam*), e à minha amiga, Dulcéria Tartuci, que foram sempre professoras brilhantes e que me incentivaram a continuar estudando, mesmo nos momentos mais difíceis. Agradeço à minha filha, Maria Isis, que participou de todas as aulas remotas comigo, pedindo colo, pegando água para mim, por vezes me desconcentrando, mas sempre disposta a me ajudar.

Gostaria de agradecer a minha amiga, Joice, que esteve comigo em dias intensos de estudo. Agradeço também aos meus amigos que sabem o quanto esse momento é importante na minha vida, e que souberam compreender que precisei afastar-me e concentrar minhas energias na construção de um trabalho sólido. Agradeço aos colegas e companheiros de caminhada que o mestrado me trouxe, amigos que carregarei para a vida.

Não poderia deixar de apresentar minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹ (CAPES) pela bolsa concedida nesse período de formação

¹ A presente dissertação foi realizada com apoio da CAPES - Código de Financiamento 001.

acadêmica e científica, o que me proporcionou a possibilidade de construir e concluir esse curso com muita dedicação e qualidade.

Agradeço imensamente aos professores do PPGEDUC que, apesar do desafio das aulas remotas, compartilharam seus conhecimentos que foram fundamentais para construção do saber. Em especial, agradeço aos professores da Linha de Pesquisa - Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza, a qual faço parte. Prof. Wender Faleiro da Silva, Profa. Maria Zenaide Alves, Profa. Selma Peres, Profa. Maria Aparecida Rossi, Profa. Simara Maria Tavares Nunes, Profa. Maria Paulina, suas contribuições foram essenciais para a evolução do meu trabalho.

Por fim, gostaria de fazer um agradecimento muito especial ao meu orientador, Professor Wender Faleiro da Silva. Obrigada pelo carinho, por todo apoio, atenção, por cada orientação, pelos conselhos e, principalmente, por todo o companheirismo durante esse período. Como ele mesmo diria: por todos os “pitacos” que tão bem me direcionaram a realizar a escrita deste trabalho com bastante dedicação e afinco.

Gratidão a todos vocês do fundo do meu coração!

*Quem inaugura a tirania não são os tiranizados,
mas os tiranos.*

*Quem inaugura o ódio não são os odiados,
mas os que primeiro odiaram.*

*Quem inaugura a negação dos homens não são os
que tiveram a sua humanidade negada,
mas as que a negaram, negando também a sua.*

*Quem inaugura a força não são os que se tornaram
fracos sob a robustez dos fortes,
mas os fortes que os debilitaram”.*

Paulo Freire

RESUMO

A realização da presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão. A mesma está pautada na necessidade de ampliar o debate sobre a manutenção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) – Habilitação em Ciências da Natureza no Brasil. Logo, a pesquisa objetiva responder à seguinte pergunta: quais têm sido os desafios e as conquistas vivenciados pelos professores formadores para a consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza em sua Universidade? A construção do trabalho se desenvolveu a partir da investigação em cinco Instituições de Ensino Superior que ofertam a LEdoC, sendo uma instituição de cada região geográfica do país. Para a construção dos dados, foram aplicados questionários via aplicativo *Google Forms*. Posteriormente, os dados foram devidamente organizados, analisados pela Análise do discurso. Os resultados foram organizados nas seguintes categorias: 1) Processo de Implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: desafios, conquistas e perspectivas; 2) LEdoCs: engajamento docente para com os princípios e lutas do curso e 3) Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: desafios para sua consolidação. Conforme os resultados alcançados, os desafios se apresentam como interface das conquistas, haja vista que, durante o período de oferta dos cursos, a luta coletiva entre docentes, discentes e gestão administrativa foi se fortalecendo. Com relação aos desafios, foram elencados os seguintes aspectos: profissionalização docente; infraestrutura; verbas; assistência estudantil; realização da Alternância e evasão de estudantes. À medida que os desafios iam se consolidando, eles foram se tornando conquistas. Ou seja, verificamos que os desafios relatados, posteriormente, foram citados como conquistas coletivas e sociais do curso. Deste modo, a pesquisa ressalta o papel inclusivo e diversificador ao qual o curso se pauta, o que nos faz crer que a Licenciatura em Educação do Campo é a esperança da garantia da inclusão dos povos do campo ao Ensino Superior.

Palavras-chave: Licenciatura; Educação do Campo; Formação de professores.

ABSTRACT

This research is linked to the Line of Research “Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza” of the Post-Graduation Program in Education at the Federal University of Catalão. It is based on the need to broaden the debate on the maintenance of the Licentiate Degree in Rural Education (LEdoC) - Qualification in Natural Sciences in Brazil. Therefore, the research aims to answer the following question: what have been the challenges and achievements experienced by training teachers for the consolidation of the Licentiate Degree in Rural Education - Qualification in Natural Sciences at their University? The construction of the work was developed from the investigation in five Higher Education Institutions that offer LEdoC, being one institution from each geographic region of Brazil. For the construction of data, questionnaires were applied via the Google Forms application. Subsequently, the data were meticulously organized, analyzed, and discussed using the Discursive Analysis. The results were organized into the following categories: 1) Implementation Process of Degree Courses in Rural Education: challenges, achievements, and perspectives; 2) LEdoCs: teacher engagement with the principles and struggles of the course and 3) Degree Courses in Rural Education in Brazil: challenges for its consolidation. According to the results achieved, the challenges are presented as an interface of achievements, given that, during the period of offering the courses, the collective struggle between teachers, students and administrative management was strengthened. Regarding the challenges, the following aspects were listed: teacher professionalization; infrastructure; funds; student assistance; alternation and student dropout. As the challenges were consolidated, they became achievements. That is, we found that the challenges reported later were cited as collective and social achievements of the course. In this way, the research emphasizes the inclusive and diversifying role to which the course is guided, which makes us believe that the Licentiate Degree in Rural Education is the hope of guaranteeing the inclusion of rural people in Higher Education.

Keywords: Licentiate Degree; Rural Education; Teacher training.

LISTA DE FIGURA E GRÁFICOS

FIGURA

Figura 1 - Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza.....51

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de envios de questionários e quantidade de respostas dos participantes por IES..... 84

Gráfico 2 - Assentimento para uso e publicação dos dados: participantes por IES 87

Gráfico 3 - Participantes que já tiveram vínculo anteriores com a Educação Campesina 149

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Localização da UNIR – <i>Campus</i> Rolim de Moura (RO)	64
Imagem 2 - Índice Populacional Estimado e População no último Censo do Município Rolim de Moura (RO)	64
Imagem 3 - Localização da UFERSA - <i>Campus</i> Mossoró (RN).....	68
Imagem 4 - Índice da População Estimada e População no último Censo do município de Mossoró (RN).....	68
Imagem 5 - Localização da UFGD - Unidade I.....	71
Imagem 6 - Localização UFGD - Unidade II	71
Imagem 7 - Índice da População Estimada e População no Último Censo do município de Dourados (MS)	72
Imagem 8 - Localização da UFTM - <i>Campus</i> Uberaba (MG).....	74
Imagem 9 - Índice da População Estimada e População no último Censo do município de Uberaba (MG).....	75
Imagem 10 - Localização da UFFS - <i>Campus</i> Laranjeiras do Sul (PR).....	77
Imagem 11 - Índice Populacional Estimada e População no Último Censo do município de Laranjeiras do Sul (PR)	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IES e Região Geográfica.....	52
Quadro 2 - Quantidade de professores por IES aos quais foram enviados o Questionário	55
Quadro 3 - Levantamento - BDTD - Trabalhos com o descritor Desafio	60
Quadro 4 - Trabalho relacionado a pesquisa.....	61
Quadro 5 - Área de graduação dos participantes por IES	89
Quadro 6 - Área de Realização de Mestrado dos Participantes por IES	91
Quadro 7 - Área de Realização do Doutorado dos Participantes por IES.....	93
Quadro 8 - Pós-Doutoramento dos Participantes da Pesquisa por IES	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índice Populacional dos municípios de localização de Campus da UNIR.....	65
Tabela 2 - Índice Populacional dos municípios Campus da UFERSA.....	69
Tabela 3 - Índice da População Estimada e da População no último Censo dos municípios de localização de Campus - UNIR	78
Tabela 4 - Quantidade de respostas de aprovação do TCLE e concordância em participar da pesquisa por IES	86
Tabela 5 - Idade dos participantes por IES	88
Tabela 6 - Tempo de docência dos participantes da pesquisa na Educação Básica	90
Tabela 7 - Tempo de docência dos participantes da pesquisa no Ensino Superior	90
Tabela 8 - Participantes da Pesquisa que possuem Mestrado por IES	91
Tabela 9 - Título de Doutorado dos participantes da pesquisa por IES.....	93
Tabela 10 - Tempo de docência na LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza por IES.	95

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APG	Associação de Pós-Graduação
APROFAM	Associação dos Produtores e Produtoras Rurais da Feira Agroecológica de Mossoró
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEUD	Centro Universitário de Dourados
CN	Ciências da Natureza
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EC	Educação do Campo
EP	Educação Popular
ESAM	Escola Superior de Agricultura de Mossoró
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
GEPEEC	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MG	Minas Gerais
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS	Mato Grosso do Sul
MSC	Movimento Social Camponês
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PRAD	Plano de Recuperação de Áreas Degradadas
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROCEA	Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROLAN	Programa de Pós-Graduação Interunidades Integração da América Latina
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPesq	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PT	Partido dos Trabalhadores
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RS	Rio Grande do Sul
S.I.	Seminário Integração
SC	Santa Catarina
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia
SUS	Sistema Único de Saúde
T.C.	Tempo Comunidade
T.U.	Tempo Universidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFG-RC	Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	22
CAPÍTULO I - SEMEANDO SONHOS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E SEUS PROCESSOS	34
CAPÍTULO II - TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	45
2.1 Desbravando a metodologia.....	46
2.1.1 Apresentando o instrumento metodológico	50
2.2 Mapeando as produções: levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	57
2.3.1 Mapeando Produções: resultados da busca na BDTD	58
2.3.1.1 <i>Descritores: Educação do Campo e Ciências da Natureza.....</i>	<i>58</i>
2.3.1.2 <i>Descritores: Formação de Professores, Educação do Educação do Campo e Ciências da Natureza.....</i>	<i>58</i>
2.3.1.3 <i>Descritores: Desafios, Educação do Campo e Ciências da Natureza.....</i>	<i>59</i>
2.3.2 Trabalho que identificamos estar relacionado à pesquisa.....	61
2.4 Localização e contextualização das IES <i>lócus</i> da pesquisa	62
2.4.1 Universidade Federal de Rondônia: Rolim de Moura e demais <i>campus</i>	62
2.4.2 Universidade Federal Rural do Semi-Árido: Mossoró e demais <i>campus</i>	67
2.4.3 Universidade Federal da Grande Dourados: Unidade I e Unidade II	70
2.4.4 Universidade Federal do Triângulo Mineiro: <i>Campus</i> Uberaba e <i>Campus</i> Iturama .	73
2.4.5 Universidade Federal da Fronteira Sul: Laranjeiras do Sul e demais <i>campus</i>	75
CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÕES	79
3.1 Havia espinhos no caminho.....	79
3.2 Processo de implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: desafios, conquistas e perspectivas	82
3.2.1 Mas também havia flores	85
3.2.2 Caracterização dos participantes.....	88
3.2.3 Reconhecendo a trajetória acadêmica e profissional dos participantes	90
3.2.4 Instituições de Ensino Superior e as relações anteriores com a Educação do Campo	103
3.3 LEdoCs: engajamento docente para com os princípios e lutas do curso.....	110
3.3.1 Corpo Docente, Equipe Administrativa e Gestão Institucional frente à Licenciatura em Educação do Campo: participantes e suas concepções	111

3.3.2 Avaliação dos docentes frente à atuação da Coordenação da Licenciatura em Educação do Campo	115
3.3.3 Avaliação dos docentes frente à Gestão Institucional da IES e os impactos na Licenciatura em Educação do Campo	121
3.3.4 A Licenciatura em Educação do Campo frente aos demais cursos: concepção dos participantes	126
3.3.5 O processo de implantação da LEdoC na IES: dizeres dos docentes participantes .	130
3.3.6 Atividades de Extensão e Pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo: relato dos participantes	135
3.4 Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: desafios para sua consolidação.....	139
3.4.1 Principais avanços e conquistas da Licenciatura em Educação do Campo: vozes docentes	140
3.4.2 Principais desafios que a Licenciatura em Educação do Campo enfrentou e ainda enfrenta: vozes docentes	143
3.4.3 Concepções docentes sobre as ações que contribuem para o fortalecimento da Licenciatura em Educação do Campo	145
3.4.4 Concepções docentes sobre as ações que contribuem para o enfraquecimento da Licenciatura em Educação do Campo	147
3.4.5 Ser docente da Licenciatura em Educação do Campo: escolha ou possibilidade?..	148
3.4.6 Atividades de Extensão e Pesquisa que os docentes realizaram ou realizam na IES	153
3.4.7 Os desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo nas IES <i>lócus</i> de pesquisa: concepções docentes	156
3.4.8 As conquistas em relação à consolidação da Licenciatura em Educação do Campo nas IES <i>lócus</i> de pesquisa: vozes docentes	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS	167

APRESENTAÇÃO

Nascida em Ipameri, interior do estado de Goiás, vivi maior parte da minha vida na zona rural. Cidade pequena e acolhedora onde ainda reside toda minha família. Meu pai, pequeno produtor rural, ficou viúvo ainda muito jovem, deixando duas crianças com idades de cinco e sete anos. Conhecendo minha mãe, os dois tiveram mais dois filhos, dentre os quais eu sou a caçula: “rapinha do tacho”. Era assim que, com todo carinho, meus pais se referiam a mim.

Meus irmãos estudaram em escola rural e ajudavam meu pai na lida. Eu, sendo a única menina, era poupada do serviço na lavoura. Porém, eu ajudava a minha mãe com as atividades da casa. Lembro-me bem... Vivíamos em uma casinha muito antiga e já bem desgastada que não tinha energia nem banheiro. Para termos acesso à água potável, andávamos uns 800 metros até o rego d’água mais próximo. Nós chamávamos nossa casa de “tapera”². Entretanto, ali, naquele lugar tão simples e distante, havia amor, companheirismo e muita dedicação.

De repente, ao chegar minha tão esperada idade (seis anos) de ingressar na escola, ocorre o fechamento da escola rural que meus irmãos estudavam e, com isso, nossa migração para a cidade, modificando toda a estrutura familiar e social do ambiente ao qual estávamos inseridos. Consternados e submetidos a um novo contexto, recordo-me que defrontamos com diversos percalços. No entanto, os desafios foram sendo superados e alguns sonhos foram ficando para trás.

Em 2006, após o término do Ensino Médio, participei da seleção para o curso de Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - *Campus* Urutaí, localizado numa cidade vizinha, a 32 km de Ipameri. Ao passar na seleção, iniciei o curso em período integral, tendo que sair de casa às seis horas da manhã e retornar às seis da tarde por três anos, até completar o período de conclusão do curso. Filha de produtor rural, meu objetivo era trabalhar na zona rural com meu pai. Porém, por motivos de separação dos meus pais, meu pai acabou mudando de cidade, nos deixando ali na nossa cidade natal. Contudo, a partir destas mudanças, meu sonho foi ficando para trás, haja vista que o que importava naquele momento era trabalhar e ajudar minha mãe com as despesas da casa.

Em 2010, com 22 anos, mudei-me para Catalão em busca de novas oportunidades, pois Ipameri, apesar de ser uma cidade aconchegante, não dispunha de atividades geradoras de emprego, motivo pelo qual a maioria dos jovens se desloca para outras cidades para

² Casebre, choça, pardieiro (TAPERA, 2021).

estudar e trabalhar. Portanto, almejando trabalhar durante o dia e fazer um curso Superior à noite e assim poder ampliar minhas condições de vida presente e futura, já me residindo em Catalão, comecei a trabalhar como vendedora em uma loja de embalagens da cidade, onde permaneci por dois anos. Em 2014, fui aprovada no vestibular para o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) – Habilitação em Ciências da Natureza na então Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Tal aprovação fez-me lembrar do meu sonho e almejar grandes voos.

Mediante o sentimento de alegria e esperança, iniciamos as aulas no dia 05 de agosto de 2014. Recém-casada e em uma situação financeira difícil, tive que sair do serviço, pois o primeiro semestre do curso foi ofertado em período integral. Foi um período muito difícil, com muitas transformações, mudanças, dificuldades que, mesmo assim, não me fizeram desistir. Além dos desafios pessoais, o curso também apresentou alguns obstáculos.

O curso havia iniciado na Instituição no ano em que ingressei. Porém, eu pertencia à segunda turma ingressa no curso, dada a circunstância de que o curso ofertava vestibular de entrada semestralmente. Portanto, por ser um curso ainda em fase de implementação, vivenciamos demandas variadas, como a falta de salas de aula, falta de professores e as dificuldades de implementação e adequação da realização do Tempo Comunidade (T.C.). Fomos estigmatizados pelos outros cursos e até mesmo pela própria sociedade em geral. Sempre que me perguntavam qual curso eu fazia, as pessoas ficavam espantadas, pois a maioria não conhecia do que se travava o curso.

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs³) no Brasil estão estruturadas utilizando um modelo de formação por alternância, cujo formato se dá na relação entre Tempo Comunidade (T.C.)⁴ e Tempo Universidade (T.U.)⁵. Valer ressaltar que este modelo de alternância entre T.U. e T.C. busca promover uma interação entre a teoria e a prática em distintos contextos de formação (SOUZA; NETO, 2011). Porém, minha compreensão como aluna iniciante é que ficaríamos um mês tendo aulas teóricas e depois as atividades seriam desenvolvidas fora da Universidade. As disciplinas do primeiro semestre do curso foram oferecidas de forma condensada. Durante uma semana, em período integral, realizava-se uma disciplina. Após o término de determinada disciplina, dava-se início a outra disciplina da mesma forma que a anterior, realizando, assim, o T.U.

³ Segundo Farias e Faleiro (2019, p. 08), “existem diversas siglas para Licenciatura em Educação do Campo, como EDUCampo, LEdoC, LC, entre outras. Aqui optamos pelo uso de LEdoC”.

⁴ Período em que as atividades são desenvolvidas fora da Universidade, em outros espaços formativos.

⁵ Período em que as atividades no âmbito da Universidade, aulas teóricas e demais atividades formativas.

Após o término de cinco disciplinas, passava-se então para o chamado T.C., formato ainda desconhecido para mim e, provavelmente, para a maioria dos colegas de turma. Neste primeiro semestre, no entanto, as atividades do T.C. foram realizadas na própria Universidade. De acordo com o encerramento do semestre letivo, realizava-se a disciplina nomeada de Seminário de Integração (S.I.)⁶. Esta relevante disciplina era caracterizada pelas apresentações dos trabalhos que foram desenvolvidos durante o T.C.

No período dos quatro anos de curso, foram desenvolvidos os mais variados trabalhos durante o T.C. de cada semestre. Realizamos visitas em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁷, acampamentos do MST, comunidades ribeirinhas, escolas rurais, feiras livres e programas de hortas comunitárias. Todo esse processo de construção do conhecimento na formação inicial na perspectiva do/para o campo, reforçou o meu envolvimento com a temática e me instigou a pensar possibilidades de investigar e contribuir para o fortalecimento da LEdoC com Habilitação em Ciências da Natureza, haja vista que a realização de pesquisa tem relevante significado nesse processo de luta pela Educação.

Progressivamente, os desafios iniciais do curso foram sendo superados através do empenho da gestão do curso, coordenadores e professores que não mediram esforços para que as atividades fossem acontecendo, assim como uma parte dos estudantes que se aproximaram do curso com mais dedicação e contribuíram para o fortalecimento do curso. Consideramos que a interação entre gestão administrativa, professores e estudantes possibilitou a internalização da essência do curso, de forma que a LEdoC fosse ganhando espaço dentro do âmbito universitário e, conseqüentemente, se incorporando naquele espaço de formação.

No primeiro semestre do curso, uma professora oportunizou-me participar de um projeto de Iniciação Científica como voluntária. No segundo semestre, entrei em outro projeto de Iniciação Científica como bolsista. O valor da bolsa não era muito, mas ajudava com as custas de transporte e alimentação na Universidade. No segundo semestre, o curso passou a ser ofertado no período noturno, possibilitando que os estudantes pudessem trabalhar durante o dia e estudasse a noite. Essa nova proposta contribuiu bastante para a permanência dos estudantes trabalhadores.

⁶ Disciplina que representa o encerramento do semestre, cujo objetivo é apresentar relatório escrito, bem como apresentação oral dos trabalhos.

⁷ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. “Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais” (MST, 2022, s.p.).

Durante a minha formação inicial para ser professora, minhas pesquisas foram desenvolvidas pautadas na necessidade de se discutir a Educação do Campo, pois esta não é só mais uma licenciatura, mas sim um movimento de Educação instituído como consolidação de um direito. “A escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito” (ARROYO, 2003, p. 30). Portanto, ambicionamos transmutar a Educação no/do Campo ofertada em seus mais variados âmbitos escolares em um movimento provocador, emancipatório e libertador e, dessa forma, empoderar os sujeitos.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento **por uma Educação do Campo** é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à Educação e a uma Educação que seja no e do campo, **No**: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma Educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011, p. 149-150, grifo nosso).

Consideramos relevante dizer que, na presente pesquisa, não estamos nos referindo ao “campo” que é diariamente enaltecido pelas mídias e veículos de comunicação. Aqui, não entraremos no debate sobre o quanto o agronegócio está na contramão do que acreditamos e defendemos como meio de produção. Não estamos negando, com isso, o papel do agronegócio para a economia e desenvolvimento do país. Entretanto, sabemos que a produção que garante que os alimentos cheguem à mesa dos brasileiros é proveniente da agricultura familiar. Assim, o “campo” ao qual nos dedicamos a estudar e defender é o campo que ainda hoje é estigmatizado cultural, social e politicamente.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção [...] (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 21).

No que se refere à agricultura familiar e sua relação com a proposta de Educação do/para o Campo, acreditamos que os dois projetos devem caminhar juntos para maximizar um projeto maior que vá ao encontro da perspectiva de subsistência dos povos camponeses e seus meios de produção. Acreditamos que a negligência de ações que corroboram com o desenvolvimento da agricultura camponesa, da agricultura familiar, da agricultura do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e dos demais pequenos produtores

rurais contribuem para a desvalorização destes modos de produção e seu papel na sustentabilidade alimentar do país.

Um projeto de Educação que contribua para a realidade do campo é fundamenta para a modernização da agricultura brasileira, segundo novos parâmetros. A agricultura familiar é reconhecida pela sua produtividade (especialmente de alimentos), por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, através da cooperação, e por sua resistência histórica na sociedade moderna (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 33).

Assim, o “campo” ao qual nos referimos na presente pesquisa é o campo da vida e que gera vidas; o campo da agricultura familiar e dos indígenas; o campo dos quilombolas e o campo da reforma agrária; o campo da sustentabilidade e das comunidades ribeirinhas. O mesmo campo onde as escolas rurais já são quase inexistentes ou, quando ainda existem, estão em sua maioria sucateadas e formatadas aos modelos urbanos, os quais não se atentam para as especificidades desses povos do campo.

Observamos que nos anos de 2010 a 2016, sob os governos dos Ex-Presidentes Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff, ocorreu o aumento da criação de Universidades públicas, ocorrendo, ainda, o aumento de políticas públicas de acesso e permanência nesses espaços com visando oportunizar que sujeitos excluídos pudessem se graduar em uma Universidade pública, gratuita e de qualidade⁸.

São eles, os novos-velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto, sem creche [...] Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento (ARROYO, 2003, p. 33).

Arroyo (2003) caracteriza quem são esses sujeitos “excluídos”, além de apontar a necessidade de refletir as variantes do conceito de “pedagógico”, referindo-se ao processo de escolarização e de deformação científica, política e identitária. Nesse sentido, a ação pedagógica é configurada em várias circunstâncias. Quando os movimentos sociais se articulam, eles estimulam o autoconhecimento e reconhecimento de classe, exercendo uma

⁸ Entendemos por educação de qualidade como a “preparação dos alunos para viver na sociedade contemporânea com autonomia intelectual, de forma a vivenciar no cotidiano escolar a integração do ensino e da vida, do conhecimento e da ética, da reflexão e da ação, adquirindo uma visão de totalidade com acesso ao conhecimento acumulado e que possibilite a produção de novos conhecimentos. Reconhecemos, também, que não há padrão e homogeneidade de qualidade educacional; cada escola possui sua autonomia para refletir, propor e agir, democrática e coletivamente, em prol da qualidade educacional” (PUENTES; FALEIRO, 2018, p. 10).

formação política coletiva dos sujeitos na busca pelos enfrentamentos constantes, exercendo, dessa forma, o encargo pedagógico.

Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos. É importante constatar que enquanto o movimento operário e os movimentos sociais mais diversos apontaram nestas décadas essa matriz pedagógica, um setor do pensamento pedagógico progressista nos levava para relações mais ideológicas: o movimento cívico, a consciência crítica, os conteúdos críticos como matriz formadora do cidadão participativo (ARROYO, 2003, p. 32).

Nesse sentido, consideramos importante dizer que a Educação do Campo deve ser efetivada no processo de construção de saberes em que os diferentes sujeitos sejam contemplados, visto que a Educação do Campo se agrega aos distintos modos de vida, meio social e cultural, além de espaços físicos dos mais diversos, uma vez que as escolas rurais podem estar localizadas em âmbitos rurais diferentes, como assentamentos do MST, acampamentos do MST, comunidades rurais, comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas, entre outras formações de população rural existentes no país.

Nesta mesma direção, Caldart (2011) diz que:

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roseiros, sem-terra, agregados, caboclos, assalariados rurais, meeiros e outros grupos mais (CALDART, 2011, p. 153).

Haja vista a pluralidade dos sujeitos contemplados pela Educação do Campo, nos dedicamos a estudar esta temática. Acreditamos que a formação de professores seja destacada como processo de afirmação do direito à Educação.

No entanto, a partir de 2016, com o golpe sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, o que se tem vivenciado é o sucateamento das Universidades públicas, por meio de cortes de verbas federais que são destinadas a essas Instituições, além da precarização e terceirização de serviços essenciais e ataques aos professores, impactando a formação de profissionais não só dos cursos de licenciatura, mas de todos os cursos de formação profissional ofertados nas Instituições públicas, o que pode comprometer o futuro da nação. Dessa forma, consideramos ser grave o desmonte de estruturas físicas das Universidades e a desvalorização dos profissionais das Universidades públicas, que têm feito seu papel e garantido que as pessoas tenham acesso e permanência no Ensino Superior.

Tendo em vista a perspectiva retrógrada e omissa de governantes dos tempos atuais, que atendem aos desmandos de uma elite conservadora e preconceituosa que considera o campo da agricultura familiar, dos pequenos produtores de alimento e o campo dos indígenas e demais população campestre que vivem no campo como um atraso para a sociedade capitalista, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 21) apontam que “nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório a sua própria condição de inferioridade, e/ou diante pressões sociais”. Percebemos que não é recente a ideia de que o Campo que não produz para o agronegócio é visto como atraso. É importante dizer que, atualmente, essa condição tem se intensificado pela atual (in)gestão do país, o que tem gerado consequências negativas em diversos âmbitos, como as agressões absurdas feitas aos povos indígenas.

As LEdoCs foram criadas a partir da demanda observada principalmente pelos movimentos sociais:

[...] de alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da Educação Básica. Um pensamento que tinha como tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder, das concessões das elites, das demandas do mercado (ARROYO, 2003, p. 30).

Na busca por garantir os direitos dos povos campestres, visto que os movimentos sociais também estão sofrendo ataques pelo atual governo no qual temos como presidente o senhor Jair Messias Bolsonaro, acreditamos que, possivelmente, os cursos de LEdoC possam ser os primeiros a serem extintos.

As propostas de desvinculação constitucionais de recursos que financiam os direitos sociais, como Educação e saúde, sugeridas pelo governo brasileiro, encampadas por grupos e fundações empresariais e defendidas por parlamentares vinculados e financiados por esses grupos, têm sua fundamentação na lógica ultraliberal de que o Estado e suas instituições precisam ser administrados e geridos como uma empresa (NOGUEIRA; MOREIRA; SANTOS; LOZZI, 2020, p. 08).

Sendo assim, de acordo com Nogueira, Moreira, Santos e Lozzi (2020), estamos nesse momento tratando da defesa de direitos construídos e adquiridos em detrimento de anos de lutas, e que são a garantia mínima para que uma grande parte da população brasileira tenha condições mínimas para viver. Tratar Educação e Saúde como direito social primordial é o princípio fundamental de uma nação. Neste momento, o que vemos é o descaso total do

governo federal, liderado pelo presidente Jair Bolsonaro, em especial com o Ensino Superior no Brasil.

Nogueira, Moreira, Santos e Lozzi (2020) indicam que,

nesse cenário, a Educação Superior como direito social e bem público está em risco, assim como todas as conquistas da sociedade brasileira que se traduziram em maior acesso, permanência e conclusão nas instituições públicas por parte de grupos historicamente excluídos desse nível de ensino. As medidas de cortes orçamentários, diminuição da participação pública e desmoralização das instituições públicas são medidas que não só colocam em risco os avanços científicos e tecnológicos do país como um todo, mas, sem dúvida, incidem mais direta e intensamente nos grupos majoritária e historicamente alijados dos ganhos e riquezas da nossa sociedade (NOGUEIRA; MOREIRA; SANTOS; LOZZI, 2020, p. 09).

O atual cenário político que se apresenta no país corrobora ainda mais com o modelo capitalista de sociedade que vivenciamos por décadas. Diante deste cenário atual, é visível as mudanças e os impactos que perpassam a Educação de forma transversal, gerando consequências que vão à contramão do que acreditamos e defendemos no âmbito educacional. Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 23) dizem, ainda, que: “um primeiro desafio que temos é perceber qual Educação está sendo oferecida no meio rural e que concepção de Educação está presente nesta oferta”.

Distante do campo social e político, a Educação passa a atuar como propedêutica para obter mão de obra e tornar os indivíduos consumidores a partir de formação básica e superior voltada minimamente à técnica que se consolida com o mercado que requer indivíduos cada vez mais aptos a se adequarem ao seu ritmo, tanto na produção como no consumo (PEREIRA, 2018, p. 29).

Conforme ocorrido no processo de industrialização no Brasil, Pereira (2018) enfatiza o que hodiernamente perpetua-se a ideia de priorizar os cursos técnicos como objetivo de formar mão de obra capacitada em menos tempo, pois, em média, os cursos técnicos são realizados em períodos de um a três anos, o que pode incorrer na evasão dos cursos superiores. Ao preservar a imagem de que o curso técnico oportuniza inserção ao mercado de trabalho com mais facilidade, em muitos casos, os estudantes veem nos cursos técnicos uma forma de garantir o sustento.

A partir deste estímulo para a formação de uma mão de obra técnica, há uma depreciação da mão de obra e do trabalho, o que acaba beneficiando grandes empresas, que precisam de um alto número de profissionais em um curto período. Não estamos aqui

menosprezando o papel dos cursos técnicos, mas acreditamos que este possa ser uma alternativa e não a única opção que o sujeito tem para se profissionalizar.

Uma das tendências é a privatização, em que o Estado atribui mercado privado o desenvolvimento de ações antes sob sua inteira responsabilidade e passa a agir como agente catalisador e controlador do processo. Desse modo, atrai a participação da comunidade, de organizações do terceiro setor e do próprio setor privado para a execução dos processos (PEREIRA, 2018, p. 39).

De acordo com Pereira (2018), a Educação brasileira se tornou ainda mais tecnicista, provocando uma formação de mão de obra mais módica, pois a empregabilidade nesse momento se torna uma questão de sobrevivência. Ou seja, aproveita-se de um discurso em que se visa a formação para o trabalho, deixando para segundo plano a perspectiva de uma formação para a transformação social.

Com isso, além de impor medidas degradantes para a grande massa, o Estado tolhe toda forma de organização social que possibilitaria o enfrentamento às medidas arbitrárias, com o convencimento ideológico da necessidade de tais ações que são imprescindíveis para o mercado de trabalho, a geração de renda, a redução de gastos e da pobreza, a distribuição de renda, a qualidade dos serviços públicos, entre outros (PEREIRA, 2018, p. 34).

Não estamos dizendo que o trabalho⁹ não seja importante, pois esse é primordial para vida. No entanto, defendemos que a Educação não seja usada como instrumento de uma política que contribui para a desigualdade social. Sabemos que há décadas busca-se pela ampliação do acesso às Universidades públicas no Brasil para que todas as pessoas tenham direito de cursar o Ensino Superior e, dessa forma, possam romper com os padrões pré-estabelecidos de que apenas a “elite” pode estudar. Entretanto, para o Estado, não é relativamente interessante que o povo tenha pensamento crítico e se volte contra os desmandos de seus governantes. Um exemplo disso foi veiculado nas redes sociais e veículos de comunicação. Em uma fala do atual Ministro da Educação, “o Ministro da Educação Milton Ribeiro defendeu em entrevista à TV Brasil que a ‘Universidade deveria, na verdade, ser para poucos, no sentido de ser útil à sociedade’. Para ele, os Institutos Federais, que formam técnicos, devem ser os protagonistas do futuro” (MORALES, 2021, s.p.).

⁹ Trabalho para o capital.

Dizemos isto porque consideramos impermutável tratar dos direitos dos povos, mais especificamente do direito à Educação. Diante do que estamos vivenciando politicamente neste momento da história do país, consideramos que a política está inserida em todos os âmbitos sociais, e seríamos omissos se não levantássemos algumas questões que julgamos essenciais para consolidar a relevância social do nosso trabalho. Em meio a esse movimento de desconstrução de direitos, pensamentos retrógrados e preconceituosos, é preciso reforçar, persistir e resistir na luta pelo que acreditamos e consideramos essencial. Nós acreditamos na Educação Pública e de qualidade, nós acreditamos na Educação do Campo e empenharemos o que nos couber para defender e fortalecer este curso através de ações como esta, realizando pesquisa, divulgando nossos trabalhos, nossas ações, enaltecendo o envolvimento com a classe trabalhadora. Não iremos nos calar e não seremos oprimidos.

No mundo do trabalho, o ideário neoliberal de flexibilização das relações, em nome de mais benefícios para a classe trabalhadora, pelo discurso de empregabilidade, distribuição de renda e equidade, visa transpor os impasses que alguma parcela de resistência pode representar para os avanços do capital. Isso é feito a partir da circunscrição de perfis de indivíduos aptos a serem empregáveis, cujo plano de fundo consiste na formação e no preparo de um novo trabalhador parcelar, submisso, acrítico e alienado (PEREIRA, 2018, p. 32).

Nesse sentido, o interesse pela presente pesquisa emerge da inquietação do movimento político vivido na atualidade, juntamente com a experiência pessoal de poder ter me graduado em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, (Universidade Federal de Catalão - em transição - UFCAT)¹⁰, e por considerar a formação inicial como instrumento de transformação social. Prodanov e Freitas (2013, p. 43) corroboram neste sentido dizendo o seguinte: “a pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico”.

Desse modo, levantamos o seguinte questionamento: o que as licenciaturas e as práticas de ensino teriam a aprender com a Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza? São por esses e outros posicionamentos a despeito da criação, manutenção, e continuidade desses cursos que nos impulsionamos a construir debates

¹⁰ Universidade em transição desde o final de 2019 de Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-RC), para Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Na presente pesquisa usaremos somente a sigla UFCAT para tratar da Universidade Federal de Catalão.

que possam fortalecer esse movimento de luta para contribuir na construção de conhecimentos e ampliação de políticas que possam consolidar ainda mais a relevância da temática.

A partir da singularidade das atividades e demais atribuições na formação de professores do campo é que definimos como problema de pesquisa: **Diante do cenário político atual e a partir da ideia central da criação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, como tem se dado a luta dos Professores em defesa do curso?**

Para tanto, definimos um objetivo central que irá alicerçar a pesquisa: Analisar **quais têm sido os desafios e as conquistas na perspectiva dos professores formadores para a consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza no Brasil**. E como objetivos específicos, definimos os seguintes: **Compreender as relações identitárias das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos professores para com o curso de LEdoC, presentes e construídas ao longo do tempo; conhecer e analisar as ações realizadas pelos cursos de LEdoC - Habilitação em Ciências da Natureza no Brasil a partir das vozes dos professores formadores; identificar e descrever o investimento dos professores formadores em atividades de pesquisa, ensino e extensão voltados para a Educação do Campo e para área de formação, as repercussões dessas ações como processo de luta para a continuidade do curso; apontar demandas que possam contribuir para a consolidação e fortalecimento das LEdoCs – Habilitação em Ciências da Natureza no Brasil a partir das vozes dos participantes**.

A seguir, tem-se a estrutura do presente trabalho que pode auxiliar o leitor a compreender o percurso traçado pelos autores desta pesquisa. No Capítulo I, **Semeando Sonhos: A Educação do Campo no Brasil e seus processos** - apresentaremos o contexto histórico da Educação do Campo, que possibilita a imersão no processo de criação da LEdoC, tendo o MST como agente fundamental na busca pelo rompimento da homogeneização do ensino unilateral ofertado nas escolas do/no campo.

No Capítulo II, **Nos Caminhos da Construção do Percorso Metodológico** - descreveremos os caminhos percorridos para a construção do trabalho, em que apresentaremos a metodologia utilizada para atingirmos os objetivos estimados pela presente pesquisa. Na composição do capítulo, exibiremos os elementos que contribuíram para embasamento e consolidação do trabalho, como instrumentos metodológicos, suporte teórico, levantamento bibliográfico e a metodologia utilizada para coleta de dados. Apresentaremos, também, a localização e contextualização das IES *lócus* da pesquisa, o que possibilita

conhecer algumas particularidades das IES, bem como o índice populacional dos municípios que cediam estas Instituições, com intuito de ressaltar a singularidade de cada um destes lugares.

No que se refere ao Capítulo III - **Resultados e Discussões**, apresentaremos e discutiremos os dados obtidos através da pesquisa, buscando executar a interface entre os dados e os referenciais teóricos utilizados como âncora para consolidação do presente trabalho. Acreditamos que, ao fim deste percurso, será possível compreender quais são os (des)caminhos para o fortalecimento da LEdoC no Brasil, ampliando os debates e, até mesmo, vislumbrando possibilidades de novas pesquisas.

Como forma de análise de dados, o Capítulo III - Resultados e Discussões foi subdividido em três categorias que irão contribuir para o diálogo sólido e potente do trabalho, possibilitando, a partir das análises e discussões, alcançar os objetivos da presente pesquisa. As categorias foram classificadas da seguinte forma:

1. Processo de Implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: desafios, conquistas e perspectivas;
2. LEdoCs: Engajamento Docente para com os Princípios e Lutas da Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza;
3. Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: desafios para sua consolidação.

Por fim, temos as considerações finais, momento em que apresentaremos os aspectos gerais ressaltados pela pesquisa, contemplando os principais desafios, conquistas e perspectivas da Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza, a partir da concepção dos docentes das IES participantes da pesquisa. Salientamos o papel inclusivo atribuído à LEdoC e reafirmamos a necessidade da luta pela permanência, manutenção e continuidade do curso.

CAPÍTULO I

SEMEANDO SONHOS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E SEUS PROCESSOS

Existem diversas organizações e grupos de estudos no Brasil a frente da discussão da formação de professores. Mesmo diante do empenho hercúleo de todos eles, a presente temática sempre é necessária e atual, haja vista a complexidade das relações humanas e desses tempos incertos que nossa sociedade vive. Ademais, quando se trata da formação inicial de professores de uma licenciatura, como a que trataremos nessa pesquisa, o tema se torna ainda mais singular, uma vez que este representa a ruptura do modelo hegemônico de Educação, transpassando barreiras no sentido de se pensar na oferta de uma Educação plural disposta a apresentar o intercâmbio entre a *práxis* e o contexto cívico, social, e cultural dos povos do campo.

São muitos os estudos sobre formação de professores, sem dúvida devido à importância de compreender e fazer proposições que contribuam para o enfrentamento dos problemas educacionais, apesar desta temática ser apenas um dos muitos desafios da complexa teia de questões que afetam a Educação Básica. Além disso, no próprio campo da formação de professores, várias abordagens teóricas e de pesquisa podem ser identificadas nos estudos de diversas questões, desde as ligadas aos currículos dos cursos de Licenciatura até outras vinculadas à profissionalização do professor (MANDARINO; BELTRÃO, 2018, p. 04).

Paulo Freire, atualmente reconhecido como referência no campo educacional das comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, considerava que a Educação oportuniza a formação de cidadãos críticos, emancipados e autônomos, e que, para tanto, o papel do educador seria um divisor de águas, tendo como princípio a mediação do conhecimento, sobretudo a partir da interação do sujeito com o mundo em que ele está inserido.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de

porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 21).

Acreditamos que a formação inicial, bem como a formação continuada, são as principais formas para se modificar a vida de um profissional da Educação na perspectiva de se estimular um profissional que incentivará o estudante para a formação crítica e transformadora, despertando-o para investigação de sua própria realidade. A formação inicial e continuada contribui para que o professor em formação possa atuar em uma perspectiva de produção de conhecimento coletivo, não atuando somente como transmissor de saberes.

As formações inicial e continuada devem ser enfatizadas, priorizadas e elaboradas de forma consistente pelas IES. Elas não devem ser uma mera formação técnica, e têm de estar sintonizadas com as propostas mais avançadas para a formação de professores desenvolvida no país, como a proposta da Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Anfope), e as propostas em desenvolvimento nos cursos de formação de professores implementados pelas IES e articulados pelo Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (Pronea), como os cursos de Pedagogia da Terra, bem como os cursos de licenciatura em Educação do Campo, desenvolvidos pela própria Secadi (D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 321).

No que se refere à formação de professores na perspectiva da Educação no Campo, muitos têm sido os desafios, o que já era esperado, haja vista tratarmos de uma proposta de rompimento da Educação dita tradicional e refletir sobre algo que atenda as especificidades de uma classe. Conforme Santos (2013, p. 87), “as pressões e negociações para ver atendida essa reivindicação demonstram o acerto dessas organizações em identificar na formação docente uma ação fundamental para alcançar os objetivos de uma Educação transformadora”.

Contudo, no ano de 2016, frente aos cenários políticos vivenciados no país, com cortes orçamentários e, ao fim da vigência Edital nº. 02/2012 que garantiu a implantação de 42 cursos de licenciatura em Educação do Campo em todo território nacional, o futuro da consolidação e manutenção dos princípios formativos da Educação do Campo estão estremecidos. Assim, é importante perceber com que força e de que forma as LEdoCs estão sendo implementadas dentro das Universidades, com a finalidade de fortalecer esse movimento em meio as ameaças conjunturais (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 10).

A partir dessa temática, na presente pesquisa daremos ênfase aos cursos de LEdoCs no Brasil, e investigaremos os desafios, as expectativas de permanência, manutenção e continuidade desses cursos. Entendermos que a Licenciatura aqui tratada se tornou uma ação política e social que concretiza uma forma distinta de escolarização, uma vez que os sujeitos do campo têm suas particularidades, portanto, precisam de uma licenciatura específica para atendê-los.

Ao defendermos, portanto, a Educação do Campo, referenciada num projeto histórico que supere o projeto histórico capitalista, estamos nos referindo à formação dos trabalhadores que hoje reivindicam uma Educação do Campo na perspectivada emancipação humana. Ou seja, da superação da sociedade estruturada em classes sociais, a classe que detêm os meios de produção – terra, equipamentos, tecnologia, conhecimentos científicos – e os que detêm somente sua força de trabalho – os trabalhadores (TAFFAREL *et al.*, 2011, p. 65).

Destacamos que até o surgimento de demandas que apontassem para a indispensabilidade da formação de professores específica para o campo, em geral, os profissionais da Educação que atuavam nestes espaços não aplicavam práticas distintas das que eram elaboradas para o contexto urbano de escolarização. De acordo com Munarim e Schmidt (2014, p. 89), “para uma atuação eficaz, o professor precisa conhecer a realidade: o meio físico, econômico, social e cultural no qual está inserido”, além de precisar conhecer e se adaptar ao local em que aqueles sujeitos estão inseridos e o contexto de escolarização que o profissional irá atuar. Os autores apontam ainda que é necessário também “conhecer as características peculiares à faixa etária com a qual trabalha (infância, adolescência, juventude, vida adulta ou idosa), as formas de pensar e agir dos sujeitos com quem interage, seus valores, seus jeitos próprios de aprender” (MUNARIM; SCHIMIDT, 2014, p. 89).

Outro aspecto fundamental é que, para lidar com as questões inerentes à escola do campo, o professor ou a professora precisa conhecer alternativas educacionais adequadas ao meio rural. Precisa ficar a par dos modelos experimentados e consagrados por educadores de diferentes regiões do Brasil e do mundo. Tais propostas empregam referenciais teóricos e metodológicos apropriados às diferentes populações do campo e a seus modos de vida. Recorde-se que os processos pedagógicos adequados à Educação do Campo se utilizam de organizações curriculares com outros tempos e espaços, com menor fragmentação disciplinar, com conteúdo ligados à vida e ao trabalho, com formas de agrupamento que promovem o aprendizado dos estudantes e que contemplam a rica diversidade de jeitos de produzir a existência no campo (MUNARIM; SCHIMIDT, 2014, p. 90).

Mediante a observação de evidências que apontavam para a emergência da promoção de formação inicial e continuada de profissionais que atuassem no/para o Campo é que os movimentos sociais e sindicais do campo, nos últimos 18 anos, foram se organizando e protagonizando um processo de luta quanto à garantia de seus direitos em âmbito nacional, estadual e municipal, articulando as lutas pelo direito à terra com a área da Educação. “Esse processo se reconhece nacionalmente como Movimento de Educação do Campo” (HAGE; SILVA; BRITO, 2016, p. 149-150).

Interessante salientar que, pela tessitura dos acontecimentos a proposta educativa pleiteada pelos sujeitos sociais coletivos organizados em prol da luta e da vida na terra, que o movimento conhecido como “Por uma Educação do Campo”, além da manutenção e expansão dos cursos de Pedagogia da Terra, **investiu no diálogo junto ao** [Ministério da Educação e Cultura] **MEC, sobretudo a partir da criação da SECADI**, no ano de 2004, para se garantir a efetivação, como política de Estado, de uma Educação condizente com os meios de produção da vida e da cultura do campo (SALES; NETO, 2017, p. 55-56, grifo nosso).

Porém, vale ressaltar que no ano de 2019 ocorre o fechamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), o que representa mais uma ação de desconstrução de direitos por parte do atual desgoverno do então Presidente Jair Messias Bolsonaro.

A extinção da Secadi por meio do Decreto nº. 9.465, de 2 de janeiro de 2019 se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo (SOUZA, 2019, s.p.).

De acordo com Farias e Faleiro (2019),

Os Movimentos Sociais do Campo, como campo epistemológico, produzem e reproduzem conhecimentos a partir das suas experiências socioculturais, econômicas, educacionais e políticas, que trabalham na produção diária de novas formas de conceber o mundo [...]. Resistem e reexistem aos processos de colonização históricas e contemporâneas (produzidas pelos latifúndios, agronegócio e urbanocentrismo), que tende no apagamento da história do campo e sua heterogeneidade de conhecimento, composto pelos múltiplos trabalhadores, camponeses, quilombolas, comunidades negras, mulheres, indígenas, entre outros, que diariamente resistem epistemologicamente para se produzir sua existência a partir de sua história, cultura e modos de conceber sua vida (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 35-36).

Neste sentido, a LEdoC representa uma destas ações políticas que visam universalizar a Educação Básica no Campo, mantendo-se em plena oferta nas Universidades públicas com pretensão de “formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de Educação Básica do Campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468). Nesta direção, destacamos o Parecer nº. 36/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. De acordo com o Parecer (BRASIL, 2001), a Educação do Campo,

[...] tratada como Educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. 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 (BRASIL, 2001, p. 01).

Neste sentido, salientamos a diversidade e complexidade que se fazem presentes ao construir o movimento pela Educação do Campo em sua essência. É necessário pensar a Educação para além dos parâmetros teóricos, ou seja, estabelecer a relação entre o ensino e os distintos modo de vida. Mesmo que se possa indicar avanços quanto a Educação do Campo, as desigualdades do ensino rural se perpetuaram.

De acordo com Santos (2013), na década de 1960, já diante da influência da Ditadura Civil-Militar, o governo implanta o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Assim como outros programas sociais de assistencialismo, o Mobral chega ao campo de forma menos eficaz do que na cidade, e nesse momento o que ocorre é a contraversão no objetivo da Educação em que é ofertada no âmbito rural. “A fixação das populações camponesas no campo foi substituída pelo projeto de expulsão destes indivíduos das terras para dar lugar ao processo de modernização da agricultura em benefício do grande capital” (SANTOS, 2013, p. 49-50).

Historicamente, os povos do campo têm sido manipulados para atender as necessidades que se criam através do capitalismo. Nesse sentido, a Educação tem embarcado nesse processo de manipulação em que o que está em questão não é a garantia de aprendizagem e emancipação desses sujeitos, mas, sim, a promoção do êxodo rural a fim de certificar a expansão das grandes produções agrícolas que, em sua maioria, são destinadas à exportação. “Quando a indústria é implantada e a cidade parece oferecer melhores condições econômicas do que o campo” (SALES; NETO, 2016, p. 03). Pelo termo “parece”, os autores

Sales e Neto (2017) desmistificam a ilusão criada acerca da vanglória do urbano sobre o campo. “Entretanto, antes de uma escolha, o êxodo [rural] foi a concretização do resultado da ampliação do modelo capitalista no país e da expulsão de milhões de brasileiros das áreas rurais e da expropriação da base fundiária” (PIMENTA, 2017, p. 16).

Neste mesmo sentido, Torres (2012, p. 14) afirma que “o ponto central da Educação como instrumento para construção da emancipação humana é a relação Educação-trabalho”. A autora aponta que a Educação pode e deve ser caminho para a qualificação e emancipação do sujeito para contemplar a necessidade de um povo. Assim, a interface entre Educação-trabalho torna uma possibilidade de despertar para relevância da manutenção da população rural e a continuidade das atividades produtivas, da preservação cultural e social do campo. Não estamos dizendo que estes sujeitos são “obrigados a permanecerem no campo”, mas desejamos que eles tenham escolhas, e a partir do ensino e valorização dos modos de produção, tenham qualidade de vida e soberania sobre suas ações. A autora ainda aponta que “quanto mais tenhamos clareza da função e do papel da Educação no processo de reprodução do capital, mais consequente será a nossa contribuição para formação de indivíduos livres” (TORRES, 2012, p. 14).

Com o fracasso da Ditadura Civil-Militar, emerge a reorganização de movimentos de massa, que objetivam a luta pelos direitos sociais e cooperam de forma significativa com a luta pela terra, bem como pela Educação rural. “A criação de organizações de massa no campo e na cidade, tais como: o MST, a organização dos povos indígenas, o movimento dos operários, a criação da (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT), expressa o ciclo de lutas sociais que se abriram no Brasil” (SANTOS, 2013, p. 50).

Portanto, a Educação do Campo emerge, nesse contexto sócio-histórico no qual se destacam alguns fatos: a) os embates pelas transformações estruturais no Brasil e alterações, na concepção, na gestão, formação docente e práticas educativas das escolas; b) o recuo da teoria revolucionária e as influências da agenda pós-moderna nos movimentos sociais; c) já nos anos de 1990, a implementação das estratégias do estado burguês na formulação e implementação de políticas localizadas e focalizadas, destinadas a grupos específicos (indígenas, camponeses, quilombolas), em detrimento de políticas universais, para a população em meio à crise estrutural do capital (SANTOS, 2013, p. 50).

Não é recente a necessidade de grupos se mobilizarem e se articularem no empenho por direitos sociais. Dessa forma, o MST se tornou personagem determinante na construção de um projeto de Educação, concomitante com a luta pela terra. Caldart (2011, p. 91) diz que “no começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo

direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra”. Conforme afirma Santos (2017),

a Educação do Campo nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa organizada, principalmente, como movimentos sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública, e que respeite os interesses dos diversos sujeitos coletivos que fazem do campo o seu território de vida (SANTOS, 2017, p. 72).

O MST observou, ao longo do tempo, a necessidade de se organizar por setores e lideranças. Assim, ao assumir a atribuição de se pensar a Educação no contexto da luta pela terra, ocorre a criação do setor de Educação. À medida que o setor se consolida no âmbito do grupo, amplia-se o significado e a dimensão da proposta de Educação rural popular. “Começamos lutando pelas escolas de 1ª a 4ª série. Hoje a luta e reflexão pedagógica do MST, se estende da Educação Infantil à Universidade” (CALDART, 2011, p. 92).

Desde a década de 1990, os embates dos movimentos sociais com o Estado, apoiados no que rege a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fizeram emergir um conjunto de programas e ações, que compõem políticas públicas educacionais para a Educação no campo. **A aprovação de projetos especiais de formação de educadores, bem como de outros cursos, é resultado dessas articulações.** Com isso os trabalhadores do Campo adentram nas Universidades como coletivos organizados, algo inédito na história da Educação Brasileira (SANTOS, 2013, p. 87, grifo nosso).

Dado o papel do MST na luta pela construção de uma Educação para o Campo, somada à grande migração dos povos do campo para o meio urbano provocada pelo processo de industrialização que se iniciou na Europa e conseqüentemente no Brasil, emerge, neste contexto, os interesses políticos embaçados na diligência com os camponeses no intuito da retomada destes espaços rurais, pois, desde sua colonização, o Brasil carrega traços que direcionam para a exclusão de sujeitos estigmatizados por uma sociedade desigual e injusta. Santos (2017, p. 72) afirma que “a Educação brasileira tem sido excludente e dualista desde os tempos do Brasil-colônia, privilegiando, nesse sentido, a classe dominante, e quando se refere ao campo essa exclusão aparece de forma ainda mais perceptível”.

[...] Frente a essa realidade, os republicanos investiram em um movimento de retomada das raízes rurais do país, ou seja, da retomada do homem do campo como o representante do nacionalismo, como verdadeiro e autêntico

homem brasileiro. Assim, a escola foi uma das estratégias utilizadas pelo governo no processo de fixação do homem ao campo (SALES; NETO, 2016, p. 03).

Percebe-se que a dinâmica de reestruturação da Educação para o Campo está enrustida no projeto de atendimento aos camponeses. Porém, observa-se interesses políticos disfarçados pelo assistencialismo. De acordo com Pimenta (2017, p. 25), “esse movimento ruralista [...] que envolveu políticos e educadores, não foi uma tomada de consciência do problema enfrentado pela população rural, e sim uma visão político-ideológica, objetivando, acima de tudo, a manutenção do “*status quo*”¹¹”. Constata-se a manobra utilizada para que os povos do campo sentissem contemplados sem que os ideais reais fossem comprometidos, perpetuando-se, assim, a centralização do poder dos opressores em detrimento dos povos do campo no Brasil. Ainda de acordo com Sales e Neto (2016, p. 04), “o interesse era que o campesinato continuasse no seu meio, produzindo os bens necessários à indústria e à manutenção da vida nas cidades, para que elas se desenvolvessem de forma organizada e ordeira”.

Conforme salientado por Santos (2017):

Os ruralistas pedagógicos colocaram a Educação rural no cenário nacional, sob o viés ideológico do que hoje denominamos de “concepção da Educação rural”, decidindo, com isso, estrategicamente como deveria ser a formação para os povos do campo. Não era a formação deles, com eles e para eles, como se defende na Educação do Campo. Faltava reconhecer os povos do campo em sua diversidade, em sua potencialidade de pensar, propor e partilhar processos educativos formais e não formais, e assentava-se em três pilares: professor, método de ensino e currículo. Esse período foi importante para colocar a população do campo no cenário da política educacional. Entretanto, os processos de exclusão vividos por crianças, jovens e adultos do campo continuavam fortes, expressos no grau de analfabetos e de formação incompleta (SANTOS, 2017, p. 74).

Na presente pesquisa, refletimos a respeito das questões sociais determinadas por poderes políticos que conduzem as condições de vida de uma sociedade, considerando que estamos vivendo um momento em que a democracia está sofrendo sérias ameaças, como o ataque constante ao Supremo Tribunal Federal, as interferências no funcionalismo e instituições públicas que podem comprometer o estabelecimento de políticas públicas sociais. A exemplo disto, temos a seguinte notícia: “O Ministério da Economia anunciou nesta segunda-feira (25) [de julho de 2022] que o bloqueio adicional de R\$ 6,73 bilhões deve ser nos Ministérios da Saúde e da Educação” (JULIÃO, 2022, s.d.). O Estado democrático de

¹¹ *Status quo*: é uma expressão do latim que significa “estado atual” (STATUS, 2021).

direito é o principal elemento que garante que tenhamos acesso ao direito de usufruir da Educação Pública.

Diferente é a condição de sociedades regidas pela desigualdade, mundo que obriga a pensar na Educação, a necessidade de uma estranha Educação popular. Existimos dentro de um mundo social onde senhores do poder, através do Estado, decidem e definem para os “outros” (para nós) o que querem que seja a relação entre eles e os “outros” (nós). Vivemos em uma sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas da vida coletiva, mas apenas é o lugar de obedecê-las (BRANDÃO, 2012, p. 05).

Portanto, buscamos ampliar o debate acerca não só da garantia do direito à Educação, mas, sobretudo, da necessidade de se efetivar um projeto emancipador que possa modificar e aprimorar os conceitos retrógrados, atentando-se às peculiaridades da Educação do Campo atual. Segundo Pimenta (2017, p. 27), “a escola ‘oferecida’ aos povos no meio rural em nada contribuía para expansão da Educação de forma igualitária, nos mesmos padrões do ideal de escolas urbanas da época”.

Deste modo, surge a necessidade de se repensar de que forma se poderia consolidar a transição para uma emergente perspectiva de Educação do/no Campo, vislumbrando o empoderamento dos camponeses e seus modos de produção. Porém, vale ressaltar que o possível projeto de emancipação e empoderamento dos povos do campo não surge como caridade política, mas, sim, como já mencionado neste trabalho, através de lutas coletivas, tendo como principal ator o MST.

A constituição de uma política específica de formação de professores para atuarem em escolas do e no campo no interior do MEC, tem um impulso significativo com o protagonismo dos movimentos sociais ligados à terra, já nos anos finais do século XX, o que alavancou as discussões em relação à necessidade de uma Educação Básica para o Campo. Estas discussões refletiram em ações no âmbito estatal que culminaram na materialidade de uma política pública de formação de professores específica, com a origem dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em diversas áreas, na esfera das Instituições Públicas de Educação Superior (IES), fomentada e financiada por esse ministério (SALES; NETO, 2017, p. 55).

Portanto, delimitamos em nosso trabalho quem são os povos do campo ao qual nos dedicaremos a refletir, bem como discorreremos um pouco sobre as escolas rurais que os educadores em formação poderão trabalhar, evidenciando o dever de contribuir para a transformação intelectual destes sujeitos. O Decreto nº. 7.352/2010 (BRASIL, 2010a), que se dedica a tratar da política de Educação do Campo, e o Programa Nacional de Educação na

Reforma Agrária (Pronera) apresentam uma definição no que se refere às populações e escolas do campo:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010a, p. 01).

Em 2007, quatro Universidades públicas já tinham colocado em execução um projeto de “ações de formação de professores”, ações denominadas por “experiência piloto” (SALES; NETO, 2017, p. 57). No entanto, somente em 2008, 2009 e 2012 que saíram os primeiros editais públicos que oportunizaram que IES pudessem concorrer para a oferta da LEdoC. A proposta inicial visava formar profissionais que já estavam inseridos no processo educativo dos povos do campo, em qualquer área rural. O Edital de 2008 foi o primeiro em efetivação da inovada Licenciatura, que, posteriormente, recebeu o nome de Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

De acordo com Sales e Neto (2017, p. 57), em 2009, o segundo Edital tinha os seguintes objetivos a serem realizados: “três ações distintas: institucionalização de cursos; implantação de novas turmas; e manutenção das turmas já existentes”. O Edital de 2009 visava realizar ações que contemplassem os cursos de LEdoC que já estavam em funcionamento nas IES, contribuindo para a garantia de funcionalidade e continuidade destes cursos.

Em 2012, ocorre a abertura do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), “com vistas a oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e Municípios para implementação da política nacional de Educação do Campo” (SALES; NETO, 2017, p. 58). Conforme o Edital nº. 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC, a proposta era a seguinte:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) torna público e convoca as Instituições Federais de Educação Superior, a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

(Procampo), em cumprimento à Resolução CNE/CEB n°. 1, de 3 de abril de 2002, ao Decreto n°. 7.352, de 04 de novembro de 2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) (BRASIL, 2012, p. 01).

Foi através do Edital de 2012 que ocorreu a expansão dos cursos de LEdoC no Brasil. Para que estes cursos fossem implementados nas IES que foram selecionadas pelo Edital n°. 02/2012, ele previa a contratação de professores e de técnicos administrativos. Considerando que os cursos já estavam em oferta e em pleno funcionamento há quase uma década, e o momento político atual indicar a desconstrução de políticas públicas no que tange à Educação, principalmente com o corte de verbas para a preservação das IES públicas, é que nos propomos a realizar a presente pesquisa, objetivando refletir sobre quais são as ações docentes no que cerne o fortalecimento, manutenção e até mesmo continuidade dos cursos de LEdoC no Brasil.

CAPÍTULO II

TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

A seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), no qual ingressei, findou-se no dia 06 de dezembro de 2019. O projeto inicial submetido como cumprimento de uma das três etapas de avaliação, previa a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, na forma presencial.

As aulas do curso de mestrado se iniciaram no dia 03 de março de 2020. No início da terceira semana de aula, no dia 16 de março de 2020, para ser bem exata, recebemos um *e-mail* em que a coordenadoria do programa nos avisava do Decreto estabelecido pelo Governo do Estado de Goiás, proibindo qualquer tipo de atividade que provocasse aglomeração de pessoas, incluindo a suspensão das aulas presenciais em toda rede escolar do Estado em todos os níveis de ensino. O Decreto foi estabelecido como medida de contingenciamento da proliferação da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).

Em decorrência disto, fez-se necessário reorganizarmos a pesquisa, principalmente quanto ao instrumento de coleta de dados, considerando que não poderíamos realizar as entrevistas presencialmente, pois, naquele momento, não sabíamos ao certo por quanto tempo duraria as medidas indicadas como prevenção à COVID-19.

Algo relevante a se dizer é que, pela primeira vez no PPGEDUC da UFCAT, os professores tiveram que repensar e reestruturar formas de dar continuidade às aulas, considerando o prazo estabelecido de 24 meses para o término e defesa da dissertação, considerando a obtenção do título de mestre, já que, com as medidas de contingenciamento da COVID-19, as aulas presenciais nas quais se realizam as disciplinas obrigatórias e eletivas do Programa foram suspensas.

Algumas atividades foram sendo realizadas de forma virtual, tendo em vista a necessidade de dar continuidade à pesquisa, às atividades de orientação, assim como dar continuidade às leituras que corroboraram com a fundamentação teórica do trabalho. Isso foi feito a partir da troca de *e-mails* entre orientador e orientanda. Após ficarmos por aproximadamente três meses sem aulas presenciais, a instituição informou que, devido à situação de agravamento da pandemia da COVID-19, o PPGEDUC ofertaria as disciplinas no formato remoto. O Programa definiu que seriam realizadas quatro horas aula de cada disciplina, porém, as aulas seriam divididas entre aula síncrona e aula assíncrona.

As aulas síncronas se referem ao período de aula remota em plataformas digitais que permitem que professores e estudantes possam se comunicar em tempo real, buscando atingir o objetivo da aula. Em contrapartida, as aulas assíncronas são referentes à realização de atividades, leituras e demais possibilidades pedagógicas que variaram entre os planejamentos de cada docente, atividades estas que não eram realizadas em tempo real.

Diante das problemáticas oriundas da pandemia, diversas atividades foram sendo adaptadas ao formato remoto, como foi o caso de Eventos Científicos, Rodas de Conversa, Conferências, *Webconferências*, Simpósios. Enfim, os eventos acadêmicos científicos que antes, em sua maioria, eram realizados de forma presencial tiveram que se articular para que as demandas educacionais pudessem ser atendidas.

Entretanto, é preciso pensar nas (des)vantagens que a explosão virtual provocou no meio acadêmico. Por um lado, tinha-se a oportunidade de participar de eventos que, presencialmente, talvez não pudessem ser frequentados por diversos fatores, como a distância e os gastos financeiros. O modelo remoto fez que isso se tornasse viável, estimulando a participação em *lives*¹² e eventos acadêmicos em geral, pois a demanda destes eventos era grande. Por outro lado, o que se pode visualizar foi a sobrecarga dos professores e estudantes, haja vista que o *home office*¹³ impôs a condição de trabalhar em casa. A partir da implementação do *home office*, as pessoas tiveram que se organizar para que a casa se tornasse o local de trabalho. Sendo assim, todas as questões domésticas teriam que se inserir nesse processo de construção entre trabalho docente, trabalho discente e seus lares.

Digo isto por experiência pessoal. A realização do mestrado sempre foi um sonho para mim desde a minha graduação, momento em que tive a oportunidade de me inserir na pesquisa através da participação em Programa de Iniciação Científica, que contribuiu de forma significativa para minha formação acadêmica e pessoal. Durante os quatro anos de graduação, quanto mais eu me envolvia em projeto de pesquisa e extensão, mais eu almejava cursar o mestrado.

2.1 Desbravando a metodologia

Consoante ao embasamento teórico utilizado para amparar as discussões no âmbito metodológico do trabalho, o que desejamos é apresentar caminhos que possam proporcionar

¹² A tradução da palavra *live* para a língua portuguesa é, *Viver* e, é utilizada para indicar a transmissão de conteúdos ao vivo por meio digital, como por exemplo, aulas, seminários, congressos, encontros entre outros).

¹³ A tradução da palavra *Home Office* para língua portuguesa é *Escritório em Casa*.

alternativas para o enraizamento da LEdoC, não só como possibilidade de alcançar o Ensino Superior, mas que seja uma Licenciatura que possibilite mudar o conceito de Educação homogênea e possa formar educadores que vislumbrem o potencial de uma Educação Libertadora.

Assim, pesquisar, num sentido amplo, é procurar uma informação que não sabemos e que precisamos saber. Consultar livros e revistas, verificar documentos, conversar com pessoas, fazendo perguntas para obter respostas, são formas de pesquisa, considerada como sinônimo de busca, de investigação e indagação. Esse sentido amplo de pesquisa se opõe ao conceito de pesquisa como tratamento de investigação científica que tem por objetivo comprovar uma hipótese levantada, através do uso de processos científicos (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 44).

Contudo, mediante as limitações impostas pela pandemia, foi necessário repensar como seria meu cotidiano, tendo que estudar, cuidar da minha filha de apenas dois anos, trabalhar e ainda ter todas as demandas de uma vida doméstica, como lavar, passar, cozinhar e cuidar da casa, atividades primordiais que precisam ser realizadas, considerando que, na minha concepção, um bom ambiente de estudo está diretamente ligado com o bem-estar pessoal, bem como com o bem-estar das pessoas que estão ao meu lado, os quais são minha filha e marido.

Reforço que, nesse momento, sinto-me a vontade para dizer da minha vivência nesse período de aulas remotas que, sobretudo, oportunizou a continuidade de um sonho pessoal, profissional e acadêmico que, contudo, impôs a mim o desafio de conseguir ser uma pessoa plural no sentido de atender as variadas demandas daquele momento.

Considero importante dizer, ainda, que, mediante o Edital nº. 01/2020 - Edital de Inscrição e Seleção de Bolsas do PPGEDUC, em que fui selecionada em primeiro lugar, pude ser beneficiada com a bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para atender às normativas da CAPES para estudantes bolsistas, pedi exoneração do meu emprego e passei a ser bolsista do PPGEDUC. Esta condição auxiliou-me na otimização do tempo para o estudo, possibilitando que houvesse dedicação integral na realização da pesquisa.

Salientamos que esta pesquisa está vinculada a um projeto maior, intitulado “Formação Interdisciplinar de Professores em Ciências da Natureza”, com aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás (UFG) sob o nº. de parecer: 4.304.458. Este projeto está sob a coordenação do Professor Doutor Wender Faleiro da Silva, orientador desta dissertação.

Na presente pesquisa, sequenciaremos estudos realizados no âmbito deste projeto com o propósito de mapear os cursos de LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza nas IES previamente selecionadas pelo “Grupo de Estudos Pesquisa Extensão em Ensino de Ciências e Formação e Professores” (GEPEEC), grupo que é coordenado também pelo Professor Doutor Wender Faleiro da Silva.

A pesquisa científica é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza. Para essa tarefa, o pesquisador utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado pertinente às suas indagações (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 48).

Esta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa e se dará a partir de leituras que abordem a temática da presente pesquisa. De início, foi realizada a revisão bibliográfica e considerando o objetivo da pesquisa. Após esta etapa, pautando-me nas medidas obrigatórias de distanciamento social, para atender ao objetivo do presente trabalho, fez-se necessário repensar a forma de coleta de dados. Em um primeiro momento, a ideia seria a realização de entrevista semiestruturada presencial com docentes que se disponibilizassem a participar da presente pesquisa. No entanto, com a eclosão da pandemia, tal ideia precisou ser reformulada. Em relação à utilização de questionário ou entrevista, Prodanov e Freitas (2013, p. 105) afirmam que “os dois [instrumentos] apresentam vantagens e desvantagens que o pesquisador deve levar em conta no momento em que estiver escolhendo a técnica a ser aplicada no seu projeto em particular”.

O que diferencia basicamente a entrevista do questionário é que a primeira é sempre realizada face a face (entrevistador mais entrevistado); também pode ou não ser realizada com base em um roteiro de questões preestabelecidas e até mesmo impressas, enquanto o segundo, necessariamente, tem como pré-requisito a elaboração de um impresso próprio com questões a serem formuladas na mesma sequência para todos os informantes (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 107)

O questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será realizado pelo informante ou respondente (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 108).

Diante do contexto da pandemia, levantamos a possibilidade de realizar a entrevista de forma remota. Entretanto, visto a dificuldade de outros colegas mestrandos em conseguir

contato com participantes para realização de entrevistas, definimos que o presente trabalho seria realizado da seguinte forma: a) levantamento do quadro de professores atuantes na LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza das cinco IES selecionadas para a realização da presente pesquisa; b) listagem de endereço de *e-mails* destes professores devidamente organizada por IES; c) envio do convite para participação e colaboração com a pesquisa em conjunto com o *link* de acesso ao questionário elaborado no aplicativo do *Google Forms*, devidamente respaldados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); d) organização das respostas dos questionários por meio de categorias; por fim, d) apresentação dos resultados.

A Metodologia é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica. A Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação (PRODANOV; FREITAS, 2013. p. 14).

No que se refere à coleta de dados através da utilização do recurso tecnológico *Google Forms*, acreditamos que, além de possibilitar a interação com os participantes da pesquisa, este aplicativo de gerenciamento de pesquisas tem um efeito dinamizador, pois permite que os participantes possam colaborar fornecendo os dados sem causar grandes percalços, haja vista a intensificação de atividades remotas causada pela pandemia da COVID-19, como mencionado anteriormente.

Considerando o contexto atual em que estamos realizando a pesquisa, uma vez que o cenário de pandemia limita algumas possibilidades de coleta de dados anteriormente pensadas, como, por exemplo, a entrevista presencial, optamos por realizar a coleta de dados mediante o uso de recursos digitais, através da aplicação de questionário.

Vale ressaltar que a expansão no uso das tecnologias digitais no meio acadêmico tem acontecido gradualmente, considerando que os recursos orçamentários destinados à Educação no país não são suficientes para a adaptação das escolas e Universidades públicas com materiais e instrumentos necessários no processo de informatização. Porém, com as medidas de contingenciamento do Novo Coronavírus (COVID-19) e a suspensão de aulas presenciais, fez-se necessário que as escolas e Universidades públicas se adaptassem para o uso das tecnologias disponíveis naquele momento para a oferta de aulas remotas. Essa implementação rápida de tecnologias digitais na Educação nos faz acreditar que, mesmo com a contenção da

COVID-19 e mesmo com a volta de aulas presenciais, as escolas possam ser cada vez mais valorizadas e que sejam realizados mais investimentos nessa área, pois as tecnologias digitais voltadas ao processo de escolarização podem contribuir para efetivação e qualidade do ensino.

[...] Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Contudo, sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. Em certo sentido, pode-se dizer que, na atual sociedade da informação, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo [...] (MARCUSCHI; XAVIER, 2005, p. 13).

Embora seja evidente o avanço nas tecnologias digitais que emergiram e auxiliaram no processo de comunicação acadêmica, bem como a expansão do uso de aplicativos de conversas no contexto pandêmico, e considerando a necessidade de efetivar a Educação remota, ainda não se sabe ao certo o impacto de todo esse movimento de aulas remotas no âmbito da Educação Infantil, Básica, Ensino Médio e Ensino Superior, sobretudo pelo acesso que os estudantes têm à internet.

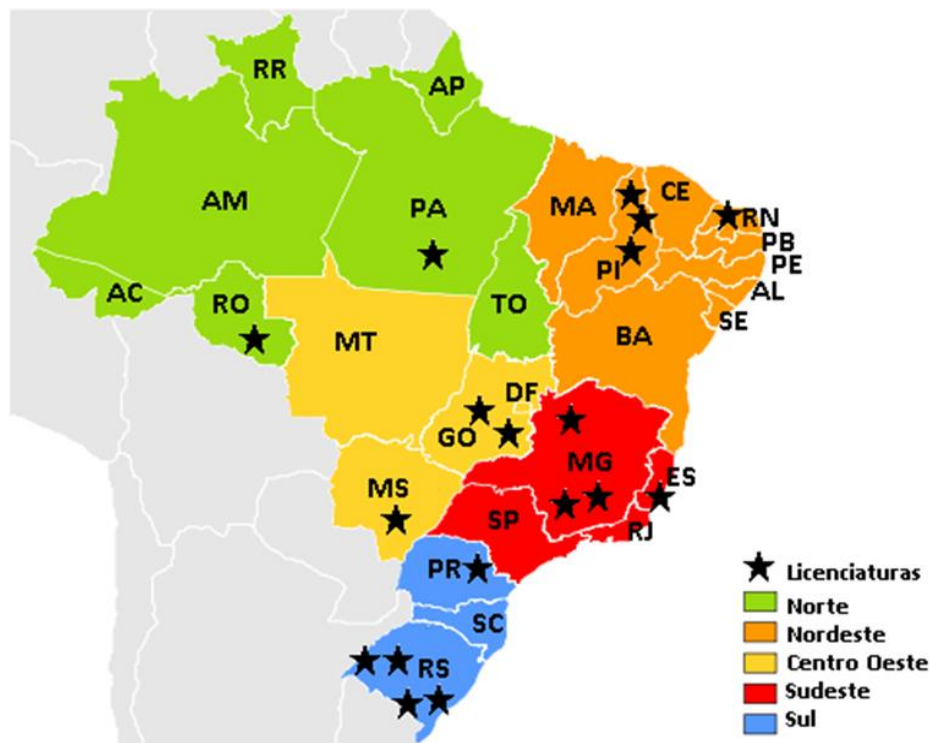
Evidenciada a desigualdade social vivenciada no país, torna-se perceptível que grande parte da população brasileira não tem se quer o que comer (PESQUISA, 2022; MALUF, SEGALL, SALLES, 2022). Pensando nisso, refletimos sobre o acesso à internet por parte dos estudantes, considerando que, em muitos casos, esse acesso é muito difícil, tendo em vista a crise econômica desencadeada nos últimos anos, além da crise sanitária, econômica e social provocada pela COVID-19 (CORRÁ, 2021; PESQUISA, 2021). Nesta etapa da pesquisa, anterior à coleta de dados consideramos que os participantes que iriam contribuir com o trabalho respondendo ao questionário seriam educadores(as) das LEdoCs que possuíam algum tipo de acesso à internet. No entanto, àquela época, não poderíamos afirmar que assim fosse.

2.1.1 Apresentando o instrumento metodológico

Para darmos início à coleta de dados, realizamos um levantamento em âmbito nacional para delimitar quais IES possuíam o curso de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade presencial e gratuito. Este levantamento foi feito no *site* do E-mec, que é uma base de dados do governo a respeito dos cursos de Educação Superior no Brasil (MEC, 2019).

Diante do levantamento realizado a respeito do curso de LEdoC no Brasil, foi constatado que o referido curso é ofertado em 42 IES distribuído por todo o país. Do número total de 42 IES, 18 delas oferecem cursos de LEdoC com Habilitação em Ciências da Natureza.

Figura 1 - Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza



Fonte: (FARIAS; FALEIRO, 2019).

Conforme indicado na Figura 1, que aponta com a estrelinha preta a localização geográfica das 18 IES que ofertam a LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza no Brasil, considerou-se um número grande de IES a serem investigadas durante o percurso desta pesquisa de mestrado. Por pretendermos mapear a LEdoC com Habilitação em Ciências da Natureza, utilizaremos as IES já selecionadas pelo trabalho de Ribeiro e Faleiro (2020), realizado no âmbito do GEPEEC. A partir dos critérios estabelecidos por Ribeiro e Faleiro (2020), foram selecionadas cinco IES que serão as mesmas utilizadas na presente pesquisa. Os objetivos das duas pesquisas são diferentes e, a partir da análise destas, será possível observarmos o panorama geral das LEdoCs.

Como a amostragem ainda era grande, foram adotados alguns parâmetros específicos para a escolha de uma IES por região geográfica do Brasil: Para as **regiões Norte, Nordeste e Sudeste** foi levado em consideração **a página do curso que apresentava melhor estruturação e informações**

disponíveis. Para a **região Centro-Oeste**, os pesquisadores **não possuem nenhum vínculo com a instituição.** E, para a **região Sul**, escolhemos a **instituição que está inserida em um assentamento**, o que não é a realidade das demais LEdoCs (RIBEIRO; FALEIRO, 2020, p. 13, grifo nosso).

Conforme pode ser observado no Quadro 1, logo abaixo, após o delineamento dos parâmetros adotados na seleção das IES, descrevemos as Instituições que serão utilizadas com *locus* de pesquisa para elaboração do presente trabalho.

Quadro 1 - IES e Região Geográfica

IES	SIGLA	ESTADO	REGIÃO GEOGRÁFICA
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Rondônia	Norte
Universidade Federal Rural do Semiárido	UFERSA	Rio Grande do Norte	Nordeste
Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Mato grosso do Sul	Centro-Oeste
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Minas Gerais	Sudeste
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Santa Catarina	Sul

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021.

No Quadro 1 podemos visualizar o nome, sigla, estado e região geográfica de cada uma das cinco IES que serão foco de construção de dados para a presente pesquisa.

Conforme supracitado, as IES foram selecionadas mediante trabalhos anteriores que foram realizados no âmbito do grupo de pesquisa ao qual os autores da pesquisa fazem parte. No trabalho de Ribeiro e Faleiro (2020), foi realizada uma análise dos Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de LEdoC. A seleção das IES seguiu alguns critérios, como : serem cursos ofertados em Universidades, considerando apenas um modelo de trabalho institucional (13 cursos), e possuírem o PPP disponível no *site* oficial das Universidades (9 cursos). Contudo, após a aplicação desses critérios, os autores ainda consideraram que tal quantidade ainda era grande. A partir disto, Ribeiro e Faleiro (2020) optaram por realizar a seleção de IES por região geográfica, chegando ao número de cinco IES com objeto de seu estudo.

Assim sendo, após o delineamento das IES, entramos em contato com todos os coordenadores das LEdoCs via *e-mail*, no qual informamos sobre o desejo de realizar a pesquisa e solicitamos a listagem de docentes atuantes no curso e seus endereços eletrônicos. Após o contato, apenas duas coordenações de IES nos responderam e disponibilizaram o quadro de seus docentes em atuação na LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza.

A opção por conseguir os *e-mails* por intermédio de contato com o coordenador do curso visava a interação e comunicação com esses sujeitos, haja vista a possibilidade de o coordenador de cada curso já informar aos professores da oportunidade e relevância de envolvimento e participação com pesquisas que tenham o intuito de contribuir com o fortalecimento do curso.

Entretanto, depois de três tentativas de contato com os coordenadores das IES que não respondiam, restou-nos a opção de termos acesso aos endereços de *e-mail* dos professores via *site* oficial de cada IES. Ao entrarmos no *site* das IES que não nos responderam, tivemos acesso aos *e-mails* dos professores de duas, dentre as três instituições que não haviam respondido ao *e-mail* de solicitação. Em seus *sites*, havia todos dados do quadro de docentes da LEdoC na Instituição.

Vale ressaltar que a quantidade de professores em cada IES foi distinta. Essa variação é constatada pelo fato de que existem Instituições que ofertam a LEdoC com outras Habilitações além das Ciências da Natureza. Todavia, no *site* oficial destas Instituições, não está especificado em qual Habilitação cada professor está lotado. Assim, a nossa decisão foi de enviar o *e-mail* para todos os professores que constavam no quadro de professores, levando em consideração que o *e-mail* especificava que a pesquisa buscava por professores em atuação na LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza. Acreditamos que apenas aqueles que correspondessem ao interesse da pesquisa responderiam ao questionário.

Em relação à IES que não disponibilizava nenhum dado em referência ao quadro de docentes no *site* oficial, fez-se necessário que, em outra tentativa de contato, o orientador deste trabalho entrasse em contato pessoal com um colega da referida IES, o qual respondeu prontamente fornecendo os endereços de *e-mail* dos professores em atuação na LEdoC na Instituição.

Dessa forma, organizamos e armazenamos os dados obtidos das cinco IES devidamente separados com intuito de auxiliar no processo de envio do questionário. Conseguir obter os dados foi extremamente importante pois isso garantiria a continuidade da pesquisa naquele formato que havia sido pensado. Dizemos isso pois, no âmbito das reuniões do GEPEEC, bem como nas aulas da disciplina de Seminário de Pesquisa, observamos relatos de colegas mestrandas e seus orientadores que diziam que tiveram que mudar toda a estrutura da pesquisa pois os participantes que seriam alvos de estudo não conseguiam participar por diferentes motivos, como pela impossibilidade de entrar em contato com esse participante.

Após algumas reuniões entre mestrandos e orientador que produziram a presente pesquisa, discutimos e adequamos o TCLE aprovado pelo CEP. Neste documento, informamos aos participantes sobre todas as condições que englobam a pesquisa, principalmente a garantia do anonimato para segurança e tranquilidade na participação dos colaboradores da pesquisa. Portanto este foi o método definido pelos pesquisadores a ser utilizado para coletar os dados, de forma que não colocássemos os participantes em situações de constrangimento, haja vista que o anonimato pode colaborar na obtenção de respostas objetivas. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 14), “a metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”.

Apontando para o conceito de método, os autores corroboram:

Partindo da concepção de que método é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, podemos dizer que o método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 24).

A produção do conhecimento deve ser consolidada a partir de estudos que já foram produzidos e assim contribuem para que novos diálogos acerca de uma determinada temática possa ser realizado, ou seja, produzir o conhecimento científico amparado em estudos e ciência. A partir de debates sólidos em reuniões de orientação, fechamos a elaboração do questionário do *Google Forms* e iniciamos o envio do instrumento aos possíveis participantes. Elaboramos um *e-mail* indicando o seguinte no campo assunto: “Convite para participação na Pesquisa de Mestrado! Suas respostas serão sigilosas e ajudará na luta pela LEdoC”. Optamos por deixar visível e notável o compromisso com o sigilo das informações que seriam fornecidas e também com a luta pelo fortalecimento do curso. Já na descrição do *e-mail*, nos apresentamos e relatamos o título e o foco da pesquisa, seguido do *link* para responder o questionário do *Google Forms* e em colocamos em anexo o TCLE.

Vale dizer que foi elaborado um questionário via aplicativo do *Google Forms* para cada IES, gerando, assim, um *link* para cada IES. As questões foram exatamente iguais nos cinco questionários, somente o *link* de acesso era diferente. Em relação à coleta de dados a partir da utilização de questionário, Prodanov e Freitas (2013, p. 109) salientam, “o questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o informante”. Amparados em apontamentos os teóricos, elaboramos o

questionário com o máximo de objetividade possível, buscando facilitar a compreensão e participação dos docentes.

Em seguida apresentaremos o Quadro 2, constando a quantidade de professores cujos questionários foram enviados, separados por IES.

Quadro 2 - Quantidade de professores por IES aos quais foram enviados o Questionário

IES	CODINOME	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	01	17
Universidade Federal da Fronteira Sul	02	27
Universidade Federal da Grande Dourados	03	07
Universidade Federal Rural do Semiárido	04	10
Universidade Federal de Rondônia	05	12
TOTAL		73

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021.

O Quadro 2 apresenta a quantidade de professores da LEdoC, por IES, dos quais tivemos acesso ao endereço eletrônico para que fosse enviado o convite de participação na pesquisa. Salientamos que, para facilitar a identificação das IES na produção desta pesquisa, haja vista que elas já foram identificadas acima, utilizaremos apenas o codinome para indicar cada Instituição alvo na análise dos dados da presente pesquisa.

Conforme pode ser observado no Quadro 2, a quantidade de professores em cada IES apresenta variação. Acreditamos que esse fator pode ser explicado pela forma que os dados foram coletados e, ainda, pelo fato de que em algumas Instituições a LEdoC são ofertadas em mais de uma Habilitação. Com o levantamento das informações obtidas através do *site* oficial das duas IES que não responderam aos *e-mails* enviados, obtidas através da lista do quadro de docentes, tivemos acesso ao número total de professores. Já no caso em que os contatos foram obtidos através da comunicação com os coordenadores de curso, a quantidade de docentes da LEdoC foi menor, tendo em vista que a lista era composta somente pelos *e-mails* dos professores vinculados à Habilitação em Ciências da Natureza.

Após conseguir acesso aos contatos dos professores, os *e-mails* foram enviados a cada professor de cada IES. Desta forma, foram enviados 73 *e-mails* individualmente. Após uma semana de envio, e mediante a quantidade baixa de respostas que foram sendo obtidas nesse intervalo, passamos a reenviar os *e-mails* semanalmente, às sextas-feiras, porque acreditávamos que, devido à jornada de trabalho dos professores ter se intensificado no período da pandemia, o final de semana seria propício para que o participante respondesse ao

nosso convite quando estivessem revisando a caixa de *e-mail*. No entanto, ao verificarmos o baixo percentual de respostas, optamos por mudar o dia de envio, e os *e-mails* foram enviados semanalmente por mais três semanas consecutivas, mas dessa vez às segundas-feiras.

Diante dessa mudança de estratégia para o envio dos *e-mails*, recebemos mais alguns retornos. Entretanto, ainda não considerávamos apropriado o tamanho da amostra de participantes para a realização da pesquisa. Por isso, o professor Wender optou por enviar os *e-mails* novamente a cada um dos professores, ressaltando a relevância das suas contribuições para o processo de construção dos dados. Após isso, obtivemos mais retornos.

Após essa última tentativa, já havia se passado três meses do início do envio dos questionários. Considerando a necessidade de começarmos a organização dos dados para posterior análises, optamos pelo encerramento das coletas de dados.

Organizamos os questionários respondidos separadamente por cada IES. As análises dos dados foram pautadas por traços da análise do discurso. Cada questionário foi analisado de forma única e individual, pois nos interessa saber da concepção docente em relação aos questionamentos que foram levantados para a realização do presente trabalho.

A fase da análise dos dados e informações é um momento de grande importância para o pesquisador, especialmente numa pesquisa de natureza qualitativa

Referente à fase de análise dos dados, Prodanov e Freitas (2013) apontam:

Seja qual for a técnica (ou técnicas) de coleta de dados, o objetivo da etapa da análise e interpretação desses dados é responder, do melhor modo possível, ao problema de investigação formulado e verificar a(s) hipótese(s) elaborada(s). Frequentemente, trabalhos interessantes perdem-se por não alcançarem nível satisfatório de elaboração nessa fase. Um dado não fala por si mesmo. Ele deve ser interpretado à luz de outros dados. Bons trabalhos relacionam informação, não apenas repetem o que outros disseram. A etapa da análise e interpretação dos dados pode ser considerada a etapa final do trabalho (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 115).

Pela singularidade apontada pelos autores para o processo de análise dos dados, é que acreditamos que a Análise do Discurso foi Textual Discursiva (ATD) será fundamental para descrever, analisar e assim refletir e discutir os resultados, de forma que possamos colaborar com o debate teórico na ambição da construção de uma Educação do Campo na abordagem freireana. Acreditamos, de fato, na possibilidade de transformação social a partir de uma Educação emancipadora, crítica e libertadora. Dessa forma, trataremos dois aspectos particulares, a Educação do Campo na perspectiva dos povos rurais, e a Educação libertadora

de Paulo Freire, que nos instiga a pensar cada sujeito como suas especificidades e particularidades.

Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de entender é distorcido – que não seja também comunicação do entendido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, dar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 20).

Conforme diz Freire (1996), é necessário que o professor seja o intermediário entre o sujeito e o saber. Intermediar o saber no sentido de apresentar o ensino, as teorias, as experiências, auxiliando o estudante a construir sua própria concepção em relação ao saber que lhe está sendo transmitido. Consideramos que a Educação do Campo, assim como outras modalidades de Educação, pretende atender as especificidades de povos que foram excluídos de diversas formas. Nesse sentido, defendemos que a Educação do Campo seja mais que uma recompensa para esses sujeitos, visando desmistificar os estigmas impostos para os povos do campo e refletir sobre uma Educação diferente da homogeneização vivenciada na maioria das escolas rurais em funcionamento.

2.2 Mapeando as produções: levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Aqui, apresentaremos os dados obtidos através do levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que possibilitou uma visão das pesquisas realizadas acerca da temática discutida na presente pesquisa. A BDTD, tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informações em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilitando que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Ela tem como objetivo disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando o acesso a esses documentos (BDTD, 2021).

O levantamento realizado visou a busca por trabalhos que explorassem a temática e nos auxiliassem na produção do presente texto. O *site* da BDTD é bem prático e de fácil

navegação. Já na primeira página do *site* é possível visualizar o tradicional campo/espço de digitar a palavra que se deseja buscar. Do lado direito desse campo está disponível a primeira opção de filtro, no qual dentro de um retângulo estará escrito “todos os campos” acompanhado de uma seta. Ao clicar na seta, será disponibilizado três opções de escolha: título, autor e assunto. Se o usuário preferir não selecionar nenhuma das opções, o *site* fará a busca pela opção inicial que é “todos os campos”.

Após a realização da busca, o *site* apresentará os resultados em uma nova página, onde, no canto esquerdo, será disponibilizada a opção de “refinar a busca”. Esta opção estará subdividida em várias categorias, sendo elas: instituições; repositório; programa, autor, orientador/a; tipo do documento (dissertação/tese); idioma; assunto; assunto em inglês; área de conhecimento e ano de defesa.

Considerando o objetivo geral da nossa pesquisa, foram utilizadas as palavras essenciais na busca de trabalhos que estivessem relacionados à pesquisa para realização do presente levantamento. A seguir, tem-se os detalhes sobre o levantamento e dados obtidos.

2.3.1 Mapeando Produções: resultados da busca na BDTD

2.3.1.1 *Descritores: Educação do Campo e Ciências da Natureza*

Ao realizarmos a busca pelos descritores “Educação do Campo” e “Ciências da Natureza”, foram encontrados 2.369 trabalhos que apresentaram em seu título uma das palavras utilizadas para busca. Estamos dizendo isso porque os resultados encontrados na busca não representam obrigatoriamente que os arquivos irão apresentar relação direta com o que estamos de fato procurando. O trabalho do *site* é identificar trabalhos que possuem as palavras mencionadas no descritor. A partir desse resultado, é tarefa do pesquisador ler os títulos e até mesmo os resumos dos trabalhos para verificar se aquele documento tem relação com a temática que está sendo pesquisado e que poderá contribuir com o estudo.

2.3.1.2 *Descritores: Formação de Professores, Educação do Educação do Campo e Ciências da Natureza*

Na segunda busca que foi realizada na BDTD, utilizamos os descritores “Formação Professores”, “Educação do Campo” e “Ciências da Natureza”. Nesta busca, não foi inserido nenhum filtro. Obtivemos como resultado 812 trabalhos, dos quais os títulos continham uma

das palavras do descritor. Após serem lidos todos os títulos dos 812 resultados apresentados pelo banco de dados, nenhum foi identificado como relacionado à temática proposta pela pesquisa. O resultado incentivou a continuidade de uma busca mais detalhada, pois acreditamos que o mapeamento destes trabalhos poderá contribuir para as discussões que serão apresentadas ao final da pesquisa.

2.3.1.3 Descritores: *Desafios, Educação do Campo e Ciências da Natureza*

Conforme já mencionado, realizamos o presente levantamento bibliográfico na pretensão de verificar as produções científicas publicadas que abrangem a temática dos desafios/conquistas na consolidação, permanência e continuidade da LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza. A seguir, apresentaremos os resultados obtidos na terceira busca. Desta vez, optamos por modificar os descritores visando possibilidades de encontrar resultados alternativos.

Na realização da terceira busca, utilizamos descritores distintos dos que já foram utilizados anteriormente, sendo eles “Desafios, Educação do Campo” e “Ciências da Natureza”. Ao todo, foram encontrados 409 trabalhos. Após termos lido todos os títulos, observamos que somente um trabalho poderia corresponder à temática que está sendo proposta neste trabalho. Você, leitor, pode estar pensando: “mas como assim, apenas um trabalho apresenta relação com a pesquisa em questão?”. Não podemos afirmar com toda certeza a não relação de tais trabalhos com a presente pesquisa, pois seria inviável a leitura completa de todos os 409 trabalhos. Estamos fazendo nossas afirmações baseados apenas na leitura de todos os títulos dos 409 trabalhos.

Este levantamento nos chama atenção para a importância de relacionarmos o título da nossa pesquisa ao conteúdo que de fato será exposto pelos autores. Sabemos que a exposição de trabalhos científicos hoje é realizada, em suma, através da catalogação em *sites*. Estes *sites* são os principais transmissores de comunicação e veiculação de publicações científicas, sendo que as buscas são realizadas através dos títulos.

Optamos por apresentar alguns trabalhos que continham, em sua titulação, a palavra “desafios”. Porém, estes mesmos trabalhos não atendem a nossa demanda. A seguir temos alguns exemplos no Quadro 3:

Quadro 3 - Levantamento - BDTD - Trabalhos com o descritor **Desafio**

TÍTULO	DATA DEFESA	AUTOR	TIPO DE DOCUMENTO
Desafios e possibilidades do ensino de Ciências/Química em uma escola ribeirinha: investigação temática Freireana e a perspectiva intercultural	2018	Joaquina Barboza Malheiros	Dissertação
Educação do Campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo	2013	Adalberto Penha de Paula	Dissertação
Desafios da Educação crítica nas Ciências Agrárias: possibilidades e limites na versão Residência Agrária UFPB	2015	Gilvânia de Oliveira Silva de Vasconcelos	Tese
A Educação profissional diante dos novos desafios do mundo do trabalho: o instituto federal de Educação, ciência e tecnologia da Paraíba	2009	Diogo Fernandes da Silva	Dissertação
Tecnologias no livro didático de Ciências e prática docente: Superando os desafios na formação continuada	2019	Aridelson Joabson Almeida Oliveira	Dissertação
Educação e família: desafios e enfrentamentos na sociedade atual	2011	Marcelo de Brito Beraldo	Dissertação
A sustentabilidade do cerrado e o agronegócio: desafios e perspectivas para a Educação ambiental	2014	Arnaldo Cardoso Freire	Dissertação
Turismo sexual infanto juvenil: um desafio para a Educação popular	2014	Roseana Cavalcanti da Cunha	Tese
Educação do Campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo	2013	Adalberto Penha Pula	Dissertação
Currículo interdisciplinar e formação docente em Ciências da Natureza: desafios e possibilidades	2018	Franciele Braz de Oliveira Coelho	Tese
Licenciatura em Educação do Campo: contradições, limites e possibilidades para a emancipação na formação de educadores	2016	Isaac Alexandre da Silva	Tese

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021, grifo nosso.

Fizemos a caracterização das produções expostas no Quadro 3 da seguinte forma:

- **Tipo (modalidade):** foram encontradas quatro teses de doutoramento e sete dissertações de mestrado, somando um total de onze trabalhos. Esse número caracteriza uma pequena quantidade de estudos em relação aos desafios da LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, que pode ser justificado pelo fato de que esta é uma modalidade de ensino recentemente implementada, o que fundamenta a necessidade de ampliação e reflexão acerca da temática.

- **Ano (período):** um dos trabalhos foi publicado em 2009, dois trabalhos foram publicados em 2013, outros dois em 2014, um em 2015 e um em 2016. Dois trabalhos foram publicados no ano de 2018, e um trabalho em 2019. Pode-se perceber que o trabalho que fora

desenvolvido em 2009 em nada tem a ver com os desafios da Educação do Campo. Pode-se perceber, a partir da análise destes trabalhos, que foi a partir de 2013 que as pesquisas referentes à LEdoC foram sendo publicadas no âmbito acadêmico.

No entanto, como pode ser observado no Quadro 3, de acordo com os títulos dos trabalhos, nenhuma das produções apresentam conexão com a temática abordada na presente pesquisa, que visa evidenciar os desafios e as conquistas vivenciados pelos professores formadores da LEdoC, e assim possibilitar a construção do diálogo acerca dos (des)caminhos para o fortalecimento do curso no Brasil. Ainda assim, decidimos expor os dados com o intuito de evidenciar uma vez mais a relevância da nossa pesquisa.

A seguir, apresentaremos o único trabalho encontrado no levantamento até a data da presente pesquisa. Identificamos este trabalho relacionado a nossa temática e, após a leitura do trabalho, realizaremos a análise dele.

2.3.2 Trabalho que identificamos estar relacionado à pesquisa

Realizamos a leitura da dissertação buscando averiguar o que tem dito os estudos em relação aos desafios da Educação do Campo. No entanto, após a leitura completa do trabalho “Educação do Campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil”, apresentado no Quadro 4, constatamos que ele não tratava da LEdoC, mas sim sobre os efeitos ocasionados através de políticas públicas educacionais implementadas nas escolas do campo do Estado de Sergipe entre os anos de 1997 e 2010.

Quadro 4 - Trabalho relacionado a pesquisa

TÍTULO	ANO	AUTOR	TIPO DOCUMENTO
Educação do Campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil	2013	Marilene Santos	Dissertação

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021.

Haja vista a escassez em produções científicas acadêmicas, reafirmamos a necessidade e relevância de explorar e aprofundar a argumentação no que se refere ao fortalecimento da LEdoC como política de formação de Educadores na perspectiva de ações reconstrutivas para a Educação campesina. No que se refere ao processo de luta constante que os povos do campo têm travado na busca por garantia de direitos, o que se percebe é um processo coletivo, contínuo e árduo, porém necessário.

[...] São muitas questões numa única pergunta e estou certa de não reunir condições para respondê-las todas, muitas delas envolvendo processos em andamento. Mesmo assim, penso que, ao refletir sobre elas, ou sobre algumas delas, estarei contribuindo para uma luta que envolve a diversidade dos movimentos sociais populares, constituintes da unidade Movimento Camponês, que a conquistaram. Trata-se da luta maior pela terra, através de uma reforma agrária amparada pela Constituição Federal de 1988, mas não realizada, na perspectiva de um projeto popular para a sociedade brasileira, que incorpore a Educação do Campo como afirmação do camponês, em confronto com a Educação rural que nega o seu trabalho e mesmo a sua existência (RIBEIRO, 2013, p. 123-124).

Demarcada a relação entre a luta pela terra em interface com a luta pela Educação do Campo, tendo como protagonista os movimentos sociais e suas articulações nacionais com outros movimentos de ações coletivas, consideramos que a criação dos cursos de LEdoC desempenha atribuição significativa no que se refere ao projeto de transformação da Educação campesina e seus impactos na construção de uma sociedade minimamente igualitária. Dessa forma, por acreditar na potencialidade destes cursos de formação de educadores é que nos propomos a contribuir acerca do debate para o fortalecimento e continuidade destes cursos no Brasil.

2.4 Localização e contextualização das IES *locus* da pesquisa

2.4.1 Universidade Federal de Rondônia: Rolim de Moura e demais *campus*

Conforme descrito no Quadro 1, definimos por realizar esta investigação em cinco IES em diferentes regiões do país. Neste momento do trabalho, apresentaremos a localização, bem como um breve histórico de cada uma destas IES para que, assim como nós pesquisadores, os leitores deste trabalho possam se aproximar e verificar a situação atual destas Universidades. Com isso, buscamos evidenciar a relevância de cada uma destas Instituições perante a sociedade. As Universidades selecionadas são constituídas por *campus* e/ou unidades.

Na região Norte do país, a IES alvo de pesquisa foi a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Segundo a página publicada no *site* oficial da Instituição, a mesma possui atualmente oito *campus* em funcionamento.

A UNIR é a única Instituição pública do estado de Rondônia (RO). A Universidade foi criada em 1982 a partir da Lei nº. 7011, de 08 de julho. Atualmente a UNIR possui oito *campus*, localizados nos seguintes municípios: Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná,

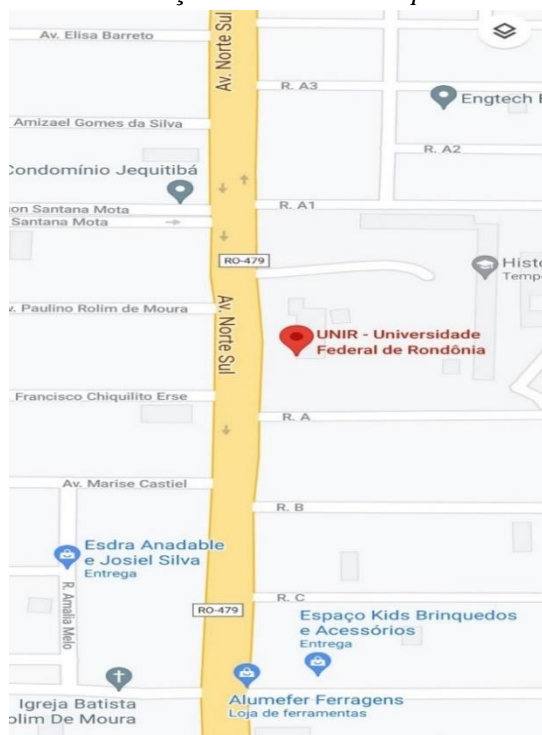
Porto Velho, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena. A sede administrativa da UNIR fica em Porto Velho, onde estão instaladas a Reitoria e as Pró-Reitorias de Administração (PRAD), de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA), de Graduação (PROGRAD), de Planejamento (PROPLAN) e de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPesq) (UNIR, s.d.).

São ofertados os mais variados cursos de Graduação e Pós-Graduação dentre os oito *campus* constituintes da UNIR. O curso de LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza é oferecido apenas no *Campus* de Rolim de Moura. De acordo com as informações contidas em página do *site* oficial, o curso foi criado e autorizado pela Portaria n°. 646, de 30 de outubro de 2014, do Ministério da Educação, e publicada no Diário Oficial da União no dia 03 de novembro de 2014.

A LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza é ofertada no *Campus* de Rolim de Moura, tendo o início de seu funcionamento no segundo semestre de 2015, com uma entrada inicial de 120 acadêmicos por meio de vestibular específico. Atualmente, são ofertadas 60 vagas anuais, sendo 30 vagas destinadas à Habilitação em Ciências da Natureza e 30 para a Habilitação em Ciências Humanas. Podemos observar que, além da Habilitação em Ciências da Natureza, o *campus* oferta ainda a Habilitação em Ciências Humanas, duas importantes áreas de formação profissional (UNIR, 2016).

Ainda conforme informações do *site*, o público-alvo do curso é composto por assentados e acampados da reforma agrária, ribeirinhos, pequenos agricultores, remanescentes de quilombolas, indígenas, seringueiros, pescadores, “pequenos produtores”, assalariados rurais, dentre tantos outros camponeses. Atentando-se aos princípios da Educação do Campo, o curso é pautado pelo regime de alternância entre T.C. e T.U. (UNIR, 2016).

Imagem 1 - Localização da UNIR – *Campus Rolim de Moura* (RO)



Fonte: Google Maps. Acesso em: 15 out. 2021.

Na Imagem 1 é possível observar a localização da Universidade Federal de Rondônia - *Campus Rolim de Moura*. O município de Rolim de Moura está localizado no interior do estado de Rondônia, na região Norte do país. Conforme o *site* oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a população estimada do município em 2021 era de 55.748 pessoas, conforme pode ser verificado na Imagem 2.

Imagem 2 - Índice Populacional Estimado e População no último Censo do Município Rolim de Moura (RO)



Fonte: (IBGE, s.d.).

Ao verificarmos informações do IBGE, observamos que o município Rolim de Moura está entre os três menores municípios em relação aos sete demais municípios que compõem os *campus* da UNIR, no que se refere ao índice populacional.

Tabela 1 - Índice Populacional dos municípios de localização de *Campus* da UNIR

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO ESTIMADA	POPULAÇÃO ÚLTIMO CENSO
Porto Velho	548.952	428.527
Jí-Paraná	131.026	116.610
Ariquemes	111.148	90.353
Cacoal	86.416	78.574
Vilhena	104.517	76.202
Rolim de Moura	55.748	50.648
Guajará-Mirim	46.930	41.656
Presidente Médice	7.124	6.374

Fonte: (IBGE, s.d.).

Conforme podemos verificar na Tabela 1, dentre os oito municípios nos quais se localizam *campus* da UNIR, apenas dois deles possuem índice populacional menores que o município Rolim de Moura no qual está situado o *Campus* da UNIR, que oferta o curso de LEdoC. A partir disso, podemos dizer que o curso faz parte da região interiorana do estado de Rondônia.

O estudo de Benati (2017), realizado durante seu mestrado, cujo objetivo era evidenciar a contribuição da agricultura familiar como fomentadora de uma identidade territorial, apresenta dados que apontam para a relevância da agricultura familiar como fonte de renda e subsistência na região (BENATI, 2017).

Com base nas relações peculiares do homem com seu espaço, as sociedades constroem identidades territoriais a partir de seus hábitos, costumes, signos, símbolos crenças, pertencimentos e valores. Quando perguntados sobre o tempo de atuação como agricultores familiares, 27,10% alegaram que atuam entre um e três anos; 41,12% entre três e seis anos; 62,22% entre sete e dez anos; 7,79% há mais de dez anos; e, 1,87%, seis entrevistados, há menos de um ano (BENATI, 2017, p. 61-62).

Ainda sobre a relação entre as atividades econômicas desenvolvidas no município Rolim de Moura, Benati (2017) relata que seu estudo apresenta características peculiares e específicas em relação à forma de comercialização dos alimentos e produtos que são produzidos através da agricultura familiar.

O município de Rolim de Moura possui uma peculiaridade: todos os dias têm feira-livre onde são comercializados produtos como frutas, verduras, legumes, peixes, queijos, polpas de frutas, doces e compotas, pães, dentre outros. As feiras acontecem em lugares alternados, previamente estabelecidos, no período noturno, e fazem parte da cultura local, além de contribuir para que os agricultores comercializem seus produtos (BENATI, 2017, p. 69).

Neste momento, gostaríamos de apresentar a tríade que consideramos existir entre a Educação do Campo, a Sociedade e a agricultura familiar, isso porque a agricultura familiar, assim como a Educação do Campo, é pautada nos princípios fundamentais aos quais consideramos necessários para o fortalecimento de uma sociedade que reconhece e luta pelos seus direitos. Neste sentido, a agricultura familiar tem sido a garantia da segurança alimentar no país, principalmente pelo atual momento vivenciado na economia brasileira, no qual o agronegócio está fortemente alavancado por ações de políticas públicas nacionais, enquanto a inflação sobe disparadamente, provocando o aumento dos preços dos alimentos e, conseqüentemente, da fome no Brasil.

O compromisso que o Movimento assume com a Educação faz rememorar a trajetória de luta e o faz reconhecer as suas origens, como herdeiro das lutas históricas de outros povos, por terra. É imprescindível, dentro dessa análise, apresentar a luta e a resistência do Movimento dentro da lógica de justiça social, que já não se enxerga sozinho nessa luta, trazendo para perto de seus ideais os pobres do campo e simpatizantes que tenham o mesmo sonho de construir uma sociedade justa para quem vive e sobrevive do campo (CASTRO PAULA, 2020, p. 72).

Conforme defendido por Neves (2012), o termo agricultura familiar representa várias acepções, podendo apresentar ordem analítica, aquela que se refere ao significado construído no meio acadêmico. Dessa forma, a categoria analítica corresponde à “distinta forma de organização da produção” (NEVES, 2012, p. 35).

Como a capacidade e as condições de trabalho são articuladas com base em relações familiares, a análise conceitual da agricultura familiar leva em consideração a diferenciação de gênero, os ciclos de vida e o sistema de autoridade familiar em diferentes contextos: quando a concepção de família integra a prática de seus membros como partes da unidade de produção, rendimentos e consumo, e, em certos domínios da vida social, irmana os afiliados enquanto coletivo; ou, por contraposição analítica, quando os familiares se orientam por valores individualizantes, exigindo negociações que abarquem projetos individuais e coletivos (NEVES, 2012, p. 35).

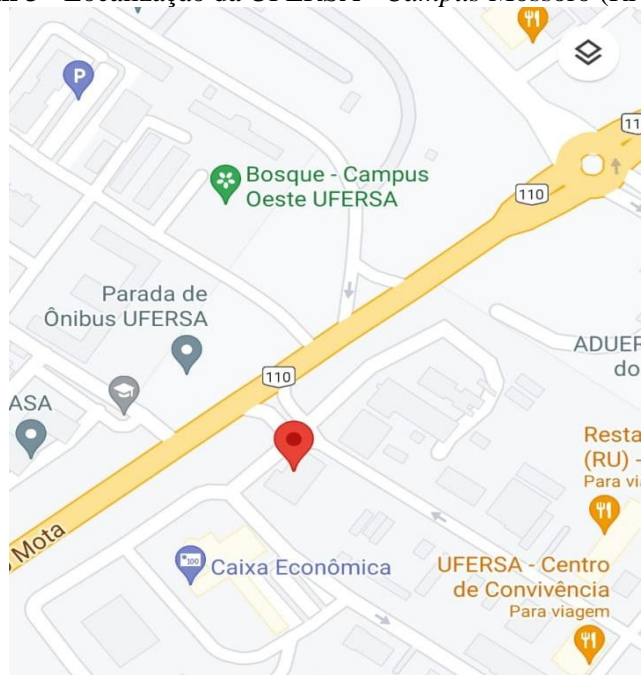
Assim sendo, consideramos que o curso de LEdoC tem contribuído com o município de Rolim de Moura e demais municípios que fazem parte deste contexto educacional no que se refere à formação de educadores e educadoras na perspectiva transformadora do campo, bem como pode estar contribuindo com toda sociedade brasileira no que diz respeito a oferta de um curso de formação docente cujos princípios são pautados pela formação emancipatória, libertadora e crítica de seu povo.

2.4.2 Universidade Federal Rural do Semi-Árido: Mossoró e demais *campus*

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) está localizada no estado do Rio Grande do Norte, e tem suas raízes na Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM), que foi criada no ano de 1967. Desde a criação da ESAM, os diretores e gestores já ambicionavam sua transformação em Universidade. Foi através de muita luta, construções de diálogos, debates públicos, relações políticas partidárias e insistência da equipe gestora e administrativa que, em 2005, sob a decisão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei nº. 11.155, que autoriza a criação da UFERSA (UFERSA, 2014a).

Ao longo dos anos e a partir de sua consolidação, a UFERSA foi se expandindo e constituindo outros *campus*. Atualmente, a UFERSA possui quatro *campus* em funcionamento, localizados nos municípios de Mossoró, Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros. O curso de LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza é ofertado no *Campus* Mossoró (UFERSA, 2014b).

Imagem 3 - Localização da UFERSA - *Campus Mossoró* (RN)



Fonte: *Google Maps*. Acesso em: 16 out. 2021.

Na Imagem 3, podemos observar a localização da UFERSA - *Campus Mossoró*, obtida através do aplicativo do *Google Maps*. O município de Mossoró fica localizado no interior do Rio Grande do Norte. Vejamos, a seguir, o índice populacional deste município de acordo com dados do (IBGE).

Imagem 4 - Índice da População Estimada e População no último Censo do município de Mossoró (RN)



Fonte: (IBGE, s.d.).

Conforme o *site* oficial do IBGE, a população estimada do município de Mossoró em 2021 era de 303.792 pessoas. Este dado aponta para algo diferente da IES mencionada anteriormente, que indicava que o curso de LEdoC da UNIR estava localizado em uma cidade de baixo índice populacional. O *Campus* Mossoró está localizado no município com maior índice populacional em relação aos outros municípios que sediam a instalações dos demais *campus* da UFERSA.

Tabela 2 - Índice Populacional dos municípios *Campus* da UFERSA

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO ESTIMADA	POPULAÇÃO ÚLTIMO CENSO
Mossoró	303.792	259.815
Pau dos Ferros	30.802	27.745
Caraúbas	20.588	19.576
Angicos	11.695	11.549

Fonte: (IBGE, s.d.).

Conforme evidenciado na Tabela 2, os municípios dos outros *campus* da UFERSA são relativamente menores do que o município de Mossoró, *campus* em que é ofertado o curso de LEdoC – Habilitação em Ciências Naturais. Isso nos deixa entusiasmados, pois, em geral, o que se tem observado é que os grandes *campus* buscam ofertar cursos que promovem *status*, como, por exemplo, os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, entre outros, que são os mais concorridos nas Universidades públicas.

Apesar de Mossoró ser considerado uma metrópole, o município é regado pela grande produção de alimentos através da agricultura familiar. Conforme Maia (2018), em sua tese, esse grupo de agricultores comercializa seus produtos na tradicional Feira Agroecológica de Mossoró. A partir da grande dimensão e relevância econômica gerada pela atividade, foi necessária a criação da Associação dos Produtores e Produtoras Rurais da Feira Agroecológica de Mossoró (APROFAM) (MAIA, 2018).

De acordo com Maia (2018)

[...] as feiras agroecológicas se constituem como espaços de comercialização relevantes e têm consolidado mudanças significativas na forma de produzir alimentos. Estão presentes em várias partes do Brasil, e configuram-se como elo entre produção, consumo das famílias agricultoras e comercialização[...] (MAIA, 2018, p. 16).

Maia (2018) aponta que um grupo de 26 agricultores familiares fazem parte da APROFAM. Em geral, a família toda integra o grupo que participa da produção dos alimentos, totalizando, em média, a participação de 30 pessoas por família. No entanto, esse

número pode variar de acordo com a necessidade de aumento da produção. Quando ocorre a necessidade do aumento de pessoas para suprir a demanda de produção, tais pessoas são, geralmente, parentes próximos, como sobrinhos e irmão destes agricultores que colaboram com as atividades (MAIA, 2018).

2.4.3 Universidade Federal da Grande Dourados: Unidade I e Unidade II

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) está localizada na cidade Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul. De acordo com as informações do *site* oficial da Instituição, a criação da UFGD se deu através do desmembramento do Centro Universitário de Dourados (CEUD), que era o então *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Na década de 1980 e 1990, com o crescimento da demanda de estudantes, ainda em atuação como CEUD, foi necessário a ampliação de sua estrutura física e suas instalações. A partir disso, surge o interesse pela constituição de uma cidade universitária. Tal projeto ganha espaço nas discussões políticas, bem como ganha o apoio da comunidade e das cidades vizinhas, o que culminou na concretização e criação da então UFGD (UFGD, s.d.).

No contexto do programa federal Avança Brasil (2000-2003), no qual o País foi delimitado geograficamente em nove eixos nacionais de integração e desenvolvimento, a cidade de Dourados e seu espaço regional foram inseridos no Eixo Sudoeste. Esse Eixo teve como uma de suas funções essenciais permitir a integração territorial com os países limítrofes, por constituir, na visão governamental, um espaço geográfico privilegiado, estratégicas no processo de desconcentração da produção, estratégia de eficiência e competitividade, capacidade de difusão, importância do setor terciário, desafio do desemprego estrutural e integração com o Mercosul (UFGD, s.d.).

Visando atender a demanda e aos anseios da comunidade que almejava o desenvolvimento sustentável da região, acreditando que a criação da Universidade poderia ampliar às oportunidades de formação, bem como a economia do município, foi em 2005 no Brasil, a partir do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do governo federal, que foi concretizada a criação da UFGD (UFGD, s.d.).

Vale relembrar que o Programa de Expansão das IFES foi criado sob o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sobretudo na administração do ministro da Educação Fernando Haddad. Apontamos isto pois consideramos relevante pensar nas questões políticas envolvidas na constituição e concretização destes projetos que foram e são tão importantes na construção de um país que se preocupa com a Educação de seu povo.

A UFGD é composta por duas unidades em localizações distintas do mesmo município, nomeadas de Unidade I e Unidade II, como veremos a seguir. Na Imagem 5, apresentamos a localização da UFGD – Unidade I, de acordo com o aplicativo de localização do *Google Maps*.

Imagem 5 - Localização da UFGD - Unidade I



Fonte: *Google Maps*. Acesso em: 17 out. 2021.

Imagem 6 - Localização UFGD - Unidade II



Fonte: *Google Maps*. Acesso em: 17 out. 2021.

Podemos visualizar na Imagem 6 que a Unidade II da UFGD aparece no aplicativo de localização do *Google Maps* com indicação de temporariamente fechado. Entramos em contato com a secretaria da Unidade com intenção de obtermos mais informações sobre a indicação de fechamento, entretanto, não obtivemos retorno.

Veremos na Imagem 7, a seguir, a população do município de Dourados de acordo com o censo de 2010, bem como sua população estimada para o ano de 2021. Este município está localizado na região Centro-Oeste do país, mais especificamente no Centro-Sul do estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com a Imagem 7, Dourados apresenta uma população estimada para 2021 de 227.990 habitantes.

Imagem 7 - Índice da População Estimada e População no Último Censo do município de Dourados (MS)



Fonte: (IBGE, s.d.).

Gostaríamos de ressaltar que, em fevereiro de 2021, a UFGD inicia um conturbado e polêmico processo de intervenção, isto porque o Presidente – sinto-me imensamente incomodada em ter que chamá-lo assim, haja vista as inúmeras ocasiões em que o mesmo faltou com a decência e o compromisso da função que por ele deveria ser exercida –, Jair Bolsonaro ignorou totalmente o processo eleitoral para os cargos de Reitoria e Vice-Reitoria, que prevê a elaboração de uma lista tríplice pelas IES e a nomeação pelo presidente da República, e, por fim, nomeou uma pessoa do seu interesse, fora desta lista, para assumir o

cargo em questão (ANDES, 2021). O que se verifica no cenário atual é mais um dos ataques à democracia e à Educação do país provocada por este desgoverno.

Conforme notícia divulgada no *site* oficial do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), os docentes estariam, conforme esperado, indignados com a decisão arbitrária e impositora do Presidente da República, e se organizaram em protestos e manifestações. No entanto, até o momento não havia ocorrido mudanças no que se refere ao ato de intervenção. A notícia publicada no dia 11 de fevereiro de 2021 dizia o seguinte:

Na segunda-feira (8), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi surpreendida pela troca de interventores na gestão da instituição. A professora Mirlene Ferreira Macedo Damázio, nomeada reitora interventora em junho de 2019, foi substituída pelo professor Lino Sanabria, novo interventor. A mudança foi informada na portaria 64 do Ministério da Educação (MEC), de 5 de fevereiro deste ano, publicada no Diário Oficial da União.

Em nota, a Associação dos Docentes da UFGD - Seção Sindical do ANDES-SN (Aduf Dourados SSind.), o Sindicato dos Técnico-Administrativos (Sintef), a Associação de Pós-Graduandos (APG) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE) repudiaram a intervenção na UFGD e em outras instituições federais e ressaltaram que o governo Bolsonaro insiste em ignorar a lista tríplice encaminhada pela UFGD, que indicou como reitor, Etienne Biasotto, e Claudia Lima, como vice-reitora (ANDES, 2021).

Nós, brasileiros que acreditamos em um país que lutou muito para alcançar direitos jamais imaginados, estamos vivenciando tempos caóticos e sombrios. Estamos sendo submetidos diariamente a um retrocesso de direitos e, mais doloroso que isso, é ter que condescender com as investidas à constituição brasileira. Ou seja, um completo absurdo provocado pelos mesmos de sempre: “a elite conservadora”, os opressores que buscam a qualquer custo subordinar a classe trabalhadora. Desse modo, ontem, hoje e sempre nos colocaremos no debate, na luta e na resistência contra políticas que possam ameaçar a nossa existência e diminuir o nosso papel na sociedade.

2.4.4 Universidade Federal do Triângulo Mineiro: *Campus* Uberaba e *Campus* Iturama

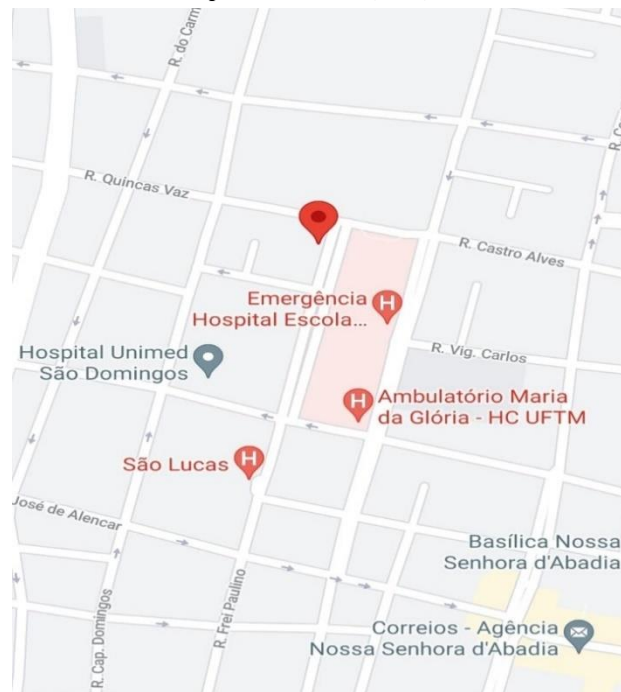
A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) está localizada no estado de Minas Gerais, região Sudeste do país. Esta IES tornou-se Universidade no ano de 2005, isto porque, antes desta transformação, ela era denominada de Faculdade de Medicina do

Triângulo Mineiro. A UFTM tem sua sede na cidade de Uberaba (MG), e um *campus* no município de Iturama (MG).

Segundo o *site* oficial da Instituição, o alunado da IES em 2019 era de aproximadamente 8.600 estudantes. No *site*, ainda é informado que a UFTM se atenta para o objetivo de formar pessoas capazes de contribuir para o desenvolvimento da ciência e transformação da sociedade (UFTM, s.d. a).

O curso de LEdoC é ofertado no *campus* sede, localizado no município de Uberaba. Nesta Instituição, a LEdoC é ofertada em duas Habilitações, sendo elas: Habilitação em Matemática e Habilitação em Ciências da Natureza. Conforme as informações contidas no *site* da UFTM, a escolha da habilitação é decidida pelo estudante ao atingir o terceiro semestre do curso. Além disso, a Instituição apresenta a possibilidade de realizar a complementação para a segunda habilitação para o estudante concluinte que tiver interesse. No entanto, o *site* não oferece informações suficientes detalhando de que forma essa complementação pode ser realizada. E como este não é objetivo da presente pesquisa, não aprofundaremos nesta discussão (UFTM, s.d. b).

Imagem 8 - Localização da UFTM - *Campus* Uberaba (MG)



Fonte: Google Maps. Acesso em: 22 out. 2021.

O município de Uberaba está localizado no interior do estado de Minas Gerais. Além disto, como pode ser observado na Imagem 8, o *Campus* Uberaba da UFTM está contornado por 3 hospitais. Isso se deve ao fato de que a Instituição em questão é uma pioneira na oferta

do curso de Medicina no Brasil. Ainda referente ao curso de Medicina, a Instituição conta com o Hospital das Clínicas, chamado de Hospital Escola, sendo o único da região que presta atendimentos de alta complexidade através do Sistema Único de Saúde (SUS), possibilitando a aprendizagem dos estudantes e o atendimento a comunidade (SOUL, s.d.).

Conforme pode ser verificado na Imagem 9, o município de Uberaba (MG), o qual sedia o *campus* da UFTM que oferta a LEdoC, é altamente populoso.

Imagem 9 - Índice da População Estimada e População no último Censo do município de Uberaba (MG)



Fonte: (IBGE, s.d.).

A partir da interpretação dos dados, é possível indicar que a localização das IES, bem como o índice populacional dos municípios que possui o curso de LEdoC com Habilidade em Ciência da Natureza, apresenta uma organização distinta. Em algumas ocasiões, as IES são localizadas em cidades maiores, e em outras ocasiões as IES são localizadas em cidades interioranas, consideravelmente pequenas com relação ao índice populacional. Porém, cada IES possui sua representatividade e relevância individual e específica.

2.4.5 Universidade Federal da Fronteira Sul: Laranjeiras do Sul e demais *campus*

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada em 2009 a partir da Lei nº. 12.029. De acordo com *site* oficial, a Instituição abrange municípios da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul - Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio

Grande do Sul. Inicialmente seu processo de constituição abrangia cinco *campus*. No entanto, atualmente a Instituição é composta por seis *campus*, sendo eles localizados nos municípios de: Chapecó (SC), sede da UFFS, Realeza (PR), Laranjeiras do Sul (PR), Cerro Largo (RS), Erechim (RS). O município mais recente a receber um *campus* da UFFS é Passo Fundo (RS) (UFFS, s.d. a).

O curso de LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza é ofertada no *Campus* Laranjeiras do Sul (PR). Conforme o *site* do curso, este *campus* está localizado na “Região Cantuquiriguaçu, elo de 20 municípios do Médio Centro-Oeste do Paraná, localizados nos vales dos rios Cantu, Piquiri e Iguaçu, cuja região apresenta o segundo menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado, justificando a necessidade de Educação pública, gratuita e de qualidade na região” (UFFS, s.d. b).

Entretanto, o que o *site* não diz é que a UFFS - *Campus* Laranjeiras do Sul apresenta uma peculiaridade ímpar e essencial. Ela é a única Instituição localizada dentro de um assentamento rural, dado que sugere que, possivelmente, ela foi criada neste local com o propósito de atender a demanda da comunidade local, indicando para os sujeitos envolvidos no processo desde a luta até a efetivação do assentamento rural. Contudo, entendemos que não seria possível aprofundarmos todas as questões sociais, políticas e culturais envolvidas neste processo. Mesmo assim, consideramos este um fato singular a ser destacado, haja vista estarmos tratando de um curso para formação docente que tange às especificidades de grupos politicamente excluídos.

Percebam na Imagem 10 que, diferentemente de todos os *campus* das cinco IES que foram apresentadas até o momento, o *Campus* Laranjeiras do Sul da UFFS está totalmente isolado de outras construções, como supermercados, hospitais e postos de combustíveis. Ele está totalmente imerso no meio rural.

Imagem 10 - Localização da UFFS - *Campus Laranjeiras do Sul* (PR)



Fonte: Google Maps. Acesso em: 22 out. 2021.

Imagem 11 - Índice Populacional Estimada e População no Último Censo do município de Laranjeiras do Sul (PR)



Fonte: (IBGE, s.d.).

Ao verificarmos as informações no banco de dados do IBGE, conforme apresentado na Imagem 11, observamos que o município Laranjeiras do Sul (PR) está entre os três menores municípios no que se refere ao índice populacional dos cinco demais municípios que compõem os *campus* da UFFS. Porém, ele conta com a variante de estar localizado na zona rural do município.

Mediante os dados apresentados na Tabela 3, é possível verificar o índice da população estimada, bem como o índice da população de acordo com o último censo dos municípios que possuem *campus* da UFFS que foi realizado no ano de 2010.

Tabela 3 - Índice da População Estimada e da População no último Censo dos municípios de localização de *Campus* - UNIR

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO ESTIMADA	POPULAÇÃO ÚLTIMO CENSO
Passo Fundo (RS)	206.103	184.826
Chapecó (SC)	227.587	183.530
Erechim (RS)	107.368	96.087
Laranjeiras do Sul	32.167	30.777
Realeza (PR)	16.976	16.338
Cerro Largo (RS)	14.243	13.289

Fonte: (IBGE, s.d.).

Por fim, encerramos este tópico referente à contextualização e localização das IES que foram o *locus* da presente pesquisa. Ressaltamos que, ao apresentarmos cada um destes municípios e algumas de suas particularidades, possibilitamos aos leitores a imersão na magnitude que é tratarmos da LEdoC em cinco regiões distintas do país.

Haja vista a variação da localização e índice populacional nos municípios que cediam as IES que ofertam a formação docente em Educação do Campo, consideramos que cada um destes cursos apresenta seu papel e representatividade perante a comunidade a qual atende, bem como a sociedade em geral. Acreditamos que formar educadores do/para o campo é algo que vai para além de um curso superior, uma tarefa que requer também a modificação de estruturas pré-estabelecidas no que tange à formação intelectual e profissional destes sujeitos e, conseqüentemente, de uma sociedade.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Havia espinhos no caminho

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso de formação inicial criado para formar profissionais que atendam às particularidades dos povos do campo. Consideramos relevante ressaltar a relação que pode e deve ser estabelecida entre Professor e Educador, uma vez que todo professor deva ser um educador, e vice-versa. Atualmente as Universidades e as licenciaturas têm formado professores. No entanto, o que defendemos é que estes podem e devem se tornar educadores que propiciem a mediação do conhecimento vinculado aos distintos modos de vida e suas particularidades.

Nesta perspectiva, ressaltamos a importância da pedagogia da libertação defendida pelo professor e educador Paulo Freire, que se propunha a pensar na necessidade da formação crítica como forma de emancipação, libertação e empoderamento dos sujeitos a partir da relação estabelecida com o professor/educador. Por Professor, entendemos que este seja um profissional licenciado que ocupe o cargo docente voltado para atender às necessidades da escola dentro dos seus espaços físicos. Consideramos que o professor atua, atualmente, no modelo tradicional, ao qual seu trabalho, em maior parte, é engessado de maneira a atender o modelo dito como ideal no processo de escolarização, processo este que não deveria ser desvinculado do cotidiano e dos processos de vida dos sujeitos a serem educados.

Nesse sentido, Rubem Alves (2000) possui um belo trabalho em que apresenta a distinção entre o professor e o educador, o qual utilizaremos para conceituar e apoiar nossas ideias em relação à transversalidade tão desejável na construção da identidade docente professor/educador. Alves (2000) afirma o seguinte:

Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o “educador” pouco importa, pois o que interessa é um “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isto mesmo, professores são entidades “descartáveis”, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis (ALVES, 2000, p. 19).

Dessa forma, Alves (2000) aponta que o professor é um profissional distinto de um educador. Mediante as considerações colocadas pelo autor, de fato, há uma distinção entre os dois conceitos. Porém, acreditamos na possibilidade do entrelaçamento que pode ser estabelecido entre os dois conceitos a partir da formação inicial e continuada na busca pela profissionalização docente. Isto poderá impactar na forma com que estes sujeitos atuam em relação ao processo educativo, que pode transformar a vida de estudantes, principalmente no que se refere à LEdoC.

Alves (2000) ainda contribui fazendo uma relação entre a profissionalização e a identidade pessoal. É comum relacionarmos quem somos com a formação ou profissão em que atuamos. Alves (2000, p. 14) aponta que “articula-se aqui um mundo a partir da interioridade. Com o advento do utilitarismo, entretanto, tudo se alterou. A pessoa passou a ser definida pela sua produção: a identidade é engolida pela função”. Dessa forma, quem somos está diretamente relacionada à atividade profissional que exercemos. O autor ainda diz que “quando alguém nos pergunta o que somos, respondemos inevitavelmente dizendo o que fazemos” (ALVES, 2000, p. 14). Nesta perspectiva, surge o seguinte questionamento: somos professores ou educadores? Será possível que possamos ser professores/educadores? Para tanto, apresentaremos conceitos e concepções acerca do que é conceituado como educador.

No que se refere ao Educador, defendemos que este seja um profissional que exerça a mediação de ensino aprendizagem onde quer que ele esteja, em diferentes espaços físicos e em distintas atividades, sejam elas culturais, políticas ou sociais. Acreditamos que, diferente do “professor”, o educador seja um profissional que rompa com as molduras e gessos que foram se formando por décadas e imposto pelas instituições, e possa estabelecer uma sintonia de construção coletiva com os estudantes, troca de saberes e principalmente de mediação entre o meio e o conhecimento científico. Neste sentido, Alves (2000, p. 27), contribui dizendo “talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos”.

[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica,

política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 25).

Alves (2000) salienta:

[...] O educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. Frequentemente o educador é mau funcionário, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição (ALVES, 2000, p. 15-16).

De acordo com Paulo Freire (1996), o educador não deve ser um mero transmissor do conhecimento, mas sim um profissional que possa mediar o conhecimento entre os estudantes, possibilitando que este seja apto a construir o conhecimento, seus conceitos e suas perspectivas mediante as contribuições científicas que lhes forem apresentadas, somada ao conhecimento intrínseco do contexto em que estão inseridos. Acreditamos que o professor também pode e deve ser esse sujeito. Porém, os dois conceitos não devem ser utilizados como sinônimos um do outro. Desejamos que os profissionais da Educação, professores, docentes, licenciados e licenciandos, possam compreender a necessidade de sermos todos educadores. Faz-se necessário que rompamos os moldes industriais no âmbito da Educação e saibamos mediar o ensino vinculado ao modo de vida, ao meio social, cultural e político dos distintos sujeitos a serem atendidos.

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadoras e educadores (FREIRE, 1996, p. 31).

Neste mesmo sentido, o autor José Carlos Libâneo (2012) afirma, assim como Paulo Freire (1996), que o professor deve ser um mediador do conhecimento e oportunizar ao estudante possibilidades para o processo de construção da aprendizagem, estimulando o sujeito para pensar o mundo e o meio ao qual faz parte, ou seja, o professor vislumbra a aprendizagem como fonte de inspiração para a construção de novos caminhos e oportunidades de vida. Consideramos que, a partir da formação inicial e continuada de licenciandos, na perspectiva de serem professores/educadores, seja possível uma transformação do sistema

educacional, contribuindo para o exercício da Educação crítica, transformadora e libertadora proposta por Paulo Freire.

Quando dizemos que o processo de ensino consiste ao mesmo tempo na condução no estudo e na autoatividade do aluno, estamos frente a uma contradição. Mas é uma contradição que pode ser superada didaticamente, na medida em que o ensino não ignora as exigências da autoatividade do aluno na aprendizagem. O professor, de fato, é responsável pelas tarefas de ensino, explicação da matéria, orientação das atividades, colocação de exercícios, controle e verificação de aprendizagem. Mas tudo isso é feito para encaminhar o estudo ativo dos alunos (LIBÂNEO, 2012, p. 94).

Ao pensarmos nos princípios da LEdoC como curso formador de profissionais, bem como no seu potencial de renovação das características peculiares das escolas do campo e seus sujeitos é que nos dedicamos na presente pesquisa. Buscamos verificar como tem se dado as relações de identidade nos/dos cursos e seus docentes para com a formação destes profissionais.

Veremos a seguir que o presente trabalho foi explorado a partir de categorias obtidas a partir dos dados produzidos, que auxiliaram na organização e análise do presente trabalho. As categorias elencadas foram: Processo de Implementação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo: desafios, conquistas e perspectivas; LEdoCs: engajamento docente para com os princípios e lutas do Curso; Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: desafios para sua consolidação.

3.2 Processo de implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: desafios, conquistas e perspectivas

A formação de professores do/para o Campo corresponde a uma tendência de formação inovadora e distinta, a qual tem sua especificidade justificada na necessidade de pensar o sujeito em sua totalidade.

Sabemos que quando os cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram inseridos no contexto das Universidades públicas brasileiras, conforme previsto no Edital de Seleção nº. 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, foram disponibilizadas vagas para contratação de docentes que iriam atuar nestes cursos. Entretanto, sabendo que naquele momento não haveria docentes com formação inicial e/ou continuada que abrangesse a interdisciplinaridade prevista para o curso, estas vagas foram preenchidas por docentes formados, de forma tradicional, em variadas áreas do conhecimento.

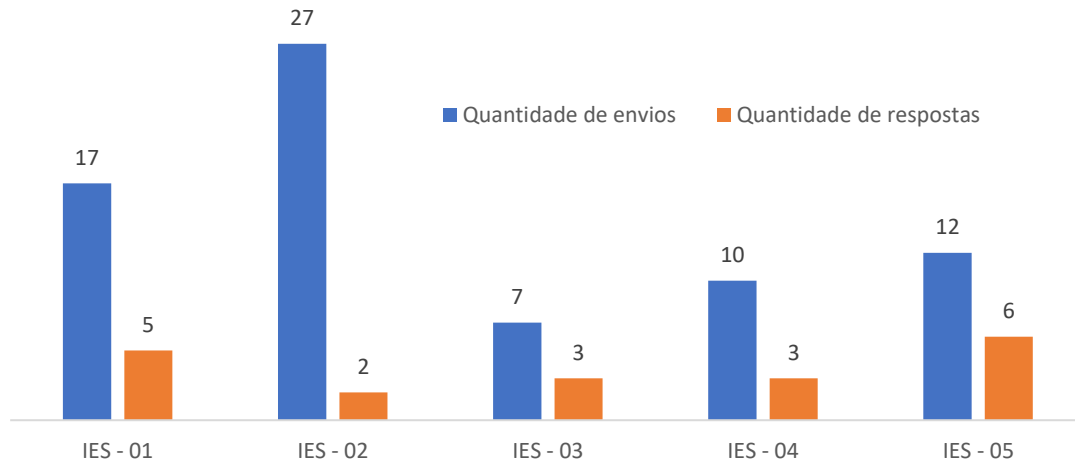
A formação de professores no sentido da superação do esvaziamento da formação humana é uma defesa da pedagogia histórico-crítica. Para esta teoria, o exercício da crítica às proposições hegemônicas de preparação de educadores, soma-se ao esforço proposições que contribuam para o desenvolvimento da teoria e de práticas educativas, tomando o conhecimento e sua máxima apropriação como núcleo central do trabalho educativo escolar (SANTOS, 2013, p. 125).

Na mesma direção, Saviani (1991) aponta que, para haver uma modificação na forma de atuação do professor na perspectiva de construção do conhecimento na interface professor *versus* estudante, deve haver uma reestruturação na organização escolar, rompendo com o modelo tradicional em que as aulas acontecem dentro da sala, em que o professor é visto como o único detentor do saber, na maioria das vezes apresentando textos complexos aos quais os estudantes nem sabem do que tratam. Tal mudança propõe que os estudantes sejam agrupados e que a mediação para aprendizagem seja realizada a partir de elementos decorrentes de sua atividade livre (SAVIANI, 1991).

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e entre o professor (SAVIANI, 1991, p. 08).

Propomo-nos a analisar, a partir das vozes dos professores formadores do curso de LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, como tem se dado a construção e o fortalecimento do curso, analisando o engajamento dos docentes com os princípios de uma Educação que seja de fato do/no e para os povos do campo.

É possível notar no Gráfico 1 a quantidade de docentes aos quais os questionários foram enviados e quantos deles colaboraram com a pesquisa. Percebe-se uma baixa devolutiva de respostas, mesmo havendo, por vezes, o tensionamento e contato com os docentes. Mesmo sabendo da situação pandêmica vivenciada, a qual modificou a organização do trabalho docente, acarretando o acúmulo de atividades acadêmicas e pessoais, julgamos que a própria participação e colaboração com a pesquisa é, por si só, uma forma de luta pela profissão docente e pelas LEdoCs brasileiras.

Gráfico 1 - Quantidade de envios de questionários e quantidade de respostas dos participantes por IES

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021.

Podemos verificar no Gráfico 1 que, na IES – 01, dos 17 possíveis participantes, cinco nos retornaram. Na IES – 02, dos 27 possíveis participantes, apenas dois nos retornaram. Chamamos a atenção para a IES – 02 por ser a Instituição com o quadro docente maior. Não sabemos por qual motivo obtivemos um menor número de participantes desta instituição. Na IES – 03, dos sete possíveis participantes, apenas três retornaram. Na IES – 04, dos dez questionários que foram enviados, três foram respondidos. Por fim, na IES – 05, dos 12 questionários enviados, seis foram respondidos. Desta forma, obtivemos um total de 19 respondentes na presente pesquisa.

Ao todo, foram enviados 73 convites (100%) com os questionários para os docentes de LEdoCs das IES selecionadas para o estudo. Porém, a quantidade de respondentes foi relativamente baixa, contabilizando apenas 19 professores que responderam ao nosso convite de colaboração com a pesquisa, representando 26,03% da amostra potencial do estudo. Contudo, esse número é significativo no sentido de apresentar o comprometimento e até mesmo a disponibilidade destes docentes em participação e envolvimento com as questões que permeiam a profissão docente.

Gostaríamos, nesse momento, de discorrer sobre fatos que ocorreram durante a árdua e insistente fase de coleta dos dados. Os convites para participação na pesquisa foram realizados de forma virtual, via *e-mail*. O convite foi elaborado de forma bastante objetiva e de fácil entendimento aos nossos possíveis colaboradores. Entretanto, ocorreu algo que nos deixou bastante pensativos e até mesmo tristes. No campo assunto do *e-mail*, constava a seguinte chamada: “Convite para participação na Pesquisa de Mestrado! Suas respostas serão

sigilosas e ajudará na luta pela LEdoC”. Nossa intenção era demonstrar o nosso comprometimento com o anonimato dos participantes, bem como com a luta pelo curso. Dentre as respostas de “*Não aceito participar*”, o que já era esperado, obtivemos uma resposta um tanto quanto exótica, para não dizer grosseira. Tal resposta pode ser observada a seguir: “*Não quero ajudar nessa ‘luta’. Prefiro lutar pelo bem do povo brasileiro*”.

A resposta em questão nos deixou bastante instigados a pensar sobre qual “luta pelo povo brasileiro” este colega docente estava se referindo. Sabemos que o cenário político atual é bastante inconstante e perverso. Enfatizamos que a pesquisa é um atenuante e potente ato de luta. Portanto, foram várias “pedras” encontrada nessa estrada para a efetivação do presente trabalho. Tivemos que enfrentar a pandemia da COVID-19, os atos desastrosos e polêmicos do Presidente da República, as modificações estruturais nas aulas das disciplinas do Programa de Pós-Graduação, o trabalho inserido no ambiente doméstico e tantos outros desafios que foram emergindo durante este período vivenciado. Contudo, nada fez com que distanciássemos do objetivo ao qual nos propusemos a alcançar. Essa sempre foi e sempre será a nossa luta.

Caminhei por entre espinhos
 Pude até me machucar.
 Mas no meio do caminho.
 Aprendi a caminhar.
 Foram mais simples os momentos
 E meus pés se acostumaram.
 Os caminhos de espinhos eram mesmo imaginários.
 Eu não viverei sem eles
 Por certo eu acredito.
 Mas os meus versos escritos são
 São mais do que hoje sinto (SILVA, s.d.).

3.2.1 Mas também havia flores

Esperançosos por produzir um debate preciso, consistente e autêntico, direcionamos o nosso foco em analisar minuciosa e detalhadamente cada resposta obtida pela aplicação dos questionários. Desde a elaboração do questionário, nos atentamos em assegurar que os participantes estivessem esclarecidos de sua participação, e que eles aceitassem colaborar.

A partir de contato inicial, enviou-se o TCLE informando sobre todos os procedimentos envolvidos na pesquisa, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da construção dos dados. Além disto, foi informado sobre a liberdade dos

participantes em retirar o consentimento, a qualquer momento, sem que isto gerasse nenhuma penalidade.

Tabela 4 - Quantidade de respostas de aprovação do TCLE e concordância em participar da pesquisa por IES

IES	RESPONDENTES	NÃO RESPONDENTES
IES – 01	5	-
IES – 02	2	-
IES – 03	3	-
IES – 04	3	-
IES – 05	5	1
Total	18	1

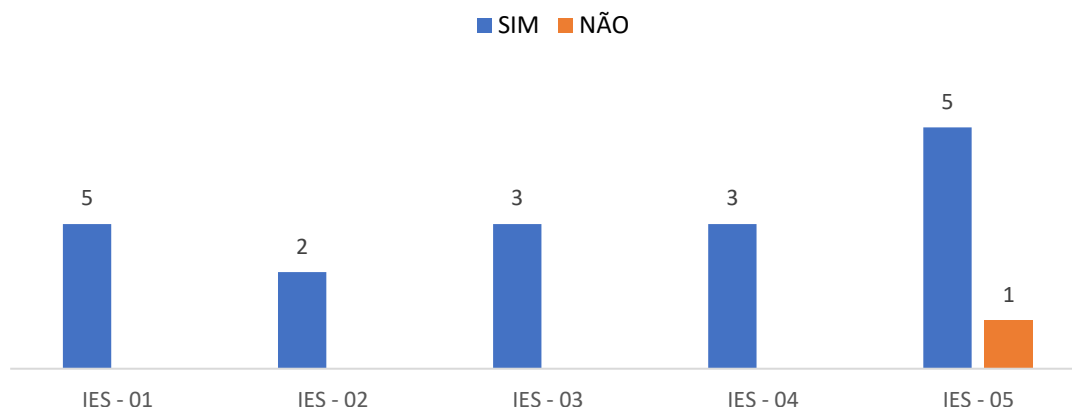
Fonte: elaborada pelos pesquisadores, 2021.

A Tabela 4 revela a quantidade de questionários que foram respondidos. Com ressalva, apresentamos que na IES – 05 houve um participante que leu o questionário e selecionou a opção “não” nas questões de múltipla escolha, e em outras questões a resposta foi um simples e curto “não”, o que significa que, durante o processo de análise, realizaremos a descrição e interpretação de apenas 18 questionários que foram atenciosamente respondidos. Salientamos que, ao decorrer dos resultados, veremos que a quantidade de respostas é variada, o que é comum por tratar-se de pesquisa qualitativa, em que os participantes são sujeitos humanos e livres para responderem o que considerarem conveniente e relevante.

Ainda na precaução de nos resguardarmos, estabelecemos como segunda questão a autorização para uso dos dados e para divulgação dos resultados, haja vista estarmos tratando de uma dissertação de mestrado que precisa ser entregue para obtenção de título. Levando isso em consideração, perguntamos se os docentes dariam o consentimento de liberação de divulgação das respostas e opiniões do questionário.

Pesquisadores acreditavam que a intencionalidade de fazer o bem, a honestidade e o rigor científico pessoal eram o bastante para garantir a eticidade nas pesquisadas realizadas. No entanto, atualmente isto não é mais aceitável (PRODANOV; FREITAS, 2013). “O consentimento livre e esclarecido do participante é uma exigência não só do Brasil, mas de todos os códigos internacionais e é, sem dúvida, um dos pilares da ética nas pesquisas científicas” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 47-48).

A seguir, veremos o índice de aceitação e concordância na participação na pesquisa a partir do Gráfico 2, bem como a liberação para o uso e publicação dos dados obtidos através da presente pesquisa.

Gráfico 2 - Assentimento para uso e publicação dos dados: participantes por IES

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021.

Resguardados na ética e boa conduta da pesquisa, vislumbramos que, mesmo não tendo uma quantidade tão grande de participantes, consideramos que as 19 respostas obtidas foram as “flores encontradas no caminho”. As flores que possibilitaram que possamos produzir um trabalho íntegro e responsável, que nos instigaram a persistir na luta cotidiana no que se refere ao ser professor, o construir desta identidade docente. Mesmo diante dos “espinhos” em que nos ferimos durante o árduo trabalho de coletar os dados em tempos pandêmicos, na insistência em conseguir que os docentes nos respondessem, no findar das emoções nos sentimos mais fortes e seguimos, eu, Rafaela Diniz, e eu, Wender Faleiro da Silva, unidos na produção de um trabalho que representa a luta profissional e a luta pessoal por um ideal.

Ando devagar porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais
 Hoje me sinto mais forte
 Mais feliz, quem sabe
 Só levo a certeza
 De que muito pouco sei
 Ou nada sei
 Conhecer as manhas e as manhãs
 O sabor das massas e das maçãs
 É preciso amor pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Penso que cumprir a vida
 Seja simplesmente
 Compreender a marcha
 E ir tocando em frente
 Como um velho boiadeiro
 Levando a boiada
 Eu vou tocando os dias

Pela longa estrada, eu vou
 Estrada eu sou
 Conhecer as manhas e as manhãs
 O sabor das massas e das maçãs
 É preciso amor pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Todo mundo ama um dia
 Todo mundo chora
 Um dia a gente chega
 E no outro vai embora
 Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si
 Carrega o dom de ser capaz
 E ser feliz
 Conhecer as manhas e as manhãs
 O sabor das massas e das maçãs
 É preciso amor pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Ando devagar porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais
 Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si
 Carrega o dom de ser capaz
 E ser feliz (TOCANDO, 1992).

3.2.2 Caracterização dos participantes

Através do questionário, buscamos coletar características dos participantes que possibilitassem aos autores a conhecer minimamente quem são estes sujeitos. Dessa forma, algumas questões, como idade, tempo de atuação no Ensino Superior e tempo de atuação na Educação Básica foram nos aproximando das vivências destes sujeitos.

No que se refere à idade dos participantes, temos a Tabela 5 com as informações registradas. Os locais com a letra “P” foram utilizados para indicar o professor colaborador do trabalho.

Tabela 5 - Idade dos participantes por IES

RESPONDENTES	IES				
	IES – 01	IES – 02	IES – 03	IES – 04	IES – 05
P - 1	31	51	37	42	40
P - 2	35	51	38	37	38
P - 3	41		38	39	36
P - 4	38				33
P - 5	41				-
P - 6					33

Fonte: elaborada pelos pesquisadores, 2021.

A partir da Tabela 5, podemos observar que os professores participantes da pesquisa estão na faixa etária de idade entre os 31 a 51 anos. Do total de 18 respondentes, 72,22% destes estão na faixa etária entre 30 e 40 anos, e os 27,77% restantes estão na faixa etária dos 41 até 51 anos. No Quadro 5, a seguir, veremos algumas informações sobre a formação inicial destes professores.

Quadro 5 - Área de graduação dos participantes por IES

RESPONDENTES	IES – 01	IES – 02	IES – 03	IES – 04	IES – 05
P - 1	-	Ciências Agrícolas	Ciências Biológicas	Pedagogia	Ciências Biológicas
P - 2	Ciências Exatas – Habilitação Matemática e Ciências Biológicas	Ciências Agrícolas	Química	Física	Biologia
P - 3	Biologia		Geografia	Biologia	Ciências Biológicas
P - 4	Licenciatura Matemática				Ciências Sociais
P - 5	Biologia				-
P - 6					Ciências Sociais

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021.

Podemos observar no Quadro 5 que, na IES – 01, dos seis participantes, um não respondeu sobre qual é a área de sua formação inicial. Dentre os que responderam, dois possuem formação inicial em Ciências Sociais, um em Biologia, um em Ciências Exatas – Habilitação em Matemática, e um participante em Licenciatura em Matemática. Na IES – 02, a formação inicial dos dois participantes foi em Ciências Agrícolas. Em relação à IES – 03, os três respondentes são graduados em cursos distintos. Um docente possui formação em Ciências Biológicas, um é graduado em Química e um é graduado em Geografia. No que se refere à formação inicial dos participantes da IES – 04, dos três participantes, um afirmou ser graduado em Pedagogia, um é graduado em Biologia e um é graduado em Física. Na IES – 05, dos seis respondentes, um não respondeu à questão da formação inicial, dois participantes são graduados em Ciências Biológicas, um possui graduação em Biologia e os outros dois são graduados em Ciências Sociais.

Tendo em vista que o Edital de Seleção nº. 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, previa a contratação dos docentes que atuariam frente aos cursos de LEdoC, observa-se, no entanto, que não constava especificações que tratavam da formação acadêmica para a ocupação das vagas disponíveis para atuação na LEdoC. Este dado justifica o fato de que os

docentes participantes da pesquisa serem graduados em cursos distintos. Até o concluir da pesquisa, pretendemos analisar o envolvimento destes docentes em projetos de pesquisa, extensão, e até mesmo projetos de formação que envolvam e/ou aproximem os formadores em questão com a especificidade abordada pela Educação do Campo, pois, uma vez que se pretende formar educadores que atuem com sujeitos do campo, consideramos a necessidade de que este formador esteja minimamente enredado dos princípios e particularidades envolvidas neste processo.

3.2.3 Reconhecendo a trajetória acadêmica e profissional dos participantes

Tabela 6 - Tempo de docência dos participantes da pesquisa na Educação Básica

RESPONDENTES	IES				
	IES – 01	IES – 02	IES – 03	IES – 04	IES – 05
P – 1	-	17 anos	6 anos	10 anos	Nunca
P – 2	4 anos	16 anos	8 anos	4 anos	5 anos
P – 3	11 anos		9 anos	4 anos	5 anos
P – 4	7 anos				6 meses
P – 5	15 anos				-
P – 6					7 meses

Fonte: elaborada pelos pesquisadores, 2021.

Podemos observar na Tabela 6 o que os participantes responderam quanto a sua atuação docente na Educação Básica. Dentre os 18 respondentes da presente pesquisa, apenas um participante não respondeu. Um dos respondentes não atuou na profissão docente na Educação Básica, e 17 participantes já atuaram como docente na Educação Básica. Destes 17 docentes, apenas dois atuaram por menos de um ano. Nove docentes atuaram por até dez anos, e cinco docentes disseram ter atuado por mais de dez anos. Vimos que, dos 16 docentes que afirmaram ter trabalhado na Educação Básica, a maioria possui um tempo considerável de experiência profissional na Educação Básica.

Em relação à atuação dos participantes da pesquisa na docência no Ensino Superior, tem-se a Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 - Tempo de docência dos participantes da pesquisa no Ensino Superior

RESPONDENTES	IES				
	IES – 01	IES – 02	IES – 03	IES – 04	IES – 05
P - 1	-	8 anos	6 anos	13 anos	6 anos
P - 2	7 anos	8 anos	8 anos	7 anos	6 anos
P - 3	14 anos		6 anos	5 anos	9 anos
P - 4	13 anos				8 anos
P - 5	14 anos				-
P - 6					8 anos

Fonte: elaborada pelos pesquisadores, 2021.

Conforme exposto na Tabela 7, dois participantes não responderam. Dos 17 respondentes, 13 docentes atuam no Ensino Superior entre seis e nove anos. Quatro docentes atuam na Educação Superior entre dez e 14 anos. Consta-se que o tempo de atuação destes é variado, porém significativo. Estes dados contribuem para refletirmos sobre o envolvimento destes profissionais com o curso em sua totalidade.

Veremos adiante sobre a formação continuada dos docentes participantes da pesquisa. Os dados revelam o engajamento destes no empenho de qualificar-se e construir o debate frente à temática da LEdoC. Em seguida, na Tabela 8 e no Quadro 6, são indicados quais dos docentes participantes da pesquisa possuem mestrado, bem como são apresentadas as áreas de realização do curso de pós-graduação.

Tabela 8 - Participantes da Pesquisa que possuem Mestrado por IES

RESPONDENTES	IES				
	IES – 01	IES – 02	IES – 03	IES – 04	IES – 05
P - 1	X	Sim	Sim	Sim	Sim
P - 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
P - 3	Sim		Sim	Sim	Sim
P - 4	Sim				Sim
P - 5	Sim				
P - 6					Sim

Fonte: elaborada pelos pesquisadores, 2021.

Quadro 6 - Área de Realização de Mestrado dos Participantes por IES

RESPONDENTES	IES – 01	IES – 02	IES – 03	IES – 04	IES – 05
P - 1	X	Ciências Agrárias	Biologia Animal	Biologia	Ecologia
P - 2	Educação - Ensino de Ciências e Matemática	Ciências Agrárias (Agroecossistemas)	Ensino de Ciências Área de concentração: Ensino de Química	Ensino de Ciências e Matemática	Educação
P - 3	Educação		Geografia	Educação	Evolução
P - 4	Educação				Ciências Sociais
P - 5	Ensino de Ciências				
P - 6					Educação

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021.

Partindo do pressuposto de que estamos tratando de profissionais que atuam no Ensino Superior em IES públicas, já era esperado que eles tivessem qualificação nível mestrado, uma

vez que esta é qualificação mínima exigida nos editais de contratação docente das IES públicas no Brasil. Todos os docentes possuem curso de mestrado. Entretanto, observa-se uma variação no que se refere à área de realização do mestrado destes docentes. Assim, as áreas variam entre: Educação, Ensino de Ciências, Ensino de Química, Evolução, Ciências Sociais, Matemática e Ecologia.

Ressaltamos que a LEdoC a qual esta pesquisa se dispõe a estudar é a especificidade em Habilitação em Ciências da Natureza. Esta habilitação pretende formar o professor com vistas na interdisciplinaridade, cuja formação permite que o profissional atue nas Ciências da Natureza, o que nos leva a repensar a própria formação que seria necessária para contemplar estas áreas que são distintas e complexas. Com isso, verificamos que a responsabilidade depositada nos docentes elencados para formar professores/educadores do campo Habilitação em Ciências da Natureza é de extrema carga, não só pela posição interdisciplinar que o curso assume, mas também por toda barreira cultural e social que se propõe a romper.

Ainda no sentido de compreender a conexão dos docentes participantes da pesquisa com a LEdoC e o processo de formação destes docentes, investigamos a temática das dissertações produzidas por estes em seus processos de formação profissional e, mais uma vez, obtivemos respostas distintas. Os docentes em questão apresentaram suas dissertações com variadas temáticas, sendo elas: Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: desafios para sua consolidação; Contextualização do ensino; Educação algébrica; Contextualização do ensino na formação de professores; A Agroecologia e o MST; Agroecologia e Territorialidade do MST; Biodiversidade; Sequência didática investigativa em aulas experimentais no Ensino Médio de Química; Ensino de Geografia e Questão Agrária nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ecologia de Cupins – Fragmentação; História e Filosofia da Ciência; Argumentação em livros didáticos de História; Ecologia dos organismos aquáticos; Ensino de Ciências; Sociologia/Antropologia do Corpo, Gênero, Sexualidade e processos de subjetivações; Entomologia; Sociologia do corpo, trajetórias de vida, gênero, sexualidade, mulheres trans e travestis.

Contudo, apesar de serem temáticas e áreas do conhecimento pertinentes, destacamos que, dentre os respondentes, apenas 5 das áreas citadas pelos participantes são de fato relacionadas com as questões envolvidas na Educação do Campo. Acreditamos que no período em que estes docentes realizaram seus mestrados, eles não estabeleciam qualquer tipo de conhecimento ou envolvimento com o curso atual. No entanto, não se pode tomar esta afirmação como certa, pois não sabemos exatamente a data em que os participantes realizaram o curso e obtiveram o título de mestre. Posteriormente, perguntamos quais dos

participantes tinham o título de doutorado, e qual a área de realização de suas teses. Podemos verificar as respostas a estas perguntas na Tabela 9 e Quadro 7.

Tabela 9 - Título de Doutorado dos participantes da pesquisa por IES

RESPONDENTES	IES				
	IES – 01	IES – 02	IES – 03	IES – 04	IES – 05
P - 1	X	Sim	sim	sim	Sim
P - 2	Sim	Sim	não	Não	Sim
P - 3	Sim		sim	Sim	Sim
P - 4	Sim				Sim
P - 5	Sim				X
P - 6					Sim

Fonte: elaborada pelos pesquisadores, 2021.

Quadro 7 - Área de Realização do Doutorado dos Participantes por IES

RESPONDENTES	IES – 01	IES – 02	IES – 03	IES – 04	IES – 05
P - 1	X	Interdisciplinar	Biologia Animal	Doutorado em Entomologia	Educação
P - 2	Educação para Ciência	Educação Científica e Tecnológica (Ensino)	Cursando - Ensino de Ciências	Cursando - Ensino de Ciências da Natureza e Matemática	Educação
P - 3	Educação Escolar		Geografia	Ensino de Ciências e Matemática (em andamento)	Evolução
P - 4	Educação				Sociologia
P - 5	Educação Ambiental				
P - 6					Sociologia

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021.

Conforme pode ser verificado na Tabela 9, dos 17 respondentes, apenas dois não possuem titulação de doutoramento, e 15 são doutores. Conforme dito no Quadro 7, as áreas de pesquisa para realização de suas teses são variadas, sendo elas: Interdisciplinar; Educação para ciência; Educação; Educação Ambiental; Geografia; Sociologia; Evolução; Ciências da Natureza; Biologia Animal; Educação Científica e Tecnologia. Porém, conforme já mencionado, o intuito é verificar o envolvimento destes profissionais com a formação de futuros professores/educadores do campo, os quais o curso se compromete a habilitar. Dessa forma, consideramos pertinente verificar a temática do doutoramento destes docentes, uma vez que a produção de da tese contribuiu para a pesquisa e o debate de determinado projeto educacional ao qual se pretende se dedicar.

Logo, vejamos as temáticas descritas pelos colaboradores da pesquisa: Estudo descritivo e analítico das pesquisas sobre Educação em Museus de Ciências do Brasil; Educação Ambiental; Letramento na Formação Inicial de Professores de Matemática para escolas do campo; O conceito de ecossistema nas pesquisas em Educação Ambiental; Conceito de falha metabólica, agroecologia, sustentabilidade, ensino de ciências; O Conceito de Falha Metabólica em Articulação com a Perspectiva Agroecológica e da Sustentabilidade: contribuições ao Ensino de Ciências; Biodiversidade de insetos; Formação de Professores do Campo envolvendo a temática dos Agrotóxicos; Paradigmas em Disputa na Educação do Campo; Ecologia de Cupins – Coexistência; Narrativas docentes acerca da Habilitação em Ciências da Natureza; Autonomia e Ensino de Ciência; Ecologia dos organismos aquáticos; Ensino de Ciências; Entomologia; Sociologia/Antropologia do Corpo, Gênero, Sexualidade e processos de subjetivações; Sociologia/Antropologia do corpo, mobilidade transnacional, gênero, sexualidade, trabalho do sexo, mulheres trans e travestis.

A partir das respostas obtidas, é possível verificar uma modificação na temática defendida em suas teses se comparadas às temáticas que envolviam as dissertações. Ainda que verifiquemos que alguns destes docentes tenham se mantido em áreas de pesquisa que não estão diretamente relacionadas com as questões e peculiaridades que abarcam a Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza, outros se demonstraram devotados a se dedicar aos estudos e pesquisas que circundam a LEdoC e se aprofundaram na produção do conhecimento que deverá auxiliar na promoção do trabalho ao qual está vinculado, que é a formação de profissionais que se dedicaram a serem educadores para o campo. Não obstante, questionamos aos participantes se possuíam pós-doutorado. No Quadro 8, a seguir, são apresentados os dados dos participantes.

Quadro 8 - Pós-Doutoramento dos Participantes da Pesquisa por IES

RESPONDENTES	IES – 01	IES – 02	IES – 03	IES – 04	IES – 05
P - 1	X	Não	Não	Sim, Educação	Sim, Ecologia
P - 2	Não	Não	Não	Não	Sim, Avaliação e medidas na Educação
P - 3	Não		Sim, Geografia	Não	Sim, Evolução e Entomologia
P - 4	Não				Não
P - 5	Não				
P - 6					Não

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021.

No que tange ao grau de maior titulação que pode ser alcançado e atribuído a um professor/educador, o pós-doutoramento, dentre os 17 participantes colaboradores da pesquisa, 12 não possui a referida titulação, e 5 são pós-doutores. Destes que possuem o título, um respondeu ser pós-doutor em Geografia, um em Evolução e Entomologia, um em Avaliação e medidas na Educação, um em Ecologia e um em Educação. A partir dos dados sobre a formação profissional dos participantes da pesquisa, consideramos que eles possuem densa qualificação profissional, mesmo que esta não seja diretamente relacionada com o curso que atuam.

Outra questão a qual nos atentamos a apresentar é o tempo de atuação e docência na LEdoC, conforme poderá ser observado na Tabela 10.

Tabela 10 - Tempo de docência na LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza por IES

RESPONDENTES	IES				
	IES – 01	IES – 02	IES – 03	IES – 04	IES – 05
P - 1	7 anos	8 anos	6 anos	5 anos	6 anos
P - 2	7 anos	8 anos	8 anos	8 anos	3 anos
P - 3	7 anos		6 anos	6 anos	5 anos
P - 4					4 meses
P - 5	7 anos				
P - 6					6 meses

Fonte: elaborada pelos pesquisadores, 2021.

De acordo com a Tabela 10, dos 17 respondentes, apenas dois destes docentes estão atuando na LEdoC há menos de um ano. Os outros 15 profissionais atuam entre no mínimo 3 anos e no máximo 8 anos.

Na intenção de aprofundarmos na obtenção de dados consistentes que favoreçam a análise e a compreensão da relação estabelecida pelos docentes que atuam na LEdoC, organizamos questões que contribuíssem para este entendimento, uma vez que a formação acadêmica destes educadores não pode, por si só, definir se um profissional é ou está comprometido com uma determinada pauta. Sendo assim, julgamos que o conjunto de dados logrado pela pesquisa, após análise criteriosa, poderá indicar a implicação e/ou inclusive o empenho destes educadores para com o curso, haja vista acreditarmos que, para que a LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza se fortaleça como um curso de garantias de direitos, seja necessário que todos os sujeitos envolvidos neste contexto estejam de fato engajados no projeto de valorização e relevância do curso.

Em seguida, questionamos sobre a participação destes docentes na implementação do curso de LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza em que atuam. Dentre os docentes da

IES – 01, três disseram que participaram da implementação, e um docente relatou que não participou. Na IES – 02, dos dois respondentes, um diz ter participado da implementação do curso, e o outro não. Na IES – 03, nenhum dos três participantes fizeram parte do processo de implementação do curso. Em relação à IES – 04, obtivemos três respostas. Um docente diz ter participado, e dois não tiveram participação. Por fim, na IES – 05, dos cinco participantes da pesquisa, apenas um respondeu que participou de todo o processo de implementação do curso na Instituição, e os outros quatro professores mencionaram não terem participado.

Apresentaremos, ainda, o percentual de docentes que já desfrutaram de alguma experiência anterior com a Educação do Campo. Conforme as respostas obtidas a partir dos 18 questionários analisados, um participante não respondeu, três participantes responderam que já tiveram experiência com a Educação do Campo antes de ser docente na LEdoC, e a maioria, os 14 docentes que restaram, disseram que não tiveram nenhuma experiência com a Educação do Campo antes de serem docentes no curso. Dentre os participantes que revelaram suas experiências anteriores com a Educação do Campo, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, fui docente no curso de Pedagogia da Terra. Também fui formadora de cursos de alfabetização atuando com grupos de professores da Educação do Campo. (P1 / IES – 04)

Sim. Docente por 15 anos em escola pública, nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Técnico em Agroecologia, situada em assentamentos do MST. (P2 / IES – 02)

Sim. Escola rural nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (P3 / IES – 03)

Averiguamos que as experiências profissionais realizadas por estes professores que foram anteriores à docência no curso de LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza foram distintas, cada uma com sua relevância. O P1 da IES – 04 relata ter sido formadora em grupo de professores da Educação do Campo e docente no curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra. Consideramos interessante ressaltar que o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra foi criado a partir do debate elencado pela comissão de representantes do MST, juntamente com representantes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do estado de São Paulo (INCRA/SP), que reivindicaram, mediante à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a realização de cursos de graduação aos assentados beneficiários de projetos de reforma agrária (UFSCar, 2014).

Este processo teve início no ano de 2006. Considerando as discussões ampliadas pela gestão administrativas da UFSCar em parceria com demais grupos sociais interessados e a

participação efetiva do MST, foi criado o “Seminário Universidade e Reforma Agrária: Construindo uma proposta de formação para os assentados”, momento em que foi dado o pontapé inicial para a criação de cursos de graduação que atendessem às demandas específicas de famílias assentadas (UFSCAR, 2014).

Considerando as demandas apresentadas pelos representantes do INCRA, os anseios manifestados pelos docentes da UFSCar envolvidos, as discussões no Grupo de Trabalho convergiram para a criação de dois cursos de graduação, um deles na área de Educação, particularmente Pedagogia. Este curso foi escolhido com o objetivo de formar professores para atuarem em propostas de ensino de diferentes níveis, adequadas à realidade rural brasileira. O outro curso, na área de Agronomia, voltou-se para a formação de profissionais em nível superior para atuarem nos assentados de reforma agrária e outros tipos de comunidades rurais, tendo em vista a sustentabilidade e considerando os aspectos técnicos e políticos relacionados à implantação, operação e gestão de sistemas produtivos (agropecuários, agroindustriais e outros) e de comercialização, envolvendo a criação de infraestruturas (moradia, saneamento, transporte), serviços públicos (saúde, Educação) e equipamentos sociais (esporte, cultura e lazer entre outros) (UFSCAR, 2014, p. 40-41).

Foi no intuito de reduzir as desigualdades sociais e étnicas no âmbito da Universidade que a UFSCar acaba assumindo uma função primordial, implementando o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra. Porém, este curso não faz parte das ações afirmativas (UFSCAR, 2014).

[...] É importante ressaltar que estes cursos só poderiam ser implementados a partir das demandas dos movimentos sociais, visto que deveriam ser financiados pelo INCRA/PRONERA e visavam atender a uma parcela específica da população que habita no campo, ou seja, os trabalhadores ou filhos desses, que fossem assentados por meio de programas de reforma agrária[...] (UFSCAR, 2014, p. 42).

Ressaltamos o texto acima mencionado pois consideramos relevante pensar no momento político que estamos vivenciando no país. Historicamente, o MST recebe o estigma da sociedade capitalista, que rotula os indivíduos componentes deste movimento como preguiçosos, ladrões de terra, entre outros nomes pejorativos que foram atribuídos a eles ao longo dos anos. Entretanto, destacamos o papel formador coletivo assumido pelo MST na busca por garantias de direitos neste trabalho. Acreditamos que a reforma agrária no Brasil está longe de suprir as desigualdades que se predomina desde o processo de colonização do país. Foi através de movimentos sociais coletivos, como o MST, que se tem construído, mediante lutas e, principalmente, do diálogo consistente, propostas que visam garantir

minimamente a compensação da dívida com a população brasileira que acredita na possibilidade de um país mais igualitário para todos.

Ainda sobre experiências anteriores dos participantes com a Educação do Campo, outro docente menciona ter atuado por 15 anos como professor em uma escola localizada em assentamento rural. Outro professor menciona ter atuado nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola rural. De fato, estes docentes, antes mesmo de fazerem parte do quadro de profissionais na LEdoC, já estabeleciam certo vínculo e experiência com a Educação do Campo, o que pode ou não implicar no comprometimento destes profissionais com a formação de futuros educadores do campo, haja vista que a atuação em âmbito rural deve promover o envolvimento e a vivência com as características específicas demandadas pelo meio em que se está inserido.

Por conseguinte, no sentido de intensificar a investigação em relação ao vínculo dos docentes participantes com a LEdoC, questionamos quais deles já atuaram, e quais foram as suas participações no que se refere ao Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Art. 1º. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2010b, p. 01).

Parágrafo único. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso (BRASIL, 2010b, p. 01).

Conforme expresso no Art. 1º, fica explícito a relevância que este grupo de docentes representam frente ao curso, uma vez que o NDE age de forma a acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas no PPP do curso e, portanto, pode apontar a necessidade de possíveis ajustes ou até mesmo modificações necessárias para que o curso de graduação, seja ele qual for, possa formar professores, sobretudo educadores capazes de corresponder às demandas das realidades dos estudantes aos quais pretendem atender.

Ainda no que se refere às atribuições estabelecidas para o NDE, vejamos o que diz o Art. 2º:

Art. 2º. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras:
I – contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;

- II – zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- III – indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afins com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- IV – zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (BRASIL, 2010b, p. 01).

Conforme as atribuições elencadas na Resolução nº. 01, de 17 de junho de 2010, do MEC, consideramos que o NDE apresenta contribuições fundamentais no que tange à afirmação e consolidação de um curso de graduação, principalmente a partir da ação dos docentes envolvidos neste contexto. No caso específico do curso de LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, a formação do NDE e sua efetiva ação se torna ainda mais relevante, tendo em vista todas as especificidades do curso já apresentadas por este trabalho, já que ele visa contribuir para a formação de sujeitos do campo empoderados e emancipados de uma sociedade ainda tão excludente.

Todos os 17 docentes participantes da pesquisa responderam a esta questão. Apenas dois docentes disseram não ter participado, sendo que um deles é docente na IES – 01 e outro é docente na IES – 05. Os outros 15 docentes afirmam ter participado do NDE na IES onde atuam. Dentre os que relatam ter participado, verificaremos cada resposta e sua intencionalidade.

Verificamos que, dentre seus dizeres, os respondentes relataram experiências distintas. Um professor relatou que a principal função do núcleo em sua IES é o debate de demandas relacionadas à alternância, ou seja, ao planejamento de atividades a serem realizadas no que se refere ao T.C. Ele diz que: “*Sim. É um espaço de debates, reflexões e planejamento de nossa alternância*” (P 03 / IES – 01). Outro docente relata: “*Sim. Como membro e coordenador. O maior desafio do NDE é a implementação/construção do T.C.*” (P 03 / IES – 06).

Outro docente menciona que, atualmente, o grupo concentra o diálogo em torno da creditação do curso de extensão e se dispõe a estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em consequência das modificações propostas no documento, e assim garantir a formação de futuros educadores do campo.

Sim, participo. Temos discutido atualmente sobre a creditação de extensão e a Resolução CNE/CP nº. 02 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica

e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. (P 03 / IES – 05)

Obtivemos, ainda, respostas apontando que o grupo que compõe o NDE em suas IES se destina a discutir questões administrativas, pedagógicas e/ou questões da formação por área (Ciências da Natureza) do curso. Vejamos nas seguintes respostas:

Sim. Espaço destinado ao debate de questões pedagógicas e administrativas ligadas ao curso. (P5 / IES – 05)

Sim. É um fórum importante para discutir as questões centrais da formação nesta área. (P1 / IES – 02)

Sim. As reuniões têm como atividade principal, discussões em torno das questões burocráticas e administrativas ligadas ao curso. (P2 IES – 02)

Sim. Tento colocar os temas só ensino de química abordando os conceitos primordiais da Educação no campo. No momento, afastada para doutorado. Mas sempre participo indiretamente das discussões do grupo de Ciências da Natureza. (P2 / IES – 03)

Neste sentido, um participante relata com minúcias de que forma tem se dado a finalidade deste grupo. Na ocasião, o docente comenta que a equipe tem se dedicado a discutir as demandas relacionadas ao formato do curso em geral, tais como: carga horária, disciplinas, alternância, até mesmo construindo seu próprio modelo de realização do curso. Observemos a seguir:

Sim. Recentemente passamos a atender a demanda de revisão da proposta do nosso curso. Realizamos uma vasta análise dos formatos das disciplinas ofertadas, reorganização da carga horária dessas, adequação das disciplinas pedagógicas para um melhor atendimento às temáticas da Educação do Campo, bem como trouxemos as disciplinas específicas da habilitação para serem cursadas desde os primeiros semestres, rompendo com o modelo 3+1 ainda presente na primeira proposta. (P2 / IES – 02)

Ainda no que se refere aos apontamentos sobre participações no NDE, outros docentes que nos contemplaram com suas respostas disseram que a equipe docente que constitui o NDE em suas IES se atentam a dialogar com as questões relacionadas ao PPP do curso. A seguir temos seus dizeres:

Sim. Participo do NDE desde 2016 e no momento atuo como presidenta do Núcleo. É um espaço bastante importante para o aprofundamento do

diálogo e reflexão a respeito do Projeto Político Pedagógico do curso. (P1 / IES – 03)

Sim. Temos tentado reformular o PPP do Curso. (P3 / IES – 03)

Sim. Desde que ingressei no curso, em 2016, fui convidada para compor o NDE. Desde então faço parte do grupo que foi responsável pela atualização do PPP (estamos na segunda versão desde a implementação, 2014). O NDE trabalhou intensamente na atualização do PPP, tanto com vistas a adequação à normativa de 2015 quanto pela necessidade de sanar problemas que já haviam sido diagnosticados no andamento do curso, como por exemplo, a excessiva quantidade de componentes curriculares, assim como a deficiência no quadro docente. Também foi fundamental para a avaliação do MEC. (P1 / IES – 04)

Sim. Trabalhamos na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso e na apresentação e avaliação do curso pela CAPES. (P3 / IES – 03)

Sim, estamos em reelaboração do PPP inicial do curso que foi estruturado baseado na Resolução de 2002. Quando estávamos em vias de envio do novo PPP baseado na Resolução de 2015 foi publicada a de 2019. Neste momento estamos em discussão sobre como iremos adequar o PPP acompanhando as discussões do FONEC e de uma comissão das Licenciaturas da Universidade. (P4 / IES – 05)

Sim. Estou no NDE colaborando na reformulação do PPP. (P6 IES / – 05)

O PPP de um curso de graduação é considerado como instrumento direcionador de estratégias que são devidamente planejadas pela equipe docente e demais coletivos que podem ser formados por representantes de estudantes, educadores e comunidade, que buscam pensar as principais formas de organização para eficácia do curso. Neste contexto, Veiga (2004) indica que o PPP buscar apresentar:

[...] opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros (VEIGA, 2004, p. 13).

Em outros estudos, Veiga (2004) aponta para a necessidade de os PPPs dos cursos romperem com o caráter controlador e, em sua elaboração, assumirem um papel emancipador. Ou seja, o autor indica para a necessidade de se repensar a função didática, pedagógica e administrativa assumida pelo PPP de cada curso, no sentido de elaborar um documento que possa, de fato, representar os princípios e a essência de cada curso. Segundo Veiga (1998),

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária [...] (VEIGA, 1998, p. 02).

Entende-se o PPP como forma de organização do trabalho pedagógico, onde a construção do documento deve contemplar princípios como a “igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério” (VEIGA, 1998, p. 06. Essa elaboração deve perpassar pela reflexão em relação aos princípios do curso. Tratando-se especificamente da LEdoC, essa reflexão acerca da construção do PPP torna-se ainda mais relevante, uma vez que o curso se consolida na necessidade de pensar sujeitos específicos, tradicional e historicamente excluídos do processo educativo.

Por fim, mas não menos importante, um dos respondentes disse apenas que: *“Participei. Não gostaria de participar mais” (P1 IES- 05)*. Mediante as respostas foi possível averiguar a distinção mencionada pelos professores em razão da atuação no NDE. Acreditamos que cada IES se organiza de modo a discutir pautas e demandas que se destacam como prioridade naquele momento. Esses movimentos de construção da LEdoC são necessários e importantes para que o curso possa suprir os princípios para os quais foi criado. Tendo em vista que o NDE não é uma exigência legal, e sim um diferencial, entendemos que só o fato de existir o NDE em cada uma destas IES já destaca a relação do grupo docente para com as demandas que vão se apresentando no decorrer da consolidação da LEdoC.

A fim de entender a participação destes docentes frente à administração do curso, indagamos quais deles eram ou já haviam sido coordenadores na LEdoC, haja vista que a função de coordenador de curso, dentre as diversas atribuições, demanda ações administrativas, políticas, sociais, culturais e pedagógicas, o que nos faz acreditar que o cargo aproxima ainda mais este docente das carências que surgem no contexto de desenvolvimento do curso.

Os dados apontaram que, dos 17 respondentes, dois docentes optaram por não responder a esta questão. 11 docentes disseram que nunca assumiram o cargo de coordenação na LEdoC. Apenas seis docentes já passaram pela experiência de serem coordenadores do curso. Diante dos dados, averiguamos que a maioria, por algum motivo, nunca esteve à frente

da administração do curso, indicando uma baixa adesão ao cargo administrativo da LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, possivelmente por motivos diversos que esta pesquisa não irá apresentar. Reconhecemos que assumir a posição de coordenar um curso de graduação é uma tarefa complexa, partindo do pressuposto de que envolve as demandas burocráticas, administrativas, pedagógicas e sociais que contemplam a formação inicial.

3.2.4 Instituições de Ensino Superior e as relações anteriores com a Educação do Campo

Neste momento, iremos apresentar quais foram as experiências anteriores das IES *locus* de pesquisa na área de formação da Educação do Campo. Diante das quatro respostas obtidas em relação à IES – 01, os participantes foram unânimes e disseram que eles não tiveram experiências anteriores à LEdoC. Duas destas respostas trazem algumas informações adicionais. São elas:

Antes da Lecampo não. Apenas algumas ações de docentes de outros cursos. (P3 / IES – 01)

Não. Ela começa a partir da participação do Edital do ano 2012, do Pronacampo, contexto em que são criados os cursos de Licenciatura em Educação de forma consistente nas 5 regiões brasileiras. (P4 / IES – 01)

Vimos nos relatos acima mencionados que os docentes apontaram que, na IES – 01, já houve ações docentes de outros cursos relacionados com a Educação do Campo. Outro docente comenta que a experiência da Instituição com a Educação do Campo se inicia a partir do Edital de 2012, já citado anteriormente no trabalho, que previa a abertura dos cursos de LEdoC no país.

Na IES – 02, apenas um docente respondeu a esta questão. Ele disse: “*Sim, concomitante à criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi ofertado o curso de Agronomia/PRONERA. (P2 / IES – 02).*”

Dando continuidade, no que se refere à IES – 03, ao contrário do que podemos observar no primeiro caso, os docentes foram unânimes em dizer que “*sim*”. Eles citaram até quais foram as experiências que a IES possuía anterior à Educação do Campo.

Sim. Pronera (Ciências Sociais e Especialização). (P1 / IES – 03)

Sim. A Faind está com o PPP voltado para atender o eixo TVT das escolas do campo com aulas de estágio supervisionado. É o primeiro curso diretamente voltado para formar professores do campo. Mas temos

iniciativas de mais docentes na Universidade, em cursos da Ciências Agrárias com projetos na área agroecológica atendendo comunidades assentadas. (P2 / IES – 03)

Sim. Já tivemos um curso de Ciências Sociais do Pronera e a especialização em Residência Agrária; Temos a Licenciatura Intercultural Indígena; a licenciatura em Educação do Campo em duas habilitações (Ciências Humanas e da Natureza); o programa interdisciplinar de pós-graduação em Educação e Territorialidade. (P3 / IES – 03)

Diante dos relatos referentes à IES – 03, destacamos que as experiências anteriores à Educação do Campo foram: Pronera, Especialização, Projetos em comunidades de assentamento, Licenciatura Intercultural Indígena e Pós-graduação em Educação e Territorialidade. Dessa forma, consideramos significativas as experiências mencionadas pelos docentes e acreditamos que elas podem contribuir para a própria constituição da Educação do Campo, pois, a partir da necessidade de pensar e estudar novas modalidades de Educação, é que ampliamos o conhecimento, o debate e o empenho no desenvolvimento de novos projetos de Educação e, conseqüentemente, de vida destes sujeitos.

No que tange às respostas referentes à IES – 04, dois dos respondentes disseram que não houve experiências anteriores da IES *locus* de pesquisa na área de formação da Educação do Campo. No entanto, um docente relata que: “A (IES – 04)¹⁴ havia promovido, juntamente com a UERN, antes da implementação do curso, formação a nível de especialização em Pedagogia da Terra (não sei contar bem essa história). O curso inicia em 2014 e eu iniciei em 2016. (P3 IES – 04). Isto indica que, possivelmente, os docentes que disseram que a IES – 04 não tinha experiência anterior com a Educação do Campo não sabiam que a Instituição em que atuam já havia ofertado a especialização em Pedagogia da Terra, como informa, ainda que brevemente, outro profissional da mesma Instituição. Isto nos dá notícias de que há um desencontro de informações que pode ter ocorrido devido ao fato de estes profissionais terem iniciado seu vínculo profissional na IES em tempos distintos.

Dentre as respostas obtidas dos participantes que atuam na IES – 05, quatro docentes também relataram que a IES não teve experiências anteriores da IES *locus* de pesquisa na área de formação da Educação do Campo. Porém, o que chama atenção é que um docente apresenta o seguinte relato: “*Sim. Professores/pesquisadores que trabalham com a temática e oferecem/ofereciam cursos de aperfeiçoamento a professores das escolas do campo*” (P4 / IES – 05). Isto aponta para o fato de alguns professores terem ofertado curso de

¹⁴ O participante cita o nome da IES na qual atua, portanto, os autores fizeram a mudança, como forma de garantir o anonimato.

aperfeiçoamento a profissionais de escolas do campo, indicando aproximação, e possivelmente o vínculo, entre profissionais do Ensino Superior com profissionais da Educação Básica de escolas rurais.

A necessidade de se discutir o envolvimento dos profissionais, bem como das IES envolvidas e atuantes na formação de futuros educadores do/para o campo, se dá devido à preocupação de que estes futuros profissionais possam atender e contemplar um público específico, sujeitos e suas particularidades, assim como as lutas sociais, econômicas e culturais envolvidas neste processo. Neste sentido, Farias e Faleiro (2019) dizem que:

As discussões acerca da Formação de Educadores do campo acontecem pela necessidade de superar processos de exclusão históricos para Educação desses sujeitos, como já discutido anteriormente. Assim, para que essa superação seja possível é essencial discutir, compreender, analisar e solucionar questões que envolvem a formação dos docentes para o campo, sendo essa peça fundamental para a consolidação da Educação do Campo para a transformação das vidas dos povos camponeses, construindo um projeto emancipador de Educação [...] (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 105).

Nesse sentido, buscamos investigar, analisar e promover o debate acerca da relação construída pelos docentes e pelas IES que ofertam a LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, constituída antes e durante a implementação do curso que está sendo ofertado no âmbito das Universidades públicas no Brasil. Atentos aos objetivos que nos levaram a produção da presente pesquisa, indagamos aos participantes quais teriam sido as experiências anteriores à Educação do Campo das IES *lócus* de pesquisa com a área (Ciências da Natureza).

Ressaltamos que, para todas as questões respondidas, apresentamos relatos de profissionais das cinco IES *lócus* desta pesquisa. Diante dos relatos analisados, constatamos que as IES que já possuíam experiências anteriores com a área de Ciências da Natureza são as seguintes: IES – 01, IES – 03 e IES – 04. Conforme pode ser visto a seguir:

Sim, por meio da oferta de cursos de Licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas. (P2 / IES – 01)

Sim. Cursos regulares em Bio Física e Química. (P3 / IES – 01)

Sim, já havia cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química. (P4 / IES – 01)

Sim. Biologia, Física e Química. (P5 / IES – 01)

Sim. Cursos na área como Biologia, Química e Física. (P1 / IES – 03)

Estamos construindo juntos na FAIND - Faculdade Intercultural Indígena pelo curso LEDUC. (P2 / IES – 03)

Sim. Tem uma unidade acadêmica específica para as Ciências Biológicas e saúde. Além das Licenciaturas em Biologia, Química e Física. (P3 / IES – 03)

Sim, nas áreas mais duras da Agronomia, Engenharia Florestal, Veterinária de forma mais ampla e como áreas mais consolidadas. Recentemente, com cursos de Licenciatura EaD em Biologia (extinto), Química e Matemática (em funcionamento). Atuei também como docente do PARFOR da Licenciatura em Biologia (extinto). (P1 / IES – 04)

A (IES – 04) possui a LEdoC (Habilitação em Naturais e Humanas) e outras Licenciaturas EaD (Física, Química, Matemática e Computação). Tem diversos cursos ligados a Ciências da Natureza, como as Engenharias, Ecologia. (P2 / IES – 04)

Sim. Cursos como Agronomia, Medicina Veterinária e Ecologia. (P3 / IES – 04)

Em relação à IES – 02, todos os participantes disseram que não havia nenhum curso na área de Ciências da Natureza. Entretanto, no que se refere à IES – 05, desfrutamos de respostas distintas, em que dois respondentes disseram que: “*Não tem*” (P2 / IES – 05), e outros disseram o seguinte: “*Sim. Possui cursos como Biologia, Agronomia, Física, Química, Veterinária, Matemática*” (P3 / IES – 05), e ele acrescenta: “*Sim, no campus tem outras Licenciaturas em Ciências da Natureza*” (P3 / IES – 05). Fazendo relação da área de Ciências da Natureza com outros cursos de graduação que são ofertados na IES, outro participante ressalta: “*O campus daqui possui também os cursos de Engenharia Florestal e Medicina Veterinária*” (P6 / IES – 05).

Verificamos, mediante a fala dos docentes, os mais diversos relatos de que a IES possuía experiências anteriores com a área das Ciências da Natureza. Na IES – 01, os participantes relatam que, na instituição, há oferta da Licenciatura em Química, Física e Ciências Biológicas. Na IES – 02, os respondentes afirmam que o *campus* onde é ofertado a LEdoC não possui experiência anterior à LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza. Já em relação à IES – 03, todos os docentes disseram que a instituição já teve experiências anteriores à LEdoC, relatando que tais experiências ocorreram a partir da oferta de outras Licenciaturas, como Física, Agronomia, Biologia, Matemática, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Química e até mesmo através da parceria com Faculdade Intercultural Indígena.

Referente aos relatos sobre a IES – 04, os participantes informaram que consideram que as experiências anteriores à LEdoC da IES são aquelas ligadas a outros cursos de Licenciatura, como o curso de Química, Física, Matemática, Engenharia e Ecologia. Em relação à IES – 05, os participantes foram contraditórios. Três disseram que a IES possui experiências anteriores, e outros dois disseram que não.

Entendendo o papel indispensável do profissional formador de futuros educadores do campo, e a função a ele atribuída, partindo de uma proposta de construção de um curso de graduação que rompa com padrões hegemônicos, consideramos que seria importante verificar e analisar quais as concepções dos docentes na LEdoC sobre a escolha da área de “Ciências da Natureza” para ser a habilitação implementada na Instituição.

No que se refere à análise das respostas dos participantes da IES – 01, dos quatro respondentes, obtivemos respostas sucintas, como “*Pertinente*” (P3 / IES – 01) e “*Apropriada*” (P5 / IES – 01). Identificamos, também, respostas em que os profissionais não se julgaram aptos a responder em consequência de sua formação: “*Pela minha área de formação, não tenho condições de realizar tal avaliação*” (P4 / IES – 01). Encontramos ainda outra resposta, mais explicativa:

Positiva, considerando a necessária formação de recursos humanos para a área de Educação em ciências no/do campo, bem como pela inserção geográfica do curso, uma vez que a região é dominada pelo agronegócio. Assim, é possível refletir acerca deste domínio sob as lentes da área de Ciências da Natureza no contexto do campo. (P2 / IES – 01).

O docente aponta para a necessidade de formação de recursos humanos. Haja vista o contexto rural geográfico ao qual o curso está inserido, o professor afirma que a região é regida pelo agronegócio, fato este que se revela na contramão dos princípios e possibilidade que a LEdoC busca promover. Assim dizendo, consideramos a preocupação do docente em relação à formação de recursos humanos, pensando na construção da identidade docente e no compromisso para com os ideais da LEdoC.

No que diz respeito à IES – 02, um dos participantes diz que sua concepção em relação à escolha da área de Ciências da Natureza é a seguinte: “*Com ressalvas. Embora entenda ser uma formação necessária, é um desafio conjugar as Ciências Agrárias com as Ciências da Natureza*” (P1 / IES – 02). Mediante sua fala, o docente apresenta a dificuldade de associar a área de Ciências da Natureza com a área de Ciências Agrárias. Entretanto, não podemos afirmar qual foi o motivo pelo qual o profissional cita ter uma relação entre os dois cursos. Outro docente aponta: “*Principal aspecto positivo: possibilitar esta formação para*

docentes que já atuavam, ou não, nas escolas da região, a partir de levantamento de demanda realizado com as secretarias municipais e estadual do entorno” (P2 / IES – 02).

Vejam os quanto é relevante o aspecto positivo considerado pelo P2 da IES – 02, que julga importante a formação de educadores que já atuavam em escolas rurais da região como forma de ampliação de conhecimento e eficácia do ensino. A partir do empoderamento destes sujeitos, pode ser possível a minimização do êxodo rural, de forma que os camponeses reconheçam seu papel edificador na sociedade e que, através de seus meios de produção, possam continuar garantindo o alimento na mesa dos brasileiros, enfatizando seu direito de continuar a viver no campo se assim quiserem. Farias e Faleiro (2019) ressaltam que:

Nesse sentido a Educação do Campo advoga, por sua origem e princípios, pelo desenvolvimento do campo na perspectiva do camponês, por um desenvolvimento que não destrua seus modos de vida. Tendo em vista que a Educação é um ponto fundamental a constituição do desenvolvimento territorial, e a Educação do Campo surge para superar a lógica urbano-centrada de Educação rural, que teve por finalidade alienar o campesinato a partir de processos educacionais que os subordinavam a lógica de produção capitalista, inviabilizando e deslegitimando seus modos de vida (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 77).

Segundo os autores, o que ocorre é uma exposição dos povos do campo a uma Educação unitária. Ou seja, eles são escolarizados com base na Educação ofertada nas escolas urbanas, contradizendo os princípios da Educação do Campo, que se propõe a não negar as peculiaridades sociais, culturais e ideológicas do campo. A existência dos povos é considerada, e não lhes são impostos estratégias e métodos de ensino típicos que não condizem com suas realidades e vivências. Neste sentido, Farias e Faleiro (2019, p. 119) afirmam que, uma vez que a LEdoC surge do vínculo com os movimentos sociais, seu desenvolvimento se atrela “na formação de educadores comprometidos com o projeto de desenvolvimento do campo, dos trabalhadores do campo, suas condições de vida, seus modos de vida, as conflitualidades, considerando as histórias e culturas do campo, formando assim docentes críticos e capazes de transformar as realidades do campo”.

Nesta perspectiva, estudiosos apontam para o seguinte:

Portanto, reforçamos que não estamos diante de um processo de luta sem reconhecimento ou conquista. Ao contrário, trata-se de processo que vem sendo legitimado ao longo de décadas de enfrentamentos. Vale considerar ainda que, este foi um processo social de organização educacional que quebrou o padrão comum dessa questão no país. Houve na Educação do Campo uma conquista e uma institucionalização que estava centrado em atender as demandas e as exigências dos movimentos sociais que lutou e luta

por isso. Essa não é uma demanda pública que se moveu sozinha, ela só veio a tomar forma pelas lutas estabelecidas, consequência delas (ALMEIDA; FALEIRO; SANTOS; BORGES, 2020, p. 36)

Na IES – 03, os respondentes foram sucintos ao apontarem suas concepções sobre a escolha da área de Ciências da Natureza para a LEdoC. O primeiro docente começa dizendo apenas que foi *“Bastante positiva”* (P1 / IES – 03). O segundo docente aponta que foi *“Uma grande oportunidade de realizar a interdisciplinaridade”* (P2 / IES – 03). Este, por sua vez, vê a interdisciplinaridade como uma grande oportunidade. O terceiro docente diz o seguinte: *“Escolha adequada, pois nosso tema transversal é a agroecologia, que estabelece diálogo entre as duas habilitações”* (P3 / IES – 03). O seu relato aponta para a relação estabelecida entre os dois cursos, a LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza e a Licenciatura em Agroecologia.

Referente aos participantes que atuam na IES – 04, suas concepções foram mais explicativas. Um docente menciona não ter participado do processo. Outro docente menciona que a escolha da habilitação se deu pelo envolvimento de docentes de outro curso durante o processo de escrita do projeto que pleiteava a concorrência pela LEdoC: *“Penso que a escolha das Ciências da Natureza se deu pelo envolvimento de professores da área de agronomia na escrita do projeto do curso”* (P2 / IES – 04). Por fim, o último participante ressalta a escassez da formação na área de Ciências da Natureza, considerando-a necessária:

Avalio como extremamente necessária. Considero não apenas a escassez de docentes nessa área em escolas do campo, mas a própria necessidade de estabelecimento de debates sobre a natureza, o impacto profundo que tem a pouca ou nenhuma conscientização das pessoas em relação ao uso desta em suas vidas, bem como à extrema necessidade de popularização da ciência nos dias atuais. (P1 / IES – 04)

Para encerrar o ciclo de questões que englobam o processo de escolha da área de Ciências da Natureza, apresentaremos os relatos dos participantes da IES – 05, os quais se apresentaram distintos e reflexivos, no sentido de pensarem o próprio sentimento em relação à área do curso. Com a garantia do anonimato das respostas, possibilita-se que o profissional se sinta mais à vontade para dizer algumas opiniões, como no caso de um professor que aponta o seguinte: *“Eu acho um erro. O público da Educação do Campo não tem o conhecimento básico para uma área tão ampla”* (P1 / IES – 05). Em momento algum gostaríamos de tecer qualquer julgamento, seja ele positivo ou negativo, a respeito da fala de qualquer participante que colaborou e enriqueceu a presente pesquisa. Acreditamos que a área de Ciências da

Natureza é uma área de conhecimento ampla e complexa. Uma vez que o profissional esteja atuando na área, esta é uma questão que deve ser discutida no coletivo, de modo a compartilhar concepções como esta, em que o professor se sente até mesmo incapaz de ministrar.

Outro docente diz que: *“Imagino que tenha sido por influência de experiências em outras instituições”* (P2 / IES – 05). Outro professor aponta sobre a preferência dos estudantes pelo curso de Agronomia: *“A escolha adequada considerando os interesses dos(as) estudantes. Contudo, claramente ele(elas) se interessa mais por Agronomia do que por Ciências da Natureza em um contexto amplo, ou mesmo Licenciatura”* (P3 / IES – 05). Ainda tivemos outros dois relatos que falam o seguinte: *“Positivo e muito importante para as comunidades camponesas do estado”* (P4 / IES – 05), e *“Avalio como positivo sendo uma necessidade das comunidades camponesas no Estado de Rondônia”* (P6 / IES – 05).

Observamos, mediante as respostas dos docentes, que a escolha da Habilitação em Ciências da Natureza pelas IES é justificada por diversos motivos, que vão desde a influência da escolha de outras instituições, a demanda local geográfica, até mesmo pela preferência do alunado em relação aos cursos que envolvem a área de Ciências da Natureza.

3.3 LEdoCs: engajamento docente para com os princípios e lutas do curso

A I Conferência Nacional da Educação do Campo, realizada no município de Luziânia, no estado de Goiás, em meados de 1998, pode ser considerado um marco na história da construção da LEdoC, haja vista a emergência da proposta de Educação que atendessem aos anseios dos povos camponeses. Fica evidenciado que, ao ofertar os mesmos princípios elencados pela escola urbana na escola do/para o campo, nega-se aos povos camponeses o estímulo a continuar *“vivendo do seu trabalho da/na/com a terra”* (RIBERIO, 2013, p. 124).

Sob o argumento de que na Educação não podem ser estabelecidas diferenças, a história registra que, às famílias que sobrevivem do seu trabalho da/na/com a terra, tem sido oferecida uma formação escolar semelhante à que é oferecida nas áreas urbanas. A grande maioria das escolas rurais de 1ª a 4ª série são multisseriadas ou unidocentes e, nestas, atuam muitos professores com formação até o Ensino Fundamental e, alguns, com Ensino Médio. Na medida em que estes professores conseguem ampliar a sua formação solicitam transferência para as escolas situadas nos centros urbanos, mantendo-se, desta forma, a precariedade do ensino oferecido pelas escolas rurais (RIBEIRO, 2013, p. 124).

Reafirmamos, com esta pesquisa, a necessidade da formação inicial que proporcionem oportunidades destes profissionais se construírem educadores do campo, incorporando, nessa formação, a construção da identidade docente que seja pautada nos princípios que consolidam a Educação do Campo para que, dessa forma, se maximize a necessidade que estes futuros formadores atuem nas escolas do/no campo na perspectiva de corroborar com a formação de sujeitos de direitos e especificidades, cuja linguagem, cultura e estivo de vida não sejam julgados como atrasados ou inferiores.

Neste mesmo sentido, Farias e Faleiro (2019) destacam que

Sem ideologias fortalecidas sobre suas identidades, cultura e epistemologias, e com a invasão do agronegócio, as únicas opções se restringem ao êxodo rural, que leva ao trabalho assalariado urbano ou o trabalho assalariado no agronegócio, ou seja, explorados pela lógica da infraestrutura (relações econômicas produção capitalistas (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 124).

A partir disto, buscamos compreender qual a concepção dos docentes participantes da pesquisa frente à atuação do corpo docente, equipe administrativa e gestão institucional do curso de LEdoC.

3.3.1 Corpo Docente, Equipe Administrativa e Gestão Institucional frente à Licenciatura em Educação do Campo: participantes e suas concepções

Iniciamos indagando aos participantes como eles avaliavam sua própria atuação docente frente à LEdoC na Instituição de Ensino, com intuito de averiguarmos suas autoavaliações, bem como compreender o que estes docentes pensam em relação ao trabalho que vem desenvolvendo frente ao curso. Buscamos, portanto, analisar e descrever, a partir de suas falas, como tem se dado o engajamento destes profissionais com os princípios educativos e sociais da Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza.

Assim como em outras questões apresentadas neste trabalho, obtivemos respostas sucintas, como “*Muito boa*” (P3 / IES – 01) e “*Engajamento constante*” (P5 / IES – 01), nos quais os docentes consideram boa a própria atuação. Obtivemos também respostas bastante sinceras, nas quais os docentes consideram que a sua atuação era “*Fraca*” (P1 / IES – 05); outro docente comenta: “*Moderada. Faço o que é possível considerando as condições que temos*” (P3 / IES – 05). Dois docentes consideram que suas atuações não são tão afincas. Obtivemos uma resposta em que o docente se diz estar ainda em processo de construção: “*Em processo de construção, desconstrução e reconstrução constante*” (P1 / IES – 03). Esta fala nos leva a pensar que este se apresenta disposto a se constituir como um docente do/para o

campo. Logo, consideramos que a profissão docente exige constante movimento de construção, desconstrução e reconstrução no que tange à formação intelectual, social e cultural do educador, de modo a se delinear um perfil necessário para a cada realidade em que se atua.

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”(MARCELO, 2009, p. 112).

Marcelo (2009, p. 115) destaca que os desafios da construção de uma identidade profissional são constantes. Atualmente, “o desafio de desenvolver processos que ajudem a situar a profissão docente como uma ‘profissão do conhecimento’, comprometida com o direito de aprender dos estudantes. Não se trata, portanto, de esperar que as mudanças batam à porta da escola”. Dessa forma, por focarmos na formação profissional de futuros educadores do campo e considerando que esta é uma modalidade de Educação considerada recente no país, acreditamos que este desafio se torna ainda mais complexo, dada às peculiaridades demandadas pelo propósito do curso, bem como pelo público ao qual se destina.

Ainda no que se refere à avaliação dos docentes frente suas atuações na LEdoC nas IES em que atuam, desfrutamos de resposta reflexiva como a seguinte:

Intensa, tanto em termos de número de disciplinas ministradas, bem como inserção no curso desde sua implantação, participando desde então da construção de seu projeto pedagógico, de seu Colegiado, da organização de eventos acadêmicos relacionados à LECampo, orientação de TCCs e projetos de extensão, ações de tempo-comunidade e publicação de produtos acadêmicos que são fruto da atuação no curso. (P2 / IES – 01)

O professor acima aponta questões que consideramos de extrema relevância no que tange aos desafios impostos à LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, dado o fato de que o curso é pautado na interdisciplinaridade e, portanto, deveria formar profissionais na perspectiva de disciplinas consideradas herméticas. O professor relata que sua atuação é intensa, tendo em vista as atividades que são desempenhadas por ele e as necessidades que circundam o cotidiano docente no curso. Observamos, mediante a sua fala, que há um comprometimento do docente no que tange às questões impostas ao professor universitário, questões referentes à ampla participação em projetos de extensão, orientação em pesquisas e

planejamento coletivo. Este docente se apresenta engajado no que se refere a sua atuação no curso. Outro docente diz que:

Considero que contribuo para o fortalecimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo, tendo em vista o trabalho realizado junto aos estudantes em Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, com o acompanhamento em suas comunidades de origem. (P4 / IES – 01)

O relato acima se mostra instigante. O profissional aponta como positivo sua atuação baseada na realização da alternância entre T.U. e T.C., momento em que são realizadas visitas na comunidade de origem dos estudantes para a realização das atividades propostas em seus planejamentos de aulas. Portanto, vimos que, neste caso, o docente comenta sua autoavaliação baseando-se somente na realização da alternância do curso, o que, para ele, pode ser o mais relevante princípio da LEdoC.

Contudo, surge o seguinte questionamento: qual seria o principal objetivo do T.C.? Consideramos que, a partir da elaboração do PPP do curso, que é individual e intransferível, cada IES tem autonomia para discutir e definir qual a melhor forma de conduzir as atividades pedagógicas que serão realizadas durante o período da alternância. Cada região geográfica possui suas particularidades e, portanto, o T.C. pode promover momentos distintos em cada IES. O que todas IES tem em comum é a busca da interação entre o meio acadêmico (conhecimento científico) em interface com a comunidade local (senso comum).

Os demais relatos vão ao encontro do que já foi mencionado anteriormente, em que os participantes se consideram atuantes. Obtivemos respostas em que os docentes ressaltam a conexão na interdisciplinaridade entre a Ciências da Natureza e a Agroecologia:

Historicamente boa, principalmente no que se refere à proposição e desenvolvimento de processos interdisciplinares envolvendo a agroecologia e as Ciências da Natureza. (P2 / IES – 02)

Me apaixonei pela causa. Procurei participar de vários momentos de formação. E tenho tentado inserir as discussões da agroecologia em diálogo com a minha área de formação nas disciplinas e nos projetos que desenvolvo. (P3 / IES – 04)

Outros ainda dizem que estão em fase de apropriação e aprimoramento de seus conhecimentos no que tange à formação de futuros educadores do campo. Apresentaremos a seguir o relato de dois docentes atuantes na IES – 03. Um docente que está se doutorando em temática com especificidade na Educação do Campo, e outro que menciona que, perante sua

atuação docente, tem trabalhado no sentido de conciliar ensino e pesquisa voltados para as realidades das populações do campo.

Estou aprimorando conhecimento com o doutorado, também na Educação do Campo. No meu ver, tenho muito a contribuir na área de ensino de química voltado para a Educação no campo, especialmente na formação dos professores que estão inseridos ou que vão se inserir nas escolas do campo. (P2 / IES – 03)

Tenho conseguido relacionar muito bem ensino e pesquisa a partir da realidade das populações do campo. (P3 / IES – 03)

No âmbito da IES – 04, os participantes comentam sobre os desafios que encontraram mediante a docência no curso. Um deles apontou que, ao ingressar como docente na LEdoC, percebeu que o curso apresentava algumas problemáticas, tal como o acesso dos estudantes ao curso. Outro docente narra que busca atuar em defesa das lutas institucionais em prol dos estudantes, bem como da LEdoC.

Me considero também aprendiz no processo. Minha inserção com docentes de Educação do Campo já me apresentava problemáticas, várias enfrentadas pelas pessoas no acesso à escolarização, mas ainda não tinha a noção das relações entre sociedade e natureza e seus reflexos no cotidiano das pessoas. A convivência com os discentes do curso, docentes de outras áreas têm sido de muito aprendizado. (P1 / IES – 04)

Acredito que tenho feito minha parte tanto para conhecer a Educação do Campo enquanto campo de conhecimento, quanto atuando tanto quanto possível na defesa do bom andamento do curso, nas disputas institucionais para defesa do curso e dos estudantes. (P2 / IES – 04)

Iniciei minha atuação na LEdoC em fevereiro deste ano, apesar do pouco tempo faço parte do NDE, Comissão de acompanhamento de egressos, Núcleo de Estágio e Comissão das Licenciaturas da Universidade para avaliação da Resolução nº. 02/2019. No entanto, necessito ainda compreender melhor as especificidades da LEdoC e como posso colaborar com o meu conhecimento acumulado nas áreas de gênero e sexualidade. (P4 / IES – 05)

Mediante os relatos supracitados, os docentes se apresentam interessados em aprofundar, adquirir, ampliar e até mesmo construir conhecimentos que os auxiliem em suas ações docentes dentro curso. Observamos que existe um docente se doutorando na Educação do Campo, outro docente se mostra atento às questões de conciliar ensino e pesquisa. Outro profissional relata ser um aprendiz imerso no processo que envolve a atuação docente frente ao curso. Vimos, ainda, um relato em que o docente afirma atuar em defesa do curso mediante

as disputas institucionais, apontando para a luta imposta e os desafios vivenciados para a consolidação do curso.

É possível observar um único depoimento no qual o docente tece uma autocrítica referente a sua atuação frente à LEdoC: “*Ainda muito rasa e pouco comprometida. Meu primeiro contato com a Educação do Campo se deu a partir das leituras realizadas para a prestação do concurso*” (P2 / IES – 05). Nesse sentido, observamos que, apesar dos diferentes relatos, a maioria das respostas obtidas apontam para o fato de que os docentes têm se empenhado na construção do ensino de modo a fortalecer a formação destes futuros profissionais. A partir disso, com vistas a estabelecer um panorama, solicitamos aos participantes que nos relatassem suas concepções referentes à atuação da equipe de coordenação da LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza nas respectivas IES em que atuam.

3.3.2 Avaliação dos docentes frente à atuação da Coordenação da Licenciatura em Educação do Campo

A equipe gestora de um curso de graduação é responsável pela organização geral, ficando responsável pelo pleno funcionamento e a oferta de determinado curso. A escolha dessa equipe, que normalmente é composta por Coordenador e Vice-Coordenador, é realizada de forma democrática, através de votação e da participação de discentes e docentes vinculados ao curso, podendo se diferenciar a cada IES.

Nesse sentido, de acordo com a UNIRIO (2014, 03), “o Coordenador de Curso é um agente facilitador de mudanças no curso, no comportamento dos docentes e dos colaboradores. Suas atividades envolvem funções políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais”. Portanto, é de fundamental importância que a escolha desta equipe seja realizada de forma democrática e coerente, tendo em vista que esta equipe será fundamental para a manutenção e o fortalecimento do curso através de tomada de decisões que irão contribuir ou não para o bom andamento do curso. A equipe coordenadora de curso tem a possibilidade de conhecer a realidade do curso no âmbito administrativo, seu corpo docente, seu corpo discente, bem como a realidade local ao qual o curso está inserido, e, dessa forma, estabelecer particularidades que atenda da melhor forma possível as perspectivas de formação da LEdoC.

Alguns participantes disseram que suas concepções em relação à atuação da coordenação frente à Licenciatura em Educação do Campo em sua IES é “*Regular*” (P3 / IES

– 01). Ainda sobre as respostas obtidas referente à IES – 01, outro docente apresenta alguns detalhes sobre a atuação da coordenação em sua fala.

A primeira coordenação mostrou-se desconectada de questões relativas à Educação do Campo e, mais ainda, da formação de professores. A partir da segunda gestão houve um significativo processo de aproximação com a identidade do curso no que diz respeito à Educação do Campo, particularmente na área de Ciências da Natureza havendo, até o presente momento, significativo fortalecimento do curso e de sua missão no contexto institucional. (P2 / IES – 01)

Vimos que o docente apresenta experiências de ter presenciado duas coordenações distintas. Sobre a primeira coordenação, ele relata que, no período de gestão, a equipe não se apresentou atenta aos princípios da Educação do Campo, muito menos com a formação de professores. Já em relação à segunda coordenação, o participante narra haver uma “*aproximação com a identidade do curso*”, ou seja, ele percebe indícios que a equipe que coordena o curso atualmente na IES – 01 tem se atestado para o fortalecimento do curso e “*de sua missão no contexto institucional*”. A seguir, temos a última fala correspondente à IES – 01, na qual o docente certamente se refere somente a atual gestão, reforçando o relato anterior:

A Coordenação do Curso tem contribuído para que o curso seja compreendido e reconhecido pela/na Universidade, além de fortalecer a identidade do curso, com base em princípios como a Alternância Pedagógica e de planejamento coletivo dos docentes do curso. (P4 / IES – 01)

Percebe-se que há uma preocupação, por parte da atual gestão referida pelos docentes, em alinhar a oferta do curso com as particularidades para qual o curso foi criado. O relato expressa que a coordenação tem atuado a fim de fortalecer a identidade do curso pautada em seus princípios. Segundo ele, as ações têm sido conduzidas a partir da alternância e do planejamento coletivo. Logo, consideramos que estes são os dois elementos que demarcam a individualidade da LEdoC, sobretudo porque são conceitos que precisam ser atendidos de forma prioritária, pois conduzem e definem as demais possibilidades de realização das atividades do curso. A despeito do planejamento, o autor Libâneo (2013) destaca:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais, tudo que acontece no meio escolar está atravessado por

influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar - objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, tem significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

Ao discutir a didática no âmbito educacional, Libâneo (2013) ressalta que o processo de planejamento deve abarcar a ação docente adequando-a à realidade social, bem como ao contexto político local e regional. Consideramos que o planejamento deverá ser, portanto, individualizado e definido por cada IES, isso porque a realidade social de cada região será distinta. Julgamos que o planejamento coletivo, ou seja, aquele que possa envolver a participação de todo o corpo docente, representação discente e, sobretudo, representantes da comunidade local viabiliza que as ações que irão orientar as atividades da LEdoC maximizem a qualidade do curso e forme educadores que sejam sensíveis ao contexto social, educacional e político.

Assim sendo, Libâneo (2013) indica que,

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas e ações político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social e cultural que envolve a escola, os professores os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

Por muito tempo, e ainda hoje, é possível identificar situações em que a equipe de coordenação, em diferentes âmbitos educacionais (Educação Básica, Ensino Superior, etc), tratam a função como uma mera formalidade administrativa, cumprindo os protocolos formais e preenchimentos de formulários que controlam índices normativos. Entretanto, reforçamos que é necessário que estes profissionais possam romper com esta atuação limitada de gestão administrativa. A formação de educadores deve estar atenta no sentido de formar profissionais capazes de compreender a relevância de ações como o planejamento coletivo como forma de rompimento de barreiras retrógradas que não contribuem em nada para uma Educação emancipadora e libertadora.

Nesta direção, Fernandes (2012) ressalta o seguinte:

Em Instituições de Educação Superior, a coordenação de curso é uma posição de destaque e relevância socioacadêmica, no tocante à organização e gestão de cursos, pelas possibilidades de intervenção em várias dimensões institucionais: pedagógica, administrativa, política entre outras e pelo intercâmbio entre estudantes, docentes e gestão superior. Entretanto, não é difícil perceber que se trata de uma função que enfrenta dificuldades pela sobrecarga de atribuições regimentais no cotidiano institucional (FERNANDES, 2012, p. 48).

Portanto, ainda no que se refere à atuação da coordenação do curso na IES – 01, o docente aponta que: *“A primeira coordenação do curso em 2014 era muito distante dos preceitos da Educação do Campo. A partir desta as outras aderentes a política pública, fez o curso avançar bastante”* (P5 / IES – 01). Com este relato, é possível notar que a coordenação que é atenta às políticas públicas tem contribuído para o avanço do curso.

Referente à IES – 02, apenas dois participantes contribuíram com suas concepções. Um docente comentou que considera a atuação da coordenação frente ao curso como: *“Excelente”* (P1 / IES – 02). Já o outro docente narra que a equipe de coordenação tem contribuído para o *“avanço dos processos e propósitos”* e *“Cada coordenação, ao longo do tempo, em grande medida, procura exercitar mediações que visam o avanço dos processos e propósitos, em vista da construção do conhecimento”* (P2 / IES – 02).

Corroborando com as discussões acerca da função da coordenação de graduação, Fernandes (2012) aponta que:

A reflexão sobre a Educação Superior é oportuna, não somente à área das licenciaturas que formam os docentes, mas também às diversas áreas profissionais. Repensar a formação na graduação, que contemple o ensino, a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, que confronte e dialogue com a realidade social, complexa, excludente e injusta, entre outras questões, significa repensar também a coordenação de cursos de graduação que tem como função precípua, de acordo com estatutos e regimentos institucionais, a função de planejar, organizar, supervisionar e avaliar as atividades do curso, ou seja, implementar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (FERNANDES, 2012, p. 15).

Em relação à IES – 03, os relatos apresentam concepções relativas às diferentes equipes de gestão e coordenação do curso. Percebemos, mediante as falas dos participantes, que assim como em demais cursos, a experiência que vai sendo construída com o passar do tempo possibilita que as adversidades vão sendo solucionadas.

Algumas gestões se mostraram bastante comprometidas com o fortalecimento da Educação do Campo na IES, outras tiveram certa

dificuldade em realizar o diálogo tão essencial para o avanço na defesa de uma Universidade de caráter plural. (P1 / IES – 03)

As coordenações foram muitas ao longo de 6 anos, pois o curso exige uma dedicação integral, sendo que as habilidades dos docentes coordenadores viriam entre técnica, pedagógica, relacional, militante etc. (P3 / IES – 03)

Outro docente diz que considera que a coordenação da LEdoC na IES – 03 é: “Positivamente. Somos um corpo docente diverso, mas com compromisso com as causas sociais” (P2 / IES – 03). Ou seja, ele considera como uma gestão positiva, que reafirma o compromisso do corpo docente com a questão social, pauta essencial da formação de futuros educadores do/para o campo.

Ao apresentarmos o que os docentes relataram sobre a IES – 04, veremos que os desafios são constantes e as demandas são diárias. Entretanto, acreditamos que o comprometimento é favorável, e que os empecilhos sejam ultrapassados, promovendo a construção de ações e medidas que contemplem as especificidades do curso e assim corrobore para a formação destes sujeitos. A seguir, temos o relato do P1 da IES – 04:

Tivemos alguns enfrentamentos no momento de consolidação do curso, muita mudança de coordenadores porque muitos saíram para fazer o doutorado ou por outras razões desistiram da coordenação (éramos um grupo muito pequeno). Mais recentemente, tivemos uma gestão muito potente, duas professoras organizaram tudo o que precisava ser organizado, revisaram o PPP e conseguimos a média 5 na avaliação da CAPES. Com a pandemia, tivemos uma quebra dessa continuidade, mas atualmente a coordenação do curso, composta por dois professores, vem caminhando como dá, frente ao atual contexto. (P1 / IES – 04)

Ao narrar sua concepção, o P1 da IES – 04 apresenta a situação da gestão de coordenação do curso em três momentos distintos. Ele comenta que, ao iniciarem o curso, a equipe passou por uma rotatividade, pois alguns docentes se ausentaram para motivos de qualificação profissional (doutorado). Posteriormente, ele presenciou uma gestão “potente”, na qual foi possível a organização de demandas essenciais para o andamento do curso. Ele menciona, ainda, que a atual gestão tem feito o possível durante o período pandêmico. Fica marcado, a partir de sua fala, que foi na segunda gestão que se encaminhou para ações que afirmem a qualidade do curso na IES. O docente P2 da IES – 04 confirma dizendo:

Passamos por dificuldades e por professores despreocupados na coordenação. Felizmente, nos últimos anos tivemos professores dedicados e coerentes a frente da coordenação. Isso é de extrema importância, uma vez que estamos em constante luta de disputa por espaço, investimento,

professores. Também se faz necessária a divulgação dos resultados dos encontros e fóruns da Educação do Campo. (P2 / IES – 04)

Entretanto, o participante P3 da IES – 04 possui outra concepção a despeito das gestões de coordenação que vivenciou como docente na LEdoC. O docente considera “*ambas excelentes*”, referindo-se então à segunda gestão e a atual. O docente complementa sobre a coordenação citada anteriormente como “*potente*”. Segundo ele, a gestão contribuiu com os estudantes na busca por “*auxílio estudantil, cota de material (xerox), alimentação, bolsas para estudantes, participação dos estudantes em eventos*”, apontando nitidamente para a contribuição da manutenção e permanência destes estudantes na formação inicial.

Ambas excelentes. A gestão anterior, sobretudo, fez todo o possível para atualizar o curso, fomos avaliados e tivemos nota máxima no MEC, dados cadastrados no Simec, lutando constantemente para auxiliar os estudantes na permanência na Universidade, pleiteando auxílio estudantil, cota de material (xerox), alimentação, bolsas para estudantes, participação dos estudantes em eventos. (P3 / IES – 04)

Dentre as concepções dos participantes que atuam na IES – 05, três deles foram breves em seus relatos. Dois docentes responderam o seguinte: “*Muito boa*” (P1 / IES – 05), “*Excelente*” (P3 / IES – 05). Outro docente aponta: “*A atual gestão desempenha o seu papel muito bem. Não sei dizer sobre as anteriores*” (P6 / IES – 05).

Contudo, outro docente faz considerações de suma importância para o debate a respeito do que consideramos um engajamento no curso, pois, em seu ponto de vista, os docentes atuantes na Ciências da Natureza não dispõem de experiência na área e, que, portanto, não “*atuam nas questões relativas ao campo*”. Isto pode interferir diretamente na formação de futuros educadores, haja vista que a LEdoC, neste caso, tem a especificidade em habilitar professores/educadores para a Ciências da Natureza. Podemos verificar a seguir:

Percebo o curso bastante dividido. Os professores que se consideram da linha de Ciências da Natureza têm pouca ou nenhuma experiência e, portanto, não atuam nas questões relativas ao campo. Aqueles ligados as Ciências Humanas e Sociais e que são mais arrasados e atuantes e que dar o tom de LEdoC ao curso. (P2 / IES – 05)

A fala acima mencionada indica a falta de apropriação do conhecimento por parte dos docentes formadores, implicando para a necessidade da coletividade necessária para a construção do diálogo dinamizador e formador. Neste momento, a gestão do curso pode corroborar com a união das duas equipes distintas citadas pelo participante, sendo uma com

especificação na Ciências da Natureza e outra nas Ciências Humanas. É necessário que as duas ciências sejam pensadas em conjunto e não de forma isolada, tendo em vista que uma contribui com a outra e vice-versa.

3.3.3 Avaliação dos docentes frente à Gestão Institucional da IES e os impactos na Licenciatura em Educação do Campo

As cinco IES *locus* de pesquisa são Universidades Federais públicas e gratuitas brasileiras. A gestão de todas elas é composta, em sua maioria, por Reitores e Vice-Reitores que normalmente são eleitos democraticamente por toda comunidade acadêmica, incluindo os estudantes regularmente matriculados na instituição. Conforme Magro e Rausch (2012):

A qualidade no ensino está diretamente relacionada ao modelo de gestão utilizado pelas Universidades. Desta forma, o modelo de gestão burocrático trouxe grandes avanços no passado. No entanto, esse modelo é gerador de extensa burocracia, devido à maior preocupação com aspectos legais e formais dos atos administrativos, deixando em segundo plano a avaliação dos resultados, não atendendo aos desafios de uma sociedade baseada no conhecimento e na informação. Já a gestão focada na avaliação e nos resultados trouxe transformações no planejamento e na gestão das instituições de Ensino Superior, de forma a atender as demandas por novas tecnologias, geração de conhecimento, eficiência interna e eficácia organizacional (MAGRO; RAUSCH, 2012, p. 428).

De acordo com os autores supracitados, o modelo de gestão institucional da Universidade influencia diretamente na qualidade do ensino que é promovido pela instituição. Entretanto, Magro e Rausch (2012) salientam que as questões burocráticas exigidas no contexto das Universidades públicas na atualidade acabam engessando a atuação dos gestores, sacrificando o trabalho educacional e, assim, priorizando ações administrativas. Neste sentido, os autores indicam a necessidade da criação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), apontando para uma gestão que possa abarcar as situações administrativas bem como ações que englobem o desenvolvimento do ensino, de forma que cada instituição possa construir sua identidade e autonomia.

O PDI é um importante instrumento de auxílio para as Instituições de Ensino Superior. Ele engloba métodos que influenciam na melhoria da qualidade do ensino, uniformidade das tarefas administrativas e gestão financeira eficiente. Com esses pressupostos, ele fornece informações relevantes para as Instituições de Ensino Superior Públicas. Essas informações fazem com que as instituições se mantenham competitivas no mercado e, além disso, controlem eficientemente seus recursos financeiros, viabilizando o

investimento em infraestrutura, em profissionais qualificados e em novas tecnologias (MAGRO; RAUSCH, 2012, p. 428).

Dando continuidade às perguntas do questionário, indagamos aos participantes quais seriam suas concepções referentes à atuação da gestão institucional da IES em que atuam frente à LEdoC. No que se refere à IES – 01, dois docentes disseram que atuação da gestão institucional é “Ruim” (P2 / IES – 01). Outro docente diz ser “Muito incipiente” (P5 / IES – 01). Outros dois docentes foram mais explicativos e disseram o seguinte:

Ainda há certo distanciamento de questões relativas à LECampo, havendo significativo movimento da coordenação do curso em evidenciar as demandas e o papel do curso no cenário institucional. (P2 / IES – 01)

O início do curso foi mais conturbado, pois houve resistência de diferentes instâncias no reconhecimento do curso, inclusive com a não abertura de vagas após a oferta das 360 vagas previstas no Edital de 2012 da criação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. Após articulação com outras coordenações de curso e outros gestores, houve o reconhecimento oficial do curso pela Universidade, constituindo-se como curso regular. Atualmente, as relações são amistosas e o curso possui, inclusive, calendário próprio, reconhecendo a organização pedagógica diferenciada do curso. (P4 / IES – 01)

Conforme os relatos acima mencionados, averiguamos que a LEdoC na IES – 01 sofreu, e ainda sofre, resistência por parte da própria gestão institucional, mesmo após praticamente dez anos de implementação de curso, impactando diretamente no reconhecimento e valorização do curso na IES. Os participantes apontam que a coordenação da LEdoC promove ações junto a equipe gestora da instituição na luta pelo reconhecimento e papel social que o curso promove. Foi a partir de lutas e organização coletiva que as particularidades do curso foram sendo garantidas.

Na IES – 02 obtivemos duas respostas sucintas a respeito da concepção sobre a gestão institucional frente à LEdoC. “Antes melhor e hoje horrível” (P1 / IES – 02). O outro participante descreve sua opinião apontando para os desafios financeiros necessários para a oferta do curso: “Problemas com questões caras ao curso, como por exemplo, maior qualificação do método da alternância proposto pelo curso” (P2 / IES – 02). Haja vista a particularidade e distinção do curso assumida pela alternância como princípio de formação na LEdoC, este é um quesito que precisa ser estabelecido como uma das principais pautas de luta. Conforme já dito por este trabalho, a alternância entre T.C. e T.U. é um dos pilares formativos do curso e, portanto, deve ser elaborado e executado de forma a garantir uma

formação participativa, em que a *práxis* acontece, maximizando a formação de futuros educadores do campo, educadores que atuarão com sujeitos sociais e culturais e suas singularidades.

No que se refere aos docentes atuantes na IES – 03, todos os relatos tecem duras críticas à intercessão política vinculada à gestão administrativa na IES, uma vez que esta impacta diretamente nas ações referentes ao curso. Um docente relata: *“Diverge de acordo com interesses políticos. Ora a favor, ora contrária às aspirações do curso”* (P2 / IES – 03). Outros dois descrevem com rigor suas concepções:

De modo geral houve avanços e retrocessos em cada gestão, no sentido de aperfeiçoar no ano de 2017, através de uma luta construída pelos estudantes da Educação do Campo junto aos movimentos sociais, o curso foi institucionalizado na IES – 02. Após essa vitória temos vivenciado uma série de retrocessos como o fim da bolsa alternância, dificuldades de hospedagem no Tempo Universidade, burocratização nos editais de permanência estudantil, diminuição orçamentária. No ano de 2019 sofremos uma ruptura na autonomia da Instituição, com a intervenção na Reitoria imposta pelo governo Bolsonaro. Sendo assim, agora estamos sofrendo as mazelas da condução dos processos políticos e pedagógicos por uma gestão interventora. (P1 / IES – 03)

Tivemos fases distintas, num primeiro momento, com a luta e reivindicações dos acadêmicos, conseguimos garantir os direitos básicos para o funcionamento do curso em alternância, mas depois do governo Bolsonaro, passamos a ter interventores na Reitoria, o que interrompeu o diálogo. (P3 / IES – 03)

Destacamos que, mediante a fala dos docentes P1 e P3 da IES – 03, ambos se referem à atuação da gestão administrativa narrando situações de extrema relevância. Uma destas situações diz respeito ao movimento de luta constituído por estudantes em interface com movimentos sociais que acarretou a institucionalização do curso na IES. Entretanto, o docente indica que as regressões foram maiores. Como por exemplo, o fim do auxílio financeiro para a realização da alternância, a falta de apoio para hospedagem de estudantes em período letivo e demais impactos causados pela diminuição/falta de orçamento destinados à manutenção e permanência dos estudantes da LEdoC. Não bastasse a sucessão de retrocessos relatada pelos docentes participantes, eles ainda sinalizam para um acontecimento inédito ocorrido na instituição, que foi a intervenção na gestão impulsionada pelo Presidente Jair Bolsonaro, que insiste gravemente em atacar as Universidades públicas e toda comunidade acadêmica.

No que se refere aos relatos dos docentes participantes da IES – 04, verificamos que o P1 (IES – 04), ao narrar sua concepção, apresenta situações ocorridas em dois momentos.

Segundo ele, com a implementação do curso, a Instituição recebeu vagas para docentes e recursos financeiros que despertaram interesse da equipe gestora e administrativa. Porém, ele menciona que, desde o início, o curso sofreu estigma, e que apesar das contribuições advindas da implementação da LEdoC, nos bastidores, por assim dizer, educadores e estudantes da LEdoC vivenciaram o diz ele “*situações vexatórias*” na busca por terem direito de pleno funcionamento do curso garantido. Portanto, o participante relata que, atualmente, a LEdoC está consolidada na IES, mas que a luta é contínua e possui como atores principais a parceria entre docentes e discentes que acreditam nos princípios do curso.

Sinto como se instaurar o curso na nossa Universidade fosse para além de um desafio, uma afronta. Nunca foi um curso considerado como pertinente ou relevante. O primeiro momento que o curso trouxe vagas e recursos foi mais ameno justamente por essas questões, mas internamente, professores e alunos passavam por situações até vexatórias nas tentativas de colocar para funcionar. Hoje vejo que o curso se consolidou por força dos docentes e alunos envolvidos nele, mas que ainda é preciso lutar para que ele permaneça. (P1 / IES – 04)

No mesmo sentido, o P2 (IES – 04) afirma que a LEdoC tem se mantido como curso na IES mediante os esforços contínuos do coletivo de educadores e estudantes. O docente P4 (IES – 04) considera que a LEdoC foi indesejada na Instituição:

Sempre muito delicado. A ideia não era dar continuidade ao curso, mas com muito diálogo e demonstração da nossa dedicação e do número de estudantes interessados/as temos conseguido espaço e a manutenção do curso. (P2 / IES – 04)

Sempre existem as batalhas a serem vencidas. A LEdoC não foi um curso desejado. (P3 / IES – 04)

O relato de P3 (IES – 04) torna-se bastante significativo no sentido de pensar a relação de interesse criada acerca da implementação do curso, haja vista as Universidades terem concorrido ao edital que previa a implementação do curso, constando neste documento todas as informações previstas sobre o formato e particularidades desta formação específica. Ou seja, a IES tinha conhecimento do que se trataria o curso de LEdoC. Analisando o relato acima mencionado, qual seria o motivo para concorrer para a oferta de um curso indesejado?

Por certo, há questionamento que o presente trabalho não poderá responder. Entretanto, conforme relatos anteriores, acreditamos que uma das hipóteses para a disputa pela oferta do curso seja as possíveis vagas para docentes e a questão orçamentária envolvidas

no processo de implementação do curso. Salientamos que nosso intuito nunca foi apontar críticas à implementação ou oferta da LEdoC. Nosso compromisso é, sobretudo, com a função social da formação de futuros educadores do campo. É isto que nos move a pesquisar e discutir caminhos para o fortalecimento desta proposta de formação que tão bem nos representa.

Finalizando as discussões acerca das concepções docentes em relação à atuação da gestão institucional, temos os relatos dos docentes da IES – 05. Nesta IES, um docente afirma que a gestão institucional é “Boa” (P1 / IES – 05). Outro diz que a gestão possibilita diálogo com o curso: “A atual gestão da Reitoria tem diálogo com o curso” (P6 / IES – 05). Na contramão do que já foi relatado, um participante narra que a equipe gestora não está atenta às carências do curso: “Inadequadas, com pouca compreensão sobre o curso e suas necessidades” (P3 / IES – 05). Dois docentes acreditam que a gestão instrucional tem promovido ações que abrangem a preocupação com o curso. Porém, um deles relata que os “investimentos/incentivos” para a realização das atividades referentes ao T.C. são inexistentes:

Na medida do possível tem feito o que está ao alcance para atender as necessidades do curso mesmo diante das dificuldades e limites impostos pela situação enfrentada no país atualmente. (P2 / IES – 05)

Existe diálogo com a atual Reitoria sobre a importância da LEdoC para os povos do campo, das águas e das florestas do estado, apesar de não termos incentivos/investimentos para acompanhamento das pessoas educandas em suas comunidades durante o T.C. Para além disso, o departamento necessita de mais docentes. (P4 / IES – 05)

Haja vista a descrição e análise das concepções docentes relativas à atuação da gestão institucional frente à LEdoC, consideramos que ora a gestão se apresenta ativa e participativa, ora se apresenta reclusa aos movimentos de articulação em prol do avanço efetivo do curso de Educação do Campo. Entretanto, não podemos julgar que este é um caso isolado quando nos referimos à LEdoC, principalmente dado aos cortes orçamentários das Universidades públicas nos últimos anos. O que queremos dizer é que reconhecemos que outras licenciaturas também devem vivenciar essa dinâmica promovida pela gestão institucional, até mesmo pela estrutura de funcionamento da instituição articulada ao funcionamento do capitalismo. O que não podemos deixar de defender é a potência que pode ser exercida pela coletividade e o diálogo entre gestão do curso e gestão da instituição.

3.3.4 A Licenciatura em Educação do Campo frente aos demais cursos: concepção dos participantes

Na perspectiva de verificar se há uma diferenciação por parte da gestão institucional na atenção que é oferecida para a Licenciatura em Educação do Campo e aos demais cursos ofertados pela IES, indagamos aos participantes quais eram suas opiniões sobre a esta temática. Na IES – 01, observamos que os relatos foram unânimes em apontar que há distinção entre a LEdoC e os demais cursos:

Ainda existe certo silenciamento em relação às demais ofertas da instituição, particularmente cursos mais tradicionais. (P2/ IES – 01)

Apesar da boa inserção do curso, ainda há a tentativa de homogeneização de ações e práticas a serem realizadas pelos cursos que não atendem às demandas, necessidades e perfil do curso, podendo em muitos casos, implicar na exclusão dos licenciandos do campo. (P4/ IES – 01)

Muito incipiente. Avançou, mas precisa mais. (P5 / IES – 01)

Nos resultados referentes à IES – 02, um docente considera: “*Ótima inserção, demandando novas e inovadoras interlocuções*” (P1 / IES – 02). Dado o contexto da pergunta e a austeridade da resposta, acreditamos que o participante considera que a LEdoC se inseriu e se impõe frente aos demais cursos. Entretanto, outro docente da mesma instituição narra que, em sua concepção, a forma de ingresso de estudantes no curso promove uma discrepância entre os demais cursos na IES, mas afirma que, de fato, a Educação do Campo conseguiu ocupar o seu espaço:

Como as entradas no curso se dão por editais específicos, existem, ainda, muitos questionamentos referentes a este processo. De outro lado, ao longo deste tempo, houve um maior reconhecimento do curso perante os outros existentes. (P2 / IES – 02)

Na IES – 03, um participante declara que: “*Ainda há uma incompreensão por parte dos demais cursos com relação a dinâmica da Licenciatura em Educação do Campo*” (P3 / IES – 03). Tal relato indica a falta de conhecimento e reconhecimento dos princípios da LEdoC por parte dos demais cursos. Outros docentes apontam para o movimento social e político envolvidos na consolidação da LEdoC, no sentido da função que o curso exerce frente aos demais cursos.

Haja vista o contexto capitalista e dominante do agronegócio na região geográfica abrangida pela instituição, veremos, na fala dos docentes a seguir, que fica nítido a pertinência atribuída à LEdoC e o seu modelo transversal de formar educadores na perspectiva da valorização dos meios de produção do campesinato e demais grupos que atuam na produção sustentável como forma de enfrentar a monopolização que foi centralizada no agronegócio ao longo dos anos.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFGD é um ponto de luz frente à insensatez da monocultura da mente, materializada através do modelo predatório que é o agronegócio imperante na região abrangida pelo curso. (P1 / IES – 03)

Um marco histórico que legitima a escola acessível e para todos. Educação do campo é direito das comunidades do campo. (P2 / IES – 03)

Carvalho e Costa (2012), ao se referirem a agricultura camponesa, afirmam o seguinte:

O uso corrente da expressão agricultura camponesa por amplas parcelas das próprias famílias camponesas no processo de construção da sua identidade social, pelos movimentos e organizações populares no campo, por organismos governamentais, pela intelectualidade acadêmica e por parcela dos meios de comunicação de massa tem sido crescente nas últimas décadas. Isso decorre, por um lado, da aceitação da concepção, no Brasil contemporâneo, de que a agricultura camponesa é expressão de um modo de se fazer agricultura distinto do modo de produção capitalista dominante, e, nesse sentido, o campesinato se apresenta na formação social brasileira com uma especificidade, uma lógica que lhe é própria na maneira de produzir e de viver, uma lógica distinta e contrária à dominante (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 30-31).

Os docentes atuantes na IES – 04 que contribuíram com suas respostas descrevem suas concepções de forma distintas. Dois docentes relatam de forma objetiva que ainda há resistência por parte da gestão administrativa em atribuir reconhecimento e valorização à LEdoC. “*Esquecida. Apesar de termos conseguido o conceito máximo pela CAPES a Reitoria nunca se lembra da única licenciatura presencial existente*” (P2 / IES – 04). Outro docente apenas diz: “*Tem melhorado com o tempo*” (P3 / IES – 04). Um docente salienta que, em sua concepção, o curso se destaca frente aos demais por sua função social e garantia de direito, apontando para a desigualdade existente no âmbito das Universidades públicas no Brasil, e que, portanto, a LEdoC corrobora para que estes estudantes possam contribuir com a transformação da comunidade a qual pertencem mediante a formação libertadora que é proposta primordial da LEdoC.

Como de extrema necessidade. Nossos alunos, muitos deles, são oriundos de famílias que pai e mãe, avô e avó, nunca acessaram o Ensino Superior. Muitos sequer dos seus ascendentes tiveram acesso à escola. E hoje, ao concluírem o curso, voltam com muito esclarecimento para suas comunidades, fazendo intervenções necessárias como docentes para a melhoria da qualidade de vida de suas localidades e temos tido a grata surpresa de muitos ingressarem em concursos públicos e/ou continuarem os estudos, ingressando em mestrados e doutorados. (P1 / IES – 04)

Contemplando os relatos descritos pelos docentes da IES – 05, os participantes apresentam diálogos divergentes, isso porque suas opiniões são distintas quando dizem: “Boa” (P1 / IES – 05). Ao contrário do que pensa o segundo docente ao afirmar: “O de menor prestígio” (P2 / IES – 05). O terceiro docente narra: “Pouca inserção, mas em pleno avanço” (P3 / IES – 05), salientando que, apesar de apresentar pouca inserção, o curso segue avançando na busca pelo reconhecimento e valorização. Outro docente afirma não ser capaz de tecer algum tipo de avaliação, pois se considera novo no espaço de atuação: “Não posso avaliar devido ao pouco tempo de atuação no curso e o contexto da pandemia” (P4 / IES – 05). Por fim, um docente aponta para a relevância da LEdoC na interface com a comunidade campesina, bem como para a importância da garantia do direito à Educação que atenda as particularidades de sujeitos do/para o campo: “Acredito que a LEdoC é fundamental para o desenvolvimento das comunidades campesinas e para sanar as desigualdades educacionais entre a cidade e o campo” (P6 / IES – 05).

Correia (2012, p. 189) trata a garantia/defesa de direitos como temática complexa, considerando que esta pode ser baseada por três aspectos: “a relação entre justiça e política, a resistência e a conquista de direitos, e a justiciabilidade”. Nesse sentido, consideramos que toda ação humana é amparada e cercada por ações sociais, políticas e culturais. A LEdoC, assim como relatado por um professor, se destaca no sentido de ser uma formação de professores que, apesar dos desafios, tem sido porta de entrada destes sujeitos na Universidade.

O que destacamos é que lutar pela LEdoC é muito mais do que mera falácia de educadores preocupados com seus empregos. É romper com barreiras, sabendo que a luta será constante e, mais que isso, a LEdoC pode implicar diretamente na produção de alimentos que garantem que o alimento possa chegar à mesa dos brasileiros, ao contrário do agronegócio, que destina sua produção para a comercialização internacional. Conforme Correia (2012):

Política, justiça, resistência, conquistas e direitos e justiciabilidade são expressões que se complementam na busca de uma sociedade que supere as limitações daquela sociedade formatada nos atuais moldes restritivos do capitalismo. Para tanto, é indispensável uma leitura sempre crítica do direito e a percepção de que a superação somente se faz a partir de uma sociedade mobilizada, para a qual a noção de justiça como expressão da igualdade é mais importante do que o próprio direito. Somente a participação política é forma de concretização da igualdade (CORREIA, 2012, p. 191).

Diante da leitura crítica em relação da defesa do direito a partir dos aspectos sociais e políticos, Correia (2012) indica que é necessário refletir sobre o impacto de uma formação específica, peculiar, social, cultural, e principalmente política. Estes são os pilares da LEdoC. Consideramos que eles podem possibilitar a construção de uma país mais justo e mais humano. É impossível escrever um trabalho e não relatar que, em 2022, o Brasil volta a ter seu lugar no mapa da fome. “Apesar de ser um dos maiores produtores de alimentos do mundo, o Brasil acaba de voltar ao Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas (ONU), após oito anos fora dele” (CARMO, 2022, s.p.). Julgamos que a LEdoC seja uma das possibilidades de, a partir do conhecimento, formar sujeitos empoderados do seu papel na segurança alimentar do país, e lutamos para que toda sociedade valorize e incentive à produção destes povos.

Oliveira e Campos (2012) afirmam que por décadas:

Ao contrário da Educação do Campo, a Educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

O conhecimento, ou a falta dele, é objeto potente na construção do empoderamento. Os direitos humanos estabelecidos por lei são um marco legal que contribuem para a garantia de ações governamentais como forma de melhoria e qualidade de vida a todos. Entretanto, é usual dizeres populares consequentes de um pensamento de senso comum que desqualificam os direitos humanos – direitos humanos só servem pra proteger bandidos (SHALDERS, 2018) –, que normalmente são tecidos pela falta do conhecimento sobre o que trata tal legislação. Alfonsin (2012, p. 228) indica que: “os direitos humanos ainda estão longe de alcançar a efetividade na garantia de uma convivência solidária entre as pessoas e na eliminação de injustiças sociais, como preveem as leis que os instituem”. Dito isto, acreditamos que a

Educação seja instrumento primordial no empoderamento e emancipação, principalmente no que tange aos povos do campo.

3.3.5 O processo de implantação da LEdoC na IES: dizeres dos docentes participantes

*“A Educação do campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada de um lápis e de um trator
Precisa educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor
Dessa história nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida pelo que é de direito
As nossas marcas se espalham pelo chão
A nossa escola ela vem do coração.
Se a humanidade produziu tanto saber
O rádio a ciência e a cartilha do ABC
Mas falta empreender a solidariedade
Soletrar nossa verdade está faltando acontecer”.*
Gilvan dos Santos

Nesse momento, apresentaremos como foi o processo de implantação da Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza em cada uma das IES *lócus* de pesquisa.

Freitas (2011, p. 35) salienta que as ações estabelecidas por décadas, em prol da Educação rural, parte do princípio de “atraso do sujeito do campo”, na tentativa de encaixar estes sujeitos no sistema de produção neoliberalista. Com isso, o modelo de Educação que era proposto nas escolas rurais sempre seguiu, e em muitos casos ainda segue, os mesmos métodos, instrumentos e estratégias de ensino das escolas urbanas. Nesse sentido, Freitas (2011) tece suas considerações críticas de que esse formato unilateral das escolas rurais provocam o engessamento dos sujeitos, que acabam sendo estigmatizados pela sociedade capitalista.

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização. Assim, o discurso da fixação do homem à terra, na prática, surtiu o efeito inverso. Isso se prende ao fato de que, no contexto econômico-social daquele momento histórico, a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos (FREITAS, 2011, p. 37).

Pautados em atender a necessidade de transformação ao modelo de Educação ofertado nas escolas rurais, aliado à luta dos movimentos sociais e organizações envolvidas neste debate, é que destacamos a LEdoC como recurso primordial na formação de futuros educadores que contribuirão de forma efetiva no desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, atendendo aos seus meios de produção, de vivência, de sociedade e principalmente culturalidade.

Na IES – 01, os participantes iniciam dizendo que o processo de implantação da LEdoC foi “*Difícil com muitas resistências*” (P3 / IES – 01). Outro docente narra que “*Está sendo um desafio constante*” (P5 / IES – 01), apontando para os desafios do processo. Obtivemos ainda uma resposta de um docente que descreve sua concepção com mais detalhes, dizendo que o processo de implantação foi “*conturbado*”, considerando que a equipe de coordenação frente ao curso não obteve êxito no diálogo que a situação demandava. Porém, atualmente ele que considera que as conquistas têm ocorrido. Vejamos o seu relato:

Foi conturbado, particularmente considerando a desarticulação de sua primeira coordenação frente a todos os atores sociais envolvidos na operacionalização do curso (Reitoria, Pró-Reitorias, Direção de Instituto e corpo docente) mas, nos últimos anos, tem havido crescente diálogo e conquistas. (P2 / IES – 01)

Ao que se refere à IES – 02, os docentes foram unânimes em considerar que a implantação da LEdoC na IES foi positiva. Eles dizem que ainda há desafios como a realização do T.C. No entanto, acreditam que as ações desenvolvidas até o momento têm sido satisfatórias, relatando assim:

Muito boa! Estamos nos adequando às conjunturas e tencionando qualificar o Tempo Comunidade, que tem sido, historicamente, ensino à distância. (P1 / IES – 02)

De modo geral, satisfatório, embora sempre se possa avançar mais na questões didático-metodológicas, na reformulação da grade curricular, bem como repensar os tempos e espaços educativos, de modo a intensificar o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade proposto pelo método da alternância. (P2 / IES – 02)

Os docentes da IES – 03, mais do que suas concepções, tecem inspirações riquíssimas aos defensores da LEdoC. Veremos mediante os relatos que estes professores acreditam na potencialidade da formação de educadores do/para o campo, e insistem em legitimar cotidianamente ações que fortalecem o curso e suas demandas.

Um processo de organização, discussão e luta constante para que a vitória da implantação do curso possa ser mantida e para possibilitar que as sementes dessa luta sejam lançadas para inspirar e fortalecer outras experiências de Educação construída e voltada pelos e para os povos do campo, das florestas e das águas. (P1 / IES – 03)

Lutamos muito para oferecer espaço, condições e formação para nossos acadêmicos. Luta no sentido de proporcionar todo o aparato pra acolher este estudante na cidade, como a logística de acomodação, por exemplo. Garantir transporte, bolsas acadêmicas para o curso que ocorre na modalidade de alternância. (P2 / IES – 03)

Outro participante, ainda se referindo a IES – 03, evidencia o desentendimento que a gestão institucional do curso apresenta em oposição às especificidades de formato e oferta da LEdoC.

Apesar de, com a luta e reivindicações dos acadêmicos, conseguirmos garantir os direitos básicos para o funcionamento do curso em alternância, ainda há uma incompreensão por parte das Pró-Reitorias com relação as dinâmicas específicas da Licenciatura em Educação do Campo. (P3 / IES – 03)

Os relatos dos docentes da IES – 04 são breves, porém, de intensa dimensão. O primeiro participante contribui dizendo “*Como disse, é uma luta diária a permanência do curso dentro da instituição*” (P2 / IES – 04), apontando para a adversidade vivenciada cotidianamente no processo de implantação e oferta do curso. O segundo docente corrobora afirmando que, apesar de se considerar não apto a contribuir com a resposta, ao final de seu relato sinaliza para a desigualdade no tratamento aos estudantes da LEdoC em relação aos demais estudantes da instituição. “*Como nunca estive em nenhum cargo de gestão não consigo te responder isso, particularmente não senti objeções, mas sei de enfrentamentos como os estudantes serem inicialmente impedidos de concorrerem a bolsas*” (P1 / IES – 04).

Neste momento, muito nos interessa saber por qual motivo os licenciados da LEdoC foram impedidos de concorrer à bolsa provavelmente ofertada através de edital de auxílio aos estudantes. Entretanto, conforme já esperado, há questionamentos que possivelmente não poderão ser contemplados pelo presente trabalho, fato que nos motiva a prosseguirmos na construção do debate acerca da implantação, manutenção e garantia da oferta da LEdoC.

Em relação aos relatos dos docentes atuantes na IES – 05, verificamos que as concepções são distintas. Um professor inicia dizendo que a implantação da LEdoC no âmbito da Universidade foi “*Tranquilo*” (P1 / IES – 05). Ao contrário do que pensa este, outro

docente afirma: “*Muito complicado. Muitas idas e vindas. Ninguém sabe, ninguém viu!*” (P2 / IES – 05), apontando para a falta de compreensão de que a comunidade acadêmica apresenta em relação à LEdoC. Um dos participantes narra que o processo se deu “*Via Edital. Difícil considerando as dificuldades institucionais de compreensão do curso. Bem melhores agora*” (P3 / IES – 05).

Detalhadamente, outro professor salienta que, mesmo que o curso se configure como implementado, ainda há desafios que precisam ser repensados e reconstruídos para maior resistência e melhor oferta da LEdoC. “*O curso está implementado, mas temos muitos desafios para reestruturar o PPP, refletir sobre o perfil do egresso e as necessidades das comunidades, avaliação externa de curso, nivelamento dos ingressantes, dentre outros*” (P4 / IES – 05). Um dos participantes apresenta uma questão inédita referente ao baixo número de egressos do curso. Isto significa que pode estar acontecendo algum obstáculo na permanência destes estudantes durante o período de formação. Vejamos o seu relato:

*O PPP em execução, neste momento, foi escrito para o Edital do MEC por pessoas professoras de diversos departamentos do campus e utilizando a Resolução do CNE de 2002. Desde então não houve atualizações. O curso iniciou suas atividades no segundo semestre de 2015 e desde então temos 9 professores como egressos do curso. **A permanência de docentes no curso parece ser um problema**, mas até agora eu não tenho uma resposta para isso. (P6 / IES – 05, grifo nosso).*

Considerando todos os desafios e conquistas apontados pelos professores do curso de LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza das IES participantes da pesquisa, acreditamos que a principal tarefa seja pensar as possíveis dificuldades expostas pelo trabalho referente à permanência dos estudantes durante o período formativo e participativo do curso.

A LEdoC é uma licenciatura que ampliou o acesso de minorias e classe trabalhadora no âmbito da Universidade pública. Além disso, consideramos algumas problemáticas, como o desafio de trabalhar e estudar concomitantemente como um dos fatores que pode implicar na evasão destes sujeitos, não só da LEdoC, como em outros cursos de graduação. Pereira (2018, p. 25) aponta que “as relações de trabalho permeiam a vida desses estudantes de tal modo que influenciam nas suas preocupações e perspectivas”, salientando para a dificuldade acarretada pelo desafio de ter que trabalhar para ter condições de se manter durante o período de estudo.

No caso do estudante de camadas populares, a inserção no mundo do trabalho, na maioria das vezes, ocorre de forma precária, em atividades

penosas e sem o objetivo de capacitação profissional e pessoal. Assim, conciliar trabalho e escola é uma missão árdua, pois as jornadas de trabalho geralmente são longas, impondo ao estudante muito desgaste físico e mental, o que compromete sua concentração e rendimento acadêmico (PEREIRA, 2018, p. 25).

Considera-se inegável que, a partir dos anos 2005, houve a expansão das Universidades públicas e a ampliação de políticas públicas que garantam, de certa forma, o acesso de sujeitos considerados excluídos à Educação Superior. Isso aponta para a possibilidade de rompimento com a elitização predominante nas Universidades públicas brasileiras. Entretanto, a entrada da classe popular e de trabalhadores nestes espaços requer iniciativas que vão para além do acesso ao ensino, pois a permanência destes sujeitos também é fator determinante para continuidade deles nos cursos. Deste modo, Pereira (2018, p. 26) destaca que “após o acesso ao Ensino Superior, também é imposto ao estudante trabalhador proveniente de camadas populares, o desafio da permanência na Universidade, considerando a limitação de recursos financeiros para a subsistência e a dificuldade de conciliar vida acadêmica com atividade trabalhista”.

Além disto, outra problemática que deve ser levantada é em relação ao desafio das mulheres acessar e permanecerem em seus cursos dentro de uma Universidade pública, considerando a estrutura social patriarcal que tange à vida das mulheres. Estar na Universidade se torna um desafio constante, tendo em vista que cuidar da casa, dos filhos, e trabalhar fora de casa é considerado como tarefa principal e, portanto, estudar é quase impossível em muitos casos.

Contudo, para os estudantes de camadas populares, o trabalho não surge como uma escolha ou projeto familiar e sim como uma necessidade em que, constantemente, está em jogo a subsistência do estudante e de sua família. Para eles, o trabalho geralmente não representa uma perspectiva de aprendizado ou aprimoramento do ofício realizado pelos demais membros da família (PEREIRA, 2018, p. 27).

Porém, esta não é a única problemática identificada a partir da presente pesquisa. Torna-se necessário refletir sobre a formação para qual o curso se destina. Reconhecemos que, por muitas vezes, os estudantes ingressam no curso, pois pensam que irão se formar para algo específico no cultivo da terra, e não para a docência, ainda mais para docência em Ciências da Natureza. Acreditamos que isso pode ocorrer em decorrência do próprio nome do curso. No *layout* em *sites* oficiais das Universidades aparecem apenas “Educação do Campo”,

excluindo sua habilitação. Soma-se a isso o fato de tal curso ser considerado novo, pouco conhecido e reconhecido como licenciatura para uma formação específica.

Este fato se agrava quando pensamos na falta de reconhecimento do Estado em relação ao curso, considerando a falta de concursos públicos que garantam as vagas aos licenciados em Educação do Campo, bem como as implicações destas atuações nas escolas rurais. O que nos faz levantar outro questionamento, quando pensamos o seguinte: uma vez que estes profissionais já estão devidamente licenciados a atuarem profissionalmente, quais serão as possibilidades de engajamento profissional, haja vista a falta de concurso público para formadores do/para o campo? Mais do que isso, com a falta de docentes pode ocorrer o fechamento das escolas rurais em âmbito nacional.

3.3.6 Atividades de Extensão e Pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo: relato dos participantes

Reconhecemos as atividades de extensão como parte do cumprimento legal das ações previstas para o programa de formação nas Universidades públicas brasileiras. Para além disso, consideramos que os projetos de extensão devem ter compromisso crucial do corpo docente para com os cursos de formação inicial, com a instituição e com os discentes. A Resolução nº. 7, de 18 de dezembro de 2018, que delimita o papel das atividades de extensão atribuídas às Universidades públicas, estabelece em seus Arts. 3º e 4º que:

Art. 3º. A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de Ensino Superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Art. 4º. As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos (BRASIL, 2018, p. 03-04).

Ao estabelecer os critérios que devem ser correspondidos a partir das atividades de extensão, o MEC busca contribuir com a formação inicial em esfera coletiva com outras instituições que colaboram com as dinâmicas promovidas pelas Universidades, visando beneficiar a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Estas atividades podem ser realizadas em diferentes espaços, dependendo do planejamento de cada curso e seus objetivos.

No Art. 5º, incisos I, II, III e IV da Resolução, fica evidenciado a necessidade dos projetos de extensão para uma formação sólida.

Art. 5º. Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (BRASIL, 2018, p. 04).

A Resolução demarca a responsabilidade das atividades de extensão no processo formativo no âmbito das Universidades públicas, propondo uma interface entre ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, nos interessamos em analisar quais são as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas no decorrer das atuações dos docentes frente à LEdoC.

Referente aos participantes da IES – 01, dois docentes relatam que as atividades de extensão realizadas no âmbito do curso estão relacionadas à alternância entre T.C. e T.U. “*Integrado a alternância. Envolvendo arte e cultura populares, agroecologia*” (P3 / IES – 01), e “*Inúmeros. Tanto coletivos em semanas da Lecampo, quanto individuais associando a ação a própria pedagogia da alternância*” (P5 / IES – 01). Outro professor apresenta o seu relato detalhando os mais diversos projetos de extensão que são desenvolvidos pela instituição:

Projeto Semear (envolve a divulgação da LECampo), Sempre LECampo (manutenção de contato com egressos), Biofertilizantes, a Luta no contexto do campo, saberes matemáticos envolvidos na produção de polvilho, saberes das ciências envolvidos na produção de cachaça, mel, rapadura, implantação de hortas agroecológicas em escolas, etc... (P2 / IES – 01)

As atividades de extensão que os docentes narram ser as principais atividades desenvolvidas são: “*Gênero e diversidade no campo, compostagem, adubação orgânica etc*” (P2 / IES – 01) e “*Projetos de Iniciação Científica*” (P3 / IES – 01). Corroborando com as respostas anteriores, outro docente afirma que são realizadas atividades como:

Orientação de TCC com desdobramentos em artigos e capítulos de livros. Pesquisas executadas por grupos de docentes do curso para investigar demandas na região. Trabalho de editoração específica da Educação Popular com números temáticos envolvendo a Educação do Campo. Ações individuais de professores com PIBIC. (P5 / IES – 01)

Na IES – 02, apenas dois participantes descreveram as atividades de extensão realizadas pelo corpo docente frente à LEdoC. Estas atividades estão relacionadas à conexão com os movimentos sociais: “*Formação sobre agroecologia nos movimentos sociais do campo*” (P1 / IES – 02). O segundo docente completa: “*Inserção nas comunidades, em vista de discutir o território, os sujeitos sociais e a produção do conhecimento envolvendo a agroecologia*” (P2 / IES – 02).

Considerando atividades de pesquisa concomitantes com as propostas da extensão no processo de formação de sujeitos, os professores relatam que na IES – 02 as atividades são voltadas para a agroecologia e narram o seguinte: “*Realizamos pesquisa em agroecologia*” (P1 / IES – 02). O segundo participante aponta: “*Pesquisa da realidade local envolvendo Agroecologia e Ciências da Natureza, nos assentamentos, comunidades rurais e terras indígenas do entorno*” (P2 / IES – 02). Percebemos haver, a todo momento, entre as atividades propostas, um intercâmbio com os movimentos sociais locais. Além disto, as atividades envolvem o estudo da região geográfica a qual pertencem. Isto é importante, haja vista a formação de sujeitos preparados para atuarem junto às suas comunidades e seus povos.

Na IES – 03, os educadores contribuíram dizendo que, no âmbito das atividades de extensão, têm-se atividades relacionadas ao T.C., e que, dessa forma, promovem a participação dos estudantes em distintas ações como:

As atividades das práticas pedagógicas em Tempo Comunidade estão articuladas com projetos de extensão nas escolas do campo. Na LEdoC, cada um dos nove polos possui um projeto distinto em escolas do campo e indígenas. Os projetos vão desde construção de hortas, viveiros, farmácias vivas, até eventos como feira de sementes, feira de saberes dos povos, entre outros. (P1 / IES – 03)

No momento, são várias. Mas temos uma em especial que consta no nosso PPP que é as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica. No campo e na Universidade são desenvolvidas atividades direcionadas pelos professores de acordo com a realidade de cada assentamento. (P2 / IES – 03)

Estamos realizando atividades ligadas diretamente aos assentamentos e aldeias, principalmente, relacionadas a agroecologia e a soberania alimentar, mas também, relacionados a formação de professores e atuação nas escolas do campo. (P3 / IES – 03)

Podemos identificar que existe atenção na elaboração de projetos que favoreçam com que os estudantes experienciem momentos de interação com as comunidades rurais locais, e, assim, contribua para a *práxis* e para a formação identitária dos estudantes.

Concomitante às atividades de extensão, os docentes relatam que as atividades de pesquisa por eles realizadas vão ao encontro de estratégias que contemplem os movimentos sociais locais, indicando a necessidade de contemplar as questões sociais, culturais, políticas e sanitárias envolvidas na formação de educadores do/para o campo. Assim, ao realizar as atividades de pesquisa no âmbito das IES, os docentes levantam pautas primordiais como o uso de agrotóxicos, o fechamento de escolas rurais, entre outros temas, conforme pode ser verificado a seguir:

O curso procura desenvolver pesquisas voltadas no sentido de diagnosticar processos ocorridos no âmbito da Educação do Campo e do território campesino e indígena, como por exemplo o fechamento das escolas do campo, poluição por agrotóxicos, luta das mulheres, conhecimento local e tradicional. (P1 / IES – 03)

Tenho dois projetos de pesquisa, um relacionado ao estudo da Educação do Campo na Educação Básica, para compreender currículos, práticas pedagógicas e relação com a comunidade nas escolas do campo. E outro da Educação do Campo no Ensino Superior, para compreender currículos e práticas pedagógicas na formação de educadores do Campo. Ambos estabelecendo relação com a minha área de pesquisa Geografia Agrária e Educação do Campo. Esses projetos se concretizaram em muitos TCCs e pesquisas de IC, além da orientação na pós-graduação. Trabalhamos tanto na reflexão sobre o território nas suas múltiplas dimensões (ambiental, cultural, econômica, social, política), quanto na área educacional. (P3 / IES – 03)

Nas respostas relativas à IES – 04, apenas um educador apresentou sua concepção em relação às atividades de extensão, apontando para a falta de planejamento das atividades: “*Há iniciativas pontuais de professores. Não temos um programa de extensão do curso. Há atividades pontuais*” (P1 / IES – 04). No que se refere aos dados sobre atividades de pesquisa, nenhuma resposta foi obtida, o que nos faz pensar que no momento da coleta de dados a IES – 04 não estava desenvolvendo nenhuma atividade de pesquisa, ou simplesmente os participantes não sentiram interessados em responder a nossa questão.

Na IES – 05, os docentes apontaram para a escassez na realização de atividades de extensão. Mesmo que um relato tenha apontado que a atividade de extensão “*No momento não é realizada*” (P1 / IES – 05), outros docentes narram que o período de pandemia

acarretou empecilhos para a realização destas atividades. Assim, os docentes citaram alguns exemplos que eles consideram como sendo atividades de pesquisa e extensão.

Ligadas e relativas à Educação do Campo propriamente ditas temos rodas de conversa com mulheres camponesas, aulas de informática básica para os estudantes e comunidade. (P2 / IES – 05)

Devido a pandemia as atividades de extensão que participei até agora foram no modo remoto no formato de mesas de discussão/debates. (P4 / IES – 05)

Durante a pandemia somente atividades online. Estou no curso há pouco tempo. (P6 / IES – 05)

Os docentes da IES – 05 relataram que alguns colegas agem de forma individual, sendo que vários profissionais desempenham atividades de pesquisa de alguma forma. Um docente descreve: *“Quase todas as pessoas professoras do departamento têm projetos de pesquisa nas suas respectivas áreas. Para além disso, alguns professores lecionam em programas de pós-graduação da instituição” (P6 / IES – 05)*. Outro professor afirma que: *“Devido a pandemia as atividades de pesquisa que participei até agora foram no modo remoto no formato de mesas de discussão/debates. No entanto, grande parte dos meus colegas de departamento têm projetos de pesquisa institucionalizados na IES” (P4/ IES – 05)*. Por fim, falando a respeito de outros colegas de profissão e não de si mesmo, um participante narra: *“Diversos professores têm grupos de pesquisas que vão desde física médica a métodos quantitativos em Educação” (P2 / IES – 05)*.

3.4 Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: desafios para sua consolidação

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.
Paulo Freire

Conforme já exposto por este trabalho, a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil surge a partir dos movimentos sociais rurais que buscavam por uma Educação que viesse atender as particularidades sociais, ambientais, culturais e principalmente sociopolíticas para a formação de sujeitos historicamente excluídos dos processos formativos. Por “excluídos” queremos evidenciar as duas esferas por nós consideradas. A primeira diz respeito à exclusão pela falta de acesso às escolas no meio rural, que por décadas foram criadas e pensadas para atender os filhos dos grandes latifundiários. A segunda se refere ao

modelo de ensino que eram, e ainda são, em sua maioria, disponibilizados nas escolas do Campo. Isso nos faz entender que o processo de exclusão destes sujeitos tem se perpetuado, colocando a LEdoC como alternativa de rompimentos de tais barreiras.

De acordo com Frigotto (2012):

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais (FRIGOTTO, 2012, p. 272-273).

Frigotto (2012) ressalta que promover uma Educação democrática a partir de metodologias pedagógicas que possam romper com o modelo unilateral imposto na Educação rural via Educação urbana não é uma tarefa fácil. Consideramos que a LEdoC no Brasil, desde sua constituição, desponta como esperança para minimizar os impactos sofridos nas escolas rurais e, principalmente, como proposta de construção de uma sociedade mais justa para com estes sujeitos. Além disto, acreditamos que a LEdoC possa atuar como forma de emancipação e empoderamento de grupos tão fundamentais na agricultura brasileira. Neste sentido, Frigotto (2012) corrobora:

Não por acaso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros movimentos sociais e organizações dos trabalhadores do campo perceberam que, sem luta, esta realidade não muda. E é dentro de suas lutas que, de forma mais explícita e não sem dificuldades, se constroem os processos pedagógicos escolares centrados no projeto da *Educação do Campo*, projeto que se traduz na ação prática da relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo, dimensões básicas da Educação omnilateral (FRIGOTTO, 2012, p. 273).

Por tratarmos com tamanha seriedade a LEdoC, apresentaremos a seguir os desafios para a consolidação deste projeto e modelo de Educação que defendemos para os povos do campo e para transformação da sociedade.

3.4.1 Principais avanços e conquistas da Licenciatura em Educação do Campo: vozes docentes

Questionamos aos docentes participantes da pesquisa quais seriam os principais avanços e as principais conquistas da LEdoC nas instituições em que atuam. Na IES – 01, dois professores nos responderam. Um docente considera que as conquistas e avanços foram relativos aos processos burocráticos administrativos e projetos formativos constituídos durante a oferta do curso na IES. *“Institucionalização do curso. Pesquisas, programas e projetos voltados a Educação do Campo. Mestrado em Ensino de Ciências com profs. do curso atendendo licenciatura” (P5 / IES – 01)*. O outro docente aponta que, em sua concepção, as conquistas e avanços tem relação com a garantia de direitos aos estudantes no processo de participação no curso, conforme pode ser verificado em sua fala:

Ampliar a participação dos discentes em programas de permanência na Universidade, implantar procedimentos voltados especificamente ao curso (a exemplo da devolução de livros emprestados da biblioteca em período estendido, uma vez que o curso funciona na pedagogia da alternância), funcionamento do restaurante universitário em período de férias, planejamento para o pagamento de auxílios-moradia. (P2 / IES – 01)

É interessante verificar, mediante as falas dos docentes, a subjetividade presente na resposta de cada um que, mesmo sendo docentes do mesmo curso, apresentam concepções distintas referentes aos avanços e conquistas perante o curso. Um docente aponta para as questões administrativas e formativas, e outro salienta os direitos dos estudantes como ações primordiais. Consideramos que ambos os relatos são relevantes na construção do diálogo para o fortalecimento e a manutenção das LEdoCs no país.

No que se refere à IES – 02, um docente contempla como principal conquista o princípio formativo assumido pelo curso. *“Pautar as grandes questões envolvendo este processo formativo” (PI / IES – 02)*. Corroborando com a afirmação anterior, outro docente aponta para a singularidade do curso e a possibilidade de acesso à Universidade por sujeitos antes excluídos pelo ambiente elitista que era muito comum nas IES públicas brasileiras:

Possibilitar acesso dos fragmentos sociais mais fragilizados à Universidade. Buscar relacionar a produção da vida em conexão com as Ciências da Natureza e Agrárias, aproximando campo e cidade, problematizando as relações capitalistas que exploram o ser humano e a natureza. (P2 / IES – 02)

Neste mesmo sentido, participantes que atuam na IES – 05 concordam que um dos principais avanços da LEdoC é possibilitar o acesso de pessoas que antes não era público-alvo dos cursos ofertados pela instituição, dizendo: *“O acesso de camponeses ao Ensino Superior,*

auxílio estudantil para esses alunos etc” (P2 / IES – 05) e “Possibilidade de acesso à Universidade por pessoas campesinas e militantes da questão agrária” (P6 / IES – 05). Ainda com relação ao acesso de sujeitos à Educação Superior, na IES – 03 e IES – 04 obtivemos relatos que destacam a importância da LEdoC e seu papel inclusivo:

Inclusão das populações do campo no Ensino Superior; 2-aumento das pesquisas na área da Educação do Campo; 3-garantia dos direitos conquistados de infraestrutura para realização da Alternância; 4-um programa de pós-graduação específico para as populações do campo. (P3 / IES – 03)

Penso que a maior conquista da licenciatura é a formação humana, mas hoje já temos visto vários egressos em cursos de mestrado, aprovados em concurso e inseridos em escolas, no exercício da profissão. (P3 / IES – 04)

Outros aspectos em comum, considerados como avanços e conquistas da LEdoC por docentes das IES 03, 04 e 05, são relativos ao processo de estruturação física e o estabelecimento da caracterização dos sujeitos envolvidos na formação:

Esclarecer e desmistificar a comunidade acadêmica (docente, discentes, técnicos) sobre o que é o curso, quem são os(as) discentes, comunidades e suas necessidades. (P2 / IES – 05)

Penso que a implementação do curso e o processo atual de reestruturação do PPP tem sido um grande avanço para a LEdoC. (P4 / IES – 05)

Institucionalização do curso após o fim do Procampo, bolsa alternância (que só perdurou por um ano), expansão dos polos a fim de agregar as aldeias indígenas da região (antes só havia polos em assentamentos da reforma agrária). (P1 / IES – 03)

Espaço físico para os estudantes (como sala de estudos) e dois laboratórios de ensino exclusivo para estudantes do curso. (P1 / IES – 04)

Os relatos vão desde a quebra de estigmas taxativos ao curso até a própria expansão da oferta da LEdoC, com vistas a atender a demanda das aldeias indígenas. Este movimento pode ser considerado um marco na história da Educação do Campo, legitimando a luta por uma causa maior, que é de ofertar uma Educação que seja do povo e para o povo do campo em seus mais diversos âmbitos.

Conforme visto, os docentes apontaram para a estruturação física, institucionalização, manutenção dos estudantes, inclusão de sujeitos em curso superior, expansão da Universidade e a interface entre Universidade e comunidades rurais como os principais avanços e/ou conquistas atribuídas ao curso durante sua implantação até o momento da coleta de dados.

Veremos a seguir quais foram os principais desafios apontados pelos docentes participantes vivenciados nesse período.

3.4.2 Principais desafios que a Licenciatura em Educação do Campo enfrentou e ainda enfrenta: vozes docentes

Os relatos dos participantes revelam que os desafios são constantes. Sobretudo, veremos que suas falas apontam para desafios em relação às questões de infraestrutura, recrutamento de pessoal, espaço físico, falta de incentivos financeiros, a implementação da nova BNCC, o distanciamento das comunidades rurais e outros casos, como a intervenção por parte do Governo Federal ocorrida em uma das IES *lócus* de pesquisa. Vejamos os relatos que apontam para os desafios referentes aos estudantes, que, na concepção dos professores, acarretam obstáculos ao curso:

Ter público que realmente quer trabalhar com a Educação do Campo e criar mercado de trabalho para esses profissionais, afinal Educação no Campo ou Ciências da Natureza nem sempre são reconhecidas como área de formação pelas secretárias estaduais e municipais de Educação. (P1 / IES – 05).

A permanência docente, investimentos para acompanhamento do Tempo Comunidade pelos docentes do curso, professores comprometidos com a Educação do Campo. (P5 / IES – 05).

Um desafio que acredito ser geral é a qualidade da Educação com que os estudantes se inserem na Universidade, com um grande vácuo de aprendizagem, sobretudo nas licenciaturas. (P1 / IES – 04)

Vimos narrativas que apresentam características relativas ao alunato que o curso atende. Os docentes consideram ser necessário criar uma identidade do público-alvo do curso. Isso facilitaria para que os estudantes entendessem que estão se graduando para uma formação específica e, assim, corresponderiam às expectativas de tal formação. Contudo, os docentes apontam ainda para a necessidade de construir caminhos para que esses futuros educadores consigam se inserir no mercado de trabalho. Em relação à formação dos estudantes, outro docente aponta que um dos desafios é o comprometimento dos educadores que estão à frente do curso.

Em relação aos recursos financeiros e à falta de investimento para a garantia de funcionamento e efetivação do curso, os docentes narram: “*Falta de investimento, infraestrutura, unidade entre as habilitações*” (P2 / IES – 05). Outro docente diz: “*Recursos*

financeiros tanto para a implementação da pedagogia da alternância, como para a manutenção dos(as) discentes no curso” (P3 / IES – 05). Um dos participantes comenta desafios que já enfrentou e ainda enfrenta na LEdoC:

Enfrentou: oferta de turmas regulares, anuais para o curso, verbas para auxílios aos estudantes e para o desenvolvimento de tempo-comunidade, alojamento para períodos de tempo-escola.

Enfrenta: verbas para auxílios aos estudantes e para o desenvolvimento de tempo-comunidade, alojamento para períodos de tempo-escola. (P2 / IES – 01)

Institucionalização e apoio para permanência dos estudantes. (P3 / IES – 01)

A realização do T.C. parece ser um dos princípios amplamente desafiadores na oferta do curso, tendo em vista que a alternância e a realização do T.C. aparece na maioria dos dizeres: “*Recursos financeiros para o regime de alternância e para permanência dos alunos*” (P5 / IES – 01) e “*Ampliar as possibilidades frente à metodologia da alternância. Conexões mais ampliadas entre a agroecologia e as Ciências da Natureza*” (P1 / IES – 02). Outros docentes apontam que:

A reestruturação das licenciaturas pela Resolução nº. 02, a implementação da nova BNCC nas escolas do campo, a implementação da mediação tecnológica em grande parte das escolas do campo do estado, as dificuldades de acesso ao ensino remoto durante o contexto de pandemia, a falta de investimento da IES e do MEC para acompanhamento dos estudantes durante o T.C., dentre outras. (P4 / IES – 05, grifo nosso)

A manutenção da garantia dos direitos conquistados de infraestrutura para realização da Alternância; adequação ao calendário da Universidade; garantia da participação dos acadêmicos nas atividades, programas e bolsas presentes na Universidade. (P3 / IES – 03, grifo nosso)

O principal desafio é ampliar as possibilidades de que o método de alternância possa relacionar mais o Tempo Universidade com o Tempo Comunidade. Para isso, é necessário rearticular a carga docente para tal, além de reorganizar os tempos e espaços educativos do curso em sua grade curricular. (P2 / IES – 02, grifo nosso)

Por fim, dentre os principais desafios apontados pelos docentes, estão dois fatos distintos. Um se refere ao processo de intervenção federal que fora vivenciado na instituição. “*Intervenção Federal na Reitoria da Instituição, ensino remoto em decorrência da pandemia, distanciamento dos movimentos sociais*” (P1 / IES – 03). E um outro caso inédito foi citado

por um docente da IES – 02, que menciona como desafio a realização do estágio durante o período de alternância: “*Realizar o estágio supervisionado na alternância*” (P2 / IES – 02).

Os dois fatos acima mencionados refletem situações cruciais ao Ensino Superior público no Brasil. Primeiro porque somos regidos pelo regime democrático de direito, que estabelece a democracia como característica inabalável garantida pela constituição federal de 1988. Portanto, a intervenção realizada na IES – 03 caracteriza um ato antidemocrático, ultrapassado e ilegal. Já em relação à realização do estágio supervisionado, é sabido, por meio de outras pesquisas, que este se constitui um desafio presente na maioria dos cursos de Licenciatura, haja vista a estrutura e organização de pessoal, transporte, carga horária dos docentes e até mesmo disponibilidade dos estudantes para a realização da disciplina de estágio. Entretanto, há debates complexos que vão surgindo durante a realização da pesquisa que não serão analisados e discutidos com a devida atenção, tendo em vista que estes não se relacionam com o objetivo principal desta pesquisa, o que não impedirá que novas pesquisas sejam realizadas na busca por compreender a LEdoC e seus anseios.

3.4.3 Concepções docentes sobre as ações que contribuem para o fortalecimento da Licenciatura em Educação do Campo

Considerando os desafios impostos à LEdoC, indagamos aos participantes sobre quais seriam suas concepções acerca das ações por eles realizadas que possam contribuir para o fortalecimento do curso na IES onde atuam e, conseqüentemente, para os demais cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Nesse caso, alguns participantes relacionam o fortalecimento da LEdoC com a ação do corpo docente dizendo: “*Unidade e comprometimento*” (P2 / IES – 05), “*Planejamento coletivo*” (P3 / IES – 01) e “*Organização coletiva*” (P5 / IES – 01), apontando para o trabalho em parceria com os coletivos que constituem o curso.

Outros docentes acreditam que a atenção para a manutenção e a permanência dos estudantes durante o período de curso contribuem para o fortalecimento da LEdoC. Veremos a seguir: “*Assistência estudantil é a melhor política para o fortalecimento do curso*” (P3 / IES – 05), e ainda: “*Apoio aos estudantes, eles são a maior força da LEdoC*” (P3 / IES – 04). Além disso, os relatos apontam que o fortalecimento de ações envolve a participação efetiva de educadores e estudantes nas comunidades rurais.

A inserção do profissional das LEdoCs nas comunidades campesinas, o fortalecimento das pesquisas sobre a Educação do Campo e diálogo entre Universidade e comunidades. (P4 / IES – 05)

Construção coletiva dos processos políticos e pedagógicos, articulação com movimentos sociais, valorização dos saberes tradicionais dos povos do campo, indígenas e demais povos tradicionais. (P1 / IES – 03)

Desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas que reconheçam e levem em consideração as especificidades da Educação do Campo e comunidades. (P6 / IES – 05)

Participação dos [Movimento Social Camponês] **MSC. Organicidade dos cursos em andamento. Qualificação do T.C. (P2 / IES – 02, grifo nosso)**

Entre as ações referidas pelos participantes, nos chama atenção o docente que afirma que, para ocorrer o fortalecimento da LEdoC, faz-se necessário a promoção da parceria e o reconhecimento das Secretarias em âmbito regional e estadual, com vistas a garantir a oferta de mercado de trabalho aos futuros educadores. Consideramos pertinente a fala deste educador, pois, se por um lado nós temos profissionais sendo formados para tal especificidade, por outro temos as escolas rurais funcionando com professores formados em outra perspectiva. Portanto, se pretendemos formar educadores que possibilitem a transformação social do meio rural a partir da LEdoC, precisamos buscar medidas que garantam espaço de trabalho para estes futuros profissionais.

Compromisso institucional no acolhimento e desenvolvimento do curso (em âmbito de Universidade) e validação da LECampo junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação quanto à contratação deste perfil profissional para atuação nas escolas do campo. (P2 / IES – 01)

Políticas públicas que fortalecem o diálogo. (P2 / IES – 03)

A manutenção da garantia dos direitos conquistados de infraestrutura para realização da Alternância; adequação ao calendário da Universidade e garantia da participação dos acadêmicos nas atividades, programas e bolsas presentes na Universidade. (P3 / IES – 03)

As formações docentes que visam instituir e reforçar atividades mais interdisciplinares. (P2 / IES – 02)

Acreditamos que cada ação apontada como modo de fortalecimento da LEdoC representa uma parcela significativa na construção do debate, pois possibilita refletir, a partir de diferentes olhares, situações e regiões geográficas, possibilidades e caminhos a serem trilhados nessa luta cotidiana em defesa da identidade que construímos e em defesa dos ideais que acreditamos.

3.4.4 Concepções docentes sobre as ações que contribuem para o enfraquecimento da Licenciatura em Educação do Campo

Haja vista termos apresentado elementos que podem promover o fortalecimento da LEdoC, consideramos pertinente questionar aos participantes quais seriam as ações que poderiam corroborar para o enfraquecimento da Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza. Dentre as variadas conotações demarcadas pelos educadores, observamos a falta de recursos financeiros, o despreparo dos professores formadores, a falta de compreensão dos princípios do curso, a falta da coletividade e articulação da comunidade acadêmica frente aos direitos da LEdoC e, dentre outras, a relação entre o curso e as comunidades rurais. Ao se referir à atuação docente, um participante considera:

Falta preparo dos professores que acham que esse é um curso de liderança e esquece que esse é um curso de formação de professores. A falta de formação continuada na área do curso é algo contribui para o enfraquecimento do curso. (P1 / IES – 05)

Nesse sentido, outros docentes complementam dizendo:

Falta de diálogo, articulação e união entre as diferentes instâncias que atuam no curso, bem como falta de interesse e envolvimento dos atores que deveriam fazer acontecer esta proposta a contento. (P2 / IES – 01)

Individualismo, pouco engajamento, não compreensão da política pública. (P5 / IES – 01)

A divisão dentro do próprio curso (entre docentes). (P3 / IES – 04)

No que se refere às ações orçamentárias que contribuem para o enfraquecimento da LEdoC, os relatos dizem: “*Corte dos recursos para a Assistência estudantil*” (P3 / IES – 05), apontando que a falta de auxílio financeiro aos estudantes pode promover o enfraquecimento do curso através da evasão destes sujeitos. Os docentes comentam ainda que:

No ensino remoto, dificuldades em torno da falta de equipamentos e acesso à internet. Antes da pandemia (e com ela), instituir espaços e tempos para maior diálogo em torno das dificuldades e contradições apresentadas ao longo do tempo. (P2 / IES – 02)

A principal dificuldade que estamos tendo no momento é fazer com que as populações do campo conheçam o funcionamento do nosso curso antes de entrarem na Universidade, isso faz com que a procura seja baixa no vestibular; 2-a falta de bolsas faz com que os acadêmicos tenham que ter vínculo empregatício, dificultando o acompanhamento das atividades acadêmicas; 3-a falta de colaboração da Reitoria nesse momento pandêmico a fim de ajudar a construir soluções para o problema da falta de acesso à internet de muitos acadêmicos. (P3 / IES – 03)

Além das questões já apontadas, os respondentes destacam as ações institucionais que contribuem para o enfraquecimento do curso, como: *“O não reconhecimento que é a LEdoC é uma política pública específica e com metodologias e perspectivas específicas de formação de docentes” (P6 / IES – 05), “Fragmentações das ações” (P3 / IES – 01) e “Interesses políticos de extrema direita” (P2 / IES – 03).*

Encerrando as questões sobre esta temática, temos alguns comentários sobre a relação entre o curso e seu envolvimento com as comunidades rurais que tanto contribuem para a formação de educadores do/para o campo. Na concepção de dois docentes de IES distintas, as ações que corroboram para o enfraquecimento do curso são: *“Implementação da mediação tecnológica nas Escolas do Campo, falta de comunicação entre comunidades/Universidade, implementação da Resolução nº. 02 e da BNCC” (P4 / IES – 05) e “Tempos educativos planejados. Dificuldade em acessar as comunidades. falta de um ‘tempo’ Universidade que dialogue com as questões do T.C.” (P1 / IES – 02).*

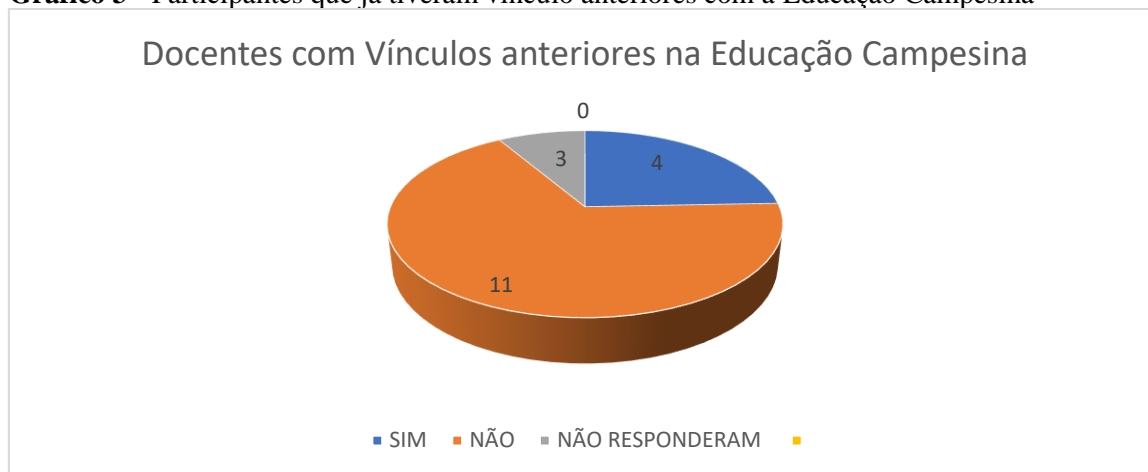
Mesmo sabendo que, desde o início, cada detalhe foi pensado e devidamente planejado para a realização desta pesquisa, é incrível perceber que, ao realizar a análise e a descrição dos dados, as informações vão se encaixando e produzindo um diálogo cuidadoso, respeitoso e pertinente no que tange os (des)caminhos para a continuidade da luta por uma Educação emancipadora, libertadora e popular, do povo, para o povo e principalmente com o povo. Assim sendo, daremos prosseguimento com o debate da seguinte questão: ser docente na LEdoC: escolha ou possibilidade?

3.4.5 Ser docente da Licenciatura em Educação do Campo: escolha ou possibilidade?

“Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro”.
Paulo Freire

Ao iniciarmos o diálogo em relação ao “ser” docente na Licenciatura em Educação do Campo, se tal atuação foi uma escolha ou uma possibilidade profissional, apresentaremos, a seguir, o Gráfico 3, que trata das relações dos docentes participantes desta pesquisa com a Educação campesina anteriores à Educação do Campo. Aqui, veremos que a maioria dos professores atuantes na LEdoC não possuíam vínculos anteriores com a Educação campesina.

Gráfico 3 - Participantes que já tiveram vínculo anteriores com a Educação Campesina



Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021

O Gráfico 3 apresenta o resultado da seguinte questão: possui vínculo anterior à Educação do Campo, com a Educação Campesina? Dentre os 18 participantes da pesquisa, três optaram por não responder esta questão. Quatro docentes responderam que sim, já vivenciaram experiências anteriores com a Educação campesina. Onze participantes responderam que não possuíam vínculo anterior com a Educação campesina.

Sobre a escolha ou possibilidade em se tornar educador na LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, três participantes da pesquisa relatam que vislumbraram a possibilidade do concurso público através da docência na LEdoC:

Não foi uma escolha, abriu o concurso e eu fiz pois o meu perfil de formação era o exigido no Edital. Não foi uma deliberada escolha pela LEdoC. (P1 / IES – 05)

Inicialmente, por ser uma oportunidade de ingressar em uma Universidade Pública e próximo de meus familiares. Porém, tenho me dedicado a pesquisas e estudos voltados à Formação de Professores e práticas pedagógicas voltadas ao contexto da Educação do Campo. (P4 / IES – 01)

Eu não escolhi ser docente da Educação do Campo, eu fiz concurso para ser professor de biologia. (P1 / IES – 05)

Pode ser observado que estes profissionais aproveitaram da realização do concurso público para ingressar na docência no Ensino Superior. Um deles comenta que o concurso público foi conveniente por poder estar próximo aos seus familiares.

Em relação à dedicação e ao aprimoramento das peculiaridades envolvidas na formação de educadores do campo, Paludo (2012, p. 283) indica que “a Educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural”.

Na relação existente entre a Educação Popular e a Educação do Campo, Paludo (2012) salienta que ambas estão pautadas em direitos sociais, e que a Educação do Campo incorpora concepções educativas pautadas pela Educação Popular.

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de Educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. Essa é uma importante experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, apesar de alguns “transformismos”, realizados pelo próprio Estado e por outras instituições (PALUDO, 2012, p. 285).

Outra docente aponta que ela havia escolhido ser professora do ensino de ciências, porém, ela ressalta estar comprometida com a Educação do Campo: “*Muito sinceramente escolhi ser professora de ensino de ciências, mas me vi encantada e desafiada pela Educação do Campo. Entrei cheia de gás e conteúdo para ensinar e tenho aprendido muita coisa, tenho aprendido sobre a vida!*” (P2 / IES – 05). Um participante diz ter encontrado na LEdoC a possibilidade de atuar com a formação de professores: “*Porque poderia trabalhar com formação de professores*” (P6 / IES – 05).

Também observamos dizeres que apontam experiências individuais de docentes em relação à sua vida profissional através de respostas como: “*Sou oriundo dos movimentos de Educação Popular urbanos*” (P5 / IES – 01). Outro docente narra que escolheu atuar com a LEdoC: “*Pelo meu vínculo com o a Educação Popular*” (P1 / IES – 03). Ainda temos a resposta de outro professor que indica o seguinte: “*Tenho uma relação direta com a Educação do Campo em minha formação acadêmica e prática docente e acredito muito nesse projeto político-educacional emancipatório*” (P3 / IES – 03). Nesse sentido, ao discutir a Educação popular, Paludo (2012) considera o seguinte:

A origem da concepção de Educação popular, dessa forma, decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge a partir da luta das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos; dependendo da organização na qual se congregam, os trabalhadores chegam inclusive a defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social (PALUDO, 2012, p. 278).

Observamos ainda que, mediante o dizer de um docente, para além da proximidade de sua formação inicial com a Educação do Campo, ele considera que seu distanciamento com o departamento em que atuava anteriormente à LEdoC fez com que ele se interessasse pelo curso:

Devido a maior proximidade da minha formação inicial e o distanciamento que eu tinha no meu anterior departamento de atuação (Administração). Para além disso, nasci no interior e compreendo a importância do fortalecimento das comunidades camponesas e da Reforma Agrária para o desenvolvimento do país. (P4 / IES – 05)

Outros docentes relacionaram suas concepções a respeito de ter sido uma escolha ou possibilidade de atuar como docente na LEdoC com a questão disciplinar e política envolvida nos princípios da Educação do Campo, como a interdisciplinaridade e a função social assumida por esta formação de educadores: *“Pelos possibilidades de atuação interdisciplinar, bem como pela integração entre os saberes populares/tradicionais e os saberes científicos”* (P2 / IES – 01), *“Porque acredito na política pública”* (P3 / IES – 01) e *“Por acreditar e estudar sobre o processo histórico referente à LEdoC”* (P1 / IES – 02). Os docentes apontam para o reconhecimento e a valorização da Educação do Campo como forma de reparação histórica e social para com os povos do campo. Em concordância com o que dizem os docentes, os pesquisadores acreditam que, associado ao direito e a reparação aos povos do campo, está a necessidade de manutenção do meio rural, dos modos de produção e conservação da terra, da fauna e flora. Conforme Frigotto (2012, p. 275), *“a agricultura camponesa de base agroecológica está vinculada à soberania alimentar dos povos e a processos educativos e de produção de conhecimento e tecnologias que aumentem a produtividade e que preservam a vida da natureza e do planeta, e a saúde coletiva”*.

A respeito da escolha ou possibilidade em ser docente na LEdoC, dois docentes descrevem que a docência no curso possibilitará a formação de sujeitos atentos às necessidades do cuidado com a terra, apontando para o ensino teórico pautado na relação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Eles dizem que:

Me identifiquei com a Educação do Campo, busco auxiliar e transformar as escolas do campo na área de química. (P2 / IES – 03)

Por acreditar que a agroecologia pode auxiliar a interpretar, para além das questões técnicas (insumos, manejos), as relações sociais da produção da vida (alimentos, saúde, democratização da terra, exploração dos seres humanos e da natureza) estabelecidas pelo modo de produção vigente. (P2 / IES – 02)

Mesmo que para alguns destes docentes tenha sido uma escolha e para outros uma possibilidade, uma vez que já estão atuando como formadores de futuros educadores do/para o campo, questionamos aos participantes quais seriam as atividades formativas que estes docentes têm realizado/participado na intenção de aprimoramento e aproximação com a Educação do Campo.

Cursos básicos, nada que me ajudasse na Educação do Campo. (P1 / IES – 05)

Tenho participado das discussões do FONEC e o NDE está organizando uma prática formativa para os docentes da LEdoC para o início do próximo semestre. (P4 / IES – 05)

Participo dos Fóruns das LEdoCs nacional e da região norte. Acompanho discussões e conferências pelo YouTube. (P6 / IES – 05)

Como participante, participei do III Seminário de Formação Continuada dos Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. Participo também de eventos formativos ofertados por movimentos do campo e pelas comunidades indígenas. (P1 / IES – 03)

Fizemos alguns cursos de formação continuada com docentes da Educação Básica do Campo no estado. (P3 / IES – 03)

Gênero e agroecologia. Sustentabilidade, agroecologia e Ciências da Natureza. (P1 / IES – 02)

Mediante as respostas descritas e analisadas, observamos que os docentes relatam participar das discussões promovidas pelo Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), que conta com a participação de docentes da LEdoC de todas as Instituições que ofertam o curso no Brasil. Além disto, eles participam do NDE, cujas atribuições já foram ressaltadas nesta pesquisa. Participam também de seminário de formação continuada e formação continuada ofertada pelo Estado, o que enfatiza que estes profissionais têm se atentado para a formação continuada como forma de aprimoramento e relação identitária com o curso.

Alguns docentes apresentam exemplos de atividades formativas que eles oferecem aos estudantes no âmbito da LEdoC, o que também consideramos como aprimoramento, pois, ao ensinar, também é possível aprender nesse processo de mediação entre educadores e estudantes. Em relação às atividades formativas ofertadas por eles, os docentes dizem:

Uma metodologia chamada Lesson Study nas minhas aulas. Nessa metodologia os pares são convidados a avaliarem os trabalhos uns dos outros, discutirem-nos e depois trazerem estratégias para melhor apresentá-los. (P2 / IES – 05)

Informática Básica para pessoas do campo, Ferramentas de Pesquisa para investigação de práticas sociais do campo, disciplinas de conhecimento específico das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, bem como Estágios Curriculares Supervisionados e Orientação de TCCs. (P2 / IES – 01)

Pibid diversidade. (P1 / IES – 03)

Espaço físico para os estudantes (como sala de estudos) e dois laboratórios de ensino exclusivo para estudantes do curso. (P1 / IES – 04)

Mediante os relatos acima descritos, os docentes evidenciam as atividades formativas promovidas por eles em prol dos estudantes da LEdoC. Dentre as atividades, os docentes citam dinâmicas em sala de aula, curso de informática para os povos do campo, atividades relacionadas com a formação no curso, como a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Outro docente narra a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Um docente relata que pratica atividade formativa com os estudantes a partir de grupo de estudo e laboratório de estudo de uso exclusivo dos licenciados em Educação do Campo.

Em detrimento da singularidade e considerando a LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza como um curso ainda recente no Brasil, destacamos a necessidade da formação, envolvimento, engajamento e participação dos formadores, seja através de participação em projetos, ações ou atividades que buscam consolidar a formação de educadores com esta especificidade. Assim, apresentaremos, a seguir, quais as atividades de extensão que os docentes realizaram ou ainda realizam no âmbito da LEdoC.

3.4.6 Atividades de Extensão e Pesquisa que os docentes realizaram ou realizam na IES

Conforme indicado pelos docentes, os participantes revelam que dois deles ainda não se envolveram com a extensão e dizem: *“Eu não desenvolvi nenhuma atividade de extensão. Apenas participei de atividades desenvolvidas por outros docentes”* (P1 / IES – 05), e *“Neste momento não tenho nenhum projeto de extensão para além das atividades dos T.C.’s das minhas disciplinas”* (P4 / IES – 05). Há um outro caso em que o docente narra ter participado de atividade de extensão em uma ocasião. Tal atividade era uma roda de conversa: *“Participei apenas, uma única vez, de uma roda de conversa com mulheres camponesas”* (P2 / IES – 05).

Os docentes que dizem contribuir com os projetos de extensão citam a diversidade dos mesmos. Na IES – 01, o único participante menciona: *“Mostras de Saberes nas escolas, Inclusão Digital, Ferramentas para investigação de práticas sociais em contextos do campo”* (P2 / IES – 01). Apesar de ter sido breve, seu relato apresenta rica contribuição na perspectiva da singularidade das ações que contempla atividades tão necessárias para a formação docente, bem como demonstra a vivência na comunidade como princípio formativo. Outro depoimento que se apresenta bastante significativo é o seguinte:

Participação em projetos de extensão: 1) Jornada Virtual, durante o Período Suplementar Emergencial de 2020; 2) Divulgação do Processo Seletivo do Curso, com apoio aos licenciandos extensionistas, que divulgam o Edital de Ingresso no curso da LECampo em suas comunidades de origem. (P4 / IES – 01)

Consideramos o relato acima descrito relevante uma vez que envolve a divulgação do edital de ingresso no curso. Esta divulgação é realizada pelos próprios estudantes extensionistas e, principalmente, por meio de conversas em suas comunidades de origem. Isto é, ninguém melhor que os estudantes do próprio curso para contar de suas experiências e instigar o envolvimento de mais pessoas das comunidades com a LEdoC.

A cada relato nós vamos nos aproximando destes docentes e discentes. Com isso, vamos nos inspirando a construir esse projeto que é, para além de um projeto profissional, um projeto de vida. É bonito e satisfatório saber o quanto a relação entre o cuidado com a terra, com a vida, com o campo e seus sujeitos vem sendo estabelecido e priorizado nas atividades de extensão. Conforme menciona outro docente: *“Agroecologia e Educação; Capoeira e Ciências; direitos humanos e direito à terra”* (P5 / IES – 01). Ribeiro (2012), afirma:

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo

nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Assim, o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social (RIBEIRO, 2012, p. 295-296).

Assim sendo, é importante que estes sujeitos tenham acesso a uma Educação pensada de forma a atender suas particularidades, com cronograma específico que salientem as atividades de preparação da terra, plantio e colheita e possibilitam a plena participação destes sujeitos na escola sem comprometer o ensino e aprendizagem. Nesse momento estaremos minimamente garantindo que a escola do campo, de fato, esteja sendo inclusiva, fomentando características rurais. Só assim teremos uma escola do e para os povos do campo.

Ainda no que se refere aos projetos de extensão, os docentes apresentam:

Temos um projeto de extensão que visa formar agentes florestais indígenas como estratégia de recuperação sócio-territorial, através da construção de etnoquintas, viveiros de mudas e floresta medicinal. A atividade está sendo desenvolvida em diversos territórios indígenas Kaiowá e Guarani, onde residem grande parte das/os estudantes da Leduc UFGD. (P1 / IES – 03)

Estamos realizando atividades ligadas diretamente aos assentamentos e aldeias, principalmente, relacionadas a agroecologia e a soberania alimentar, mas também, relacionados a formação de professores e atuação nas escolas do campo. (P3 / IES – 03)

Projetos com SUTRAF, MAB, MMC, MST. (P1 / IES – 02)

Formação com reassentados do MAB; Formação com jovens da agricultura familiar da FETRAF; Formação com Lideranças sindicais; Formação com Mulheres, Gênero e Agroecologia; Formação com escolas de Educação Básica do entorno; Formações em agroecologia, envolvendo relações entre questão agrária, ambiente, economia e sociedade. (P2 / IES – 02)

Destacamos a singularidade de cada projeto de extensão apresentado pelos docentes, cujos princípios estão notoriamente apontando para a relação entre a formação docente e as comunidades rurais, promovendo a vivência, a compreensão, o reconhecimento das comunidades rurais no processo de criação, implementação e consolidação da LEdoC.

No que tange às atividades de pesquisa, percebeu-se a escassez na realização destas. Dentre as atividades citadas, estão: Orientação em TCC, Orientação em projetos de Iniciação Científica, Orientação em pós-graduação; Interculturalidade e Educação em Ciências e A relação da agroecologia com a área de Ciências da Natureza.

Considerando que alguns docentes relatam detalhadamente do que se tratam suas participações em atividades de pesquisa, apontando para a interface entre a formação de educadores e as comunidades rurais, destacamos e descrevemos as seguintes falas:

Saberes matemáticos envolvidos na produção de polvilho, unidades e instrumentos de medida empregados por comunidades tradicionais, alfabetização matemática na EJA do campo, inclusão digital no campo. (P2 / IES – 01)

Tenho dois projetos de pesquisa, um relacionado ao estudo da Educação do Campo na Educação Básica, para compreender currículos, práticas pedagógicas e relação com a comunidade nas escolas do campo. E outro da Educação do Campo no Ensino Superior, para compreender currículos e práticas pedagógicas na formação de educadores do Campo. Ambos estabelecendo relação com a minha área de pesquisa Geografia Agrária e Educação do Campo. Esses projetos se concretizaram em muitos TCCs e pesquisas de IC, além da orientação na pós-graduação. Trabalhamos tanto na reflexão sobre o território nas suas múltiplas dimensões (ambiental, cultural, econômica, social, política), quanto na área educacional (P3 / IES – 04).

Ao lermos os relatos acima descritos, fico a imaginar quantos cursos de licenciatura, ou de qualquer outra formação inicial no Brasil, elaboram e executam projetos educacionais que envolvam e contribuam com atividades cotidianas dos povos do campo. Certamente não são muitos. Portanto, destacamos a singularidade da LEdoC em apresentar caminhos para o ensino concomitante com a vivência diária em seu meio.

A seguir, temos o relato de um professor a respeito de atividades de pesquisa que ele desenvolve: “*saberes matemáticos envolvidos na produção do polvilho*” (P2 / IES – 01). A relação criada neste exemplo configura-se como uma aprendizagem de mão dupla, em que o estudante aprende e ensina simultaneamente. Se por um lado temos o conhecimento científico, por outro temos o conhecimento, que foi criado e perpetuado de geração em geração.

Tendo verificado a significação do projeto de Educação do/para o Campo, verificaremos, a seguir, quais são os desafios apontados pelos docentes para a consolidação da LEdoC no Brasil.

3.4.7 Os desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo nas IES *lócus* de pesquisa: concepções docentes

A partir do objetivo maior desta pesquisa, que é contribuir para o diálogo acerca das possibilidades para o fortalecimento da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil,

analisaremos o que pensam os docentes sobre os desafios para a consolidação desta modalidade de Educação no cenário atual.

*Como desde o princípio é um curso em **alternância**, necessitamos avançar mais no sentido de proposição e articulação mais aprofundada em torno deste método. (P2 / IES – 02, grifo nosso)*

Espaço físico para os estudantes (como sala de estudos) e dois laboratórios de ensino exclusivo para estudantes do curso. (P2 / IES – 02)

Montar laboratório/ equipamentos. (P2 / IES – 03)

Infraestrutura e recursos financeiros. Eu acho que o curso deveria preocupar mais em formar professores qualificados e não liderança de movimento social. (P1 / IES – 05)

*1) Dificuldade financeira e estrutural dos(as) discentes para acessar e continuar na Universidade. 2) Falta de recursos para a implementação da **pedagogia da alternância**. (P3 / IES – 05, grifo nosso)*

A evasão dos alunos, as desigualdades de alfabetização da população campesina, a permanência dos docentes e a compreensão das especificidades da LEdoC, falta de investimento da IES e do Estado, a criminalização dos movimentos campesinos pelo atual governo genocida. (P4 / IES – 05)

Sabemos que os desafios são obstáculos comuns em qualquer atividade que envolva as relações humanas, políticas e sociais. Em relação à LEdoC, os participantes salientam múltiplas situações. Porém, é visível em todas as falas que a alternância, considerada um dos pilares do curso, têm sido um desafio citado pela maioria dos docentes. Ou seja, a realização do modelo de ensino a partir do T.U. e T.C., denominado de alternância, provoca a quebra no modelo sistemático e unitário de ensino estabelecido por anos dentro das Universidades. Consideramos que essa mudança pedagógica não é algo repentino; por isso, é preciso pensar e repensar estratégias que corroborem para esta modalidade.

Para tanto, é necessário que o apoio institucional, o envolvimento docente e discente e os recursos financeiros sejam ações presentes na tentativa de construir metodologias de ensino que amparem a pedagogia da alternância durante a formação. Porém, esta coletividade que consideramos necessária para realização do modelo formativo proposto pela LEdoC é alvo de críticas pelos docentes participantes da pesquisa: “*Permanência docente e professores que compreendam ou queiram compreender a Educação do Campo*” (P6 / IES – 05), “*Maior apoio e compromisso institucional*” (P2 / IES – 01) e “*Carga horária docente referente ao*

acompanhamento das atividades do T.C. Organização do currículo e tempos educativos que permitam maior conectividade entre o T.C. e o T.U.” (P2 / IES – 01, grifo nosso).

*Os desafios estão relacionados à compreensão da comunidade acadêmica sobre o funcionamento do curso, que se baseia na **Pedagogia da Alternância**. Nesse sentido, há períodos em que determinados espaços da Universidade são utilizados pelo curso e não são utilizados por outros. Porém, cria-se obstáculos ao seu uso, com restrição de horário (por ser período de férias dos demais cursos) etc. (P4 / IES – 01, grifo nosso)*

*Temos muitos desafios e, na situação atual de intervenção federal, tudo fica mais desafiador. Ainda não conseguimos avançar em relação à construção da casa de **alternância**, tampouco avançamos em relação à assistência estudantil específica para o regime de alternância. E na situação de pandemia e ensino remoto a complexidade é agravada imensamente. (P1 / IES – 03, grifo nosso)*

*A manutenção da garantia dos direitos conquistados de infraestrutura para **realização da Alternância**; adequação ao calendário da Universidade; garantia da participação dos acadêmicos nas atividades, programas e bolsas presentes na Universidade; fazer com que as populações do campo conheçam o funcionamento do nosso curso antes de entrarem na Universidade, isso faz com que a procura seja baixa no vestibular; a falta de bolsas faz com que os acadêmicos tenham que ter vínculo empregatício, dificultando o acompanhamento das atividades acadêmicas; a falta de colaboração da Reitoria nesse momento pandêmico a fim de ajudar a construir soluções para o problema da falta de acesso à internet de muitos acadêmicos. (P3 / IES – 03, grifo nosso)*

Conforme pode ser verificado, a alternância é constatada como o principal desafio para a consolidação do curso nas instituições, seguida por demandas isoladas, como a intervenção federal sofrida por uma IES, a falta de recursos orçamentários, o descaso com os estudantes e suas permanências no curso, o abandono da gestão institucional, a estrutura física e organizacional e a falta de comprometimento docente para com o curso. De fato, estes são elementos importantes a serem pensados, uma vez que, estando postos, o desafio é construir possibilidades para o rompimento de barreiras.

3.4.8 As conquistas em relação à consolidação da Licenciatura em Educação do Campo nas IES *lócus* de pesquisa: vozes docentes

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.
Rubem Alves

No anseio de apresentar a luta travada pela Licenciatura em Educação do Campo desde sua implantação, perguntamos aos docentes quais seriam suas concepções em relação às conquistas alcançadas para a consolidação da LEdoC no Brasil, pois, ainda que existam os desafios, vale ressaltar que as conquistas foram significativas e primordiais para a permanência e manutenção do curso no âmbito das Universidades.

Ao discutir as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo no contexto brasileiro a partir da década de 1990 até a atualidade, Santos e Nunes (2020) salientam que sempre foram necessárias lutas na construção e garantia de direitos.

Ao longo de uma história com muitos anos de luta, sem contar com outras dezenas de anos de muito silêncio, de conflitos e denúncias sobre as ausências de políticas públicas para o meio rural, que ficaram para trás, constata-se a existência de avanços quanto às políticas públicas educacionais direcionadas à Educação do Campo [...] (SANTOS; NUNES, 2020, p. 98).

A partir das falas dos participantes, é possível perceber a diversidade e singularidade de cada conquista apontada por estes professores. Contribuições que vão desde a institucionalização do curso: “*Acho ter sido reconhecido pelo MEC ajudou a consolidar o curso na instituição*” (P1 / IES – 05), à atenção dada aos estudantes: “*A assistência estudantil garante prioridade aos(às) discentes da Educação do Campo*” (P3 / IES – 05) e “*Conseguimos institucionalizar o curso, garantir alimentação, transporte e alojamento em T.U.*” (P1 / IES – 03). Outro relato de extrema relevância aponta para o público-alvo do curso e ressalta o papel inclusivo exercido na formação de educadores dizendo:

A diversidade de sujeitos que estão presentes no curso: camponeses-assentados; funcionários de fazenda; indígenas; ribeirinhos; o currículo do curso que se relaciona aos conhecimentos locais, os movimentos sociais e a Educação popular; as disciplinas do núcleo comum entre as habilitações que frisam a formação de um educador com conhecimentos sobre o campo e a Educação; as temáticas dos TCCs, que estão sempre ligadas à problemáticas sociais e ambientais advindas da própria realidade. (P3 / IES – 03)

Uma das conquistas salientadas por um participante revela, ainda, a preocupação com os egressos do curso, tendo em vista os desafios para o mercado de trabalho e a possível formação continuada em programas de pós-graduação que fortalecem a construção da identidade profissional:

Um importante reflexo da consolidação do curso é a continuidade dos primeiros egressos em programas de pós-graduação, dando visibilidade ao curso e fortalecimento do campo da pesquisa na área de Ensino de Ciências e Matemática em interface com a Educação do Campo. (P4 / IES – 01)

1-Inclusão das populações do campo no Ensino Superior; 2-aumento das pesquisas na área da Educação do Campo na graduação e pós-graduação; 3-garantia dos direitos conquistados de infraestrutura para realização da Alternância; 4-conquista de um programa de pós-graduação específico para as populações do campo. (P3 / IES – 03, grifo nosso)

Por fim, os docentes apontam algumas conquistas relativas à consolidação do curso, as quais veremos a seguir: a diminuição da taxa de evasão dos estudantes do curso, fator esse que implica diretamente no fortalecimento do curso no âmbito da Universidade, haja vista que a quantidade de estudante pode contribuir para a consolidação deste perante os demais cursos; a relação entre o ensino teórico e suas fundamentações com as vivências em comunidades rurais, através da realização de atividades ligadas ao ensino por alternância; salientam a peculiaridade da formação em Ciências da Natureza e seus impactos nas escolas rurais, sendo que a área de Ciências da Natureza está diretamente ligada ao processo de modo de vida, manejo e cuidado com a terra, bem como está ligada com as vivências do cotidiano; a participação efetiva de grupos indígenas no Ensino Superior. Por fim, é apontada a possibilidade da formação continuada a partir da criação de Programas de Pós-Graduação específicos para a Educação do Campo.

Ingresso regular de turmas, todas as vagas preenchidas, reduzida taxa de evasão, produção de conhecimentos com a interface nos saberes tradicionais. (P2 / IES – 01)

Formar professores para atuarem nas escolas do campo com conhecimento nas Ciências da Natureza. (P2 / IES – 03)

Alternância dos turnos de oferta dos cursos. Presença de indígenas (98%) desde o princípio. (P1 / IES – 02)

A continuidade da oferta ao longo destes 9 anos, tendo em vista as demandas significativas em torno da participação dos diferentes sujeitos que se propõe a adentrar neste curso. (P1 / IES – 02)

Segundo o que apresenta os dados em relação aos desafios para a consolidação e fortalecimento da LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, é necessário reconhecer e ressaltar que os ganhos oportunizados a partir da criação das LEdoCs foram fundamentais para oficializar o projeto de Educação do Campo e Educação Popular, que têm em sua interface o ensino transformador.

De acordo com Santos e Araújo (2019, p. 58), “a Educação Popular (EP) e a Educação do Campo (EC) podem ser compreendidas como projetos de uma Educação que se relacionam pelos seus princípios, servindo de base para a construção de práticas educativas que visam à emancipação”, indicando para a singularidade e importância da manutenção destes cursos. Se não houvesse os princípios educacionais que ressaltassem a singularidade e necessidade da criação da LEdoC, qual seria o sentido de uma graduação destinada à formação de professores para as escolas do campo?

Neste sentido, gostaríamos de destacar as conquistas que foram se consolidando concomitantemente à consolidação da LEdoC. Um dos principais ganhos que podemos apontar é justamente o princípio de criar uma Educação para romper com o sistema homogêneo que exclui as particularidades culturais e sociais que os sujeitos estão inseridos. Desse modo, Santos e Araújo (2019, p. 59) afirmam que “a Educação pensada em uma perspectiva emancipatória, segundo os princípios da EP e da EC, caminha contra os interesses do sistema dominante, uma vez que se busca a libertação dos sujeitos oprimidos, muitas vezes, tomados pela alienação desse sistema”, reafirmando a necessidade da luta social para com a existência da LEdoC e, conseqüentemente, para a manutenção e consolidação do curso no Brasil como forma de garantia de direito à Educação, pautada no olhar dos povos do campo.

Acreditamos que, apesar de todos os desafios, a LEdoC representa um rompimento da elitização das Universidades brasileiras, assim como outras políticas públicas, como, por exemplo a lei de cotas, criada com o intuito de expandir a participação de sujeitos historicamente excluídos destes espaços. Representa, ainda, a especificidade de uma Educação que prima por conceitos educativos distintos e específicos que, por décadas, foram, e ainda são, menosprezados por esta Educação unitária que é normalmente promovida nas escolas do campo. A formação de professores para o campo, neste sentido, é a principal alternativa de transformação social, emancipação e reconhecimento do papel destes sujeitos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas,
mas para ensinar as perguntas.
As respostas nos permitem andar sobre a terra firme.
Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido”.*
Rubem Alves

Catalão, 30 de maio de 2022. Aqui finalizo um grande sonho. Escrever as considerações finais de uma dissertação não é nada fácil. É como se nesse momento passasse um filme na cabeça, onde relembramos cada uma das várias emoções e sentimentos vivenciados nesse período. Foram dois anos e seis meses de muita dedicação. Sim, foram trinta meses. Ineditamente, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da UFCAT autorizou a prorrogação do tempo para término do curso de mestrado por mais seis meses, além dos vinte e quatro que costuma ser o prazo normal do curso. Isso se deu porque, logo na segunda semana após o início do curso, fomos surpreendidos pela suspensão das aulas presenciais em decorrência do avanço da pandemia da COVID-19.

Durante este período, tornou-se impossível pensar na dissertação, na produção do trabalho, na realização da leitura e na consecução da escrita como fator isolado das atividades diárias. Todo o contexto social exigia pensar coletivamente nos impactos imediatos que a pandemia estava desencadeando na sociedade. Enquanto buscávamos nos concentrar em dedicarmos à pesquisa, amigos, vizinhos, colegas de trabalho e até mesmo familiares estavam em estado de internação crítica e/ou morrendo por contaminação da COVID-19.

Estes e outros fatores sociais e políticos de grande amplitude que ocorreram durante este período fizeram com que, por muitas vezes, repensássemos a importância de prosseguirmos firmes na luta que pode ser construída a partir da produção do conhecimento. Exclusivamente no ano de 2022 foi possível evidenciar ainda mais a necessidade de uma sociedade que acredite na Educação e na ciência. Um ano em que ineditamente tivemos um presidente que atacou e, mais que isso, estimulou a **não** vacinação da população contra a COVID-19. Chega a ser ridículo pensar que, em pleno século XXI, fosse necessário debater com as pessoas, até mesmo em âmbito familiar, sobre a necessidade e a importância da vacinação contra uma doença que vinha se alastrando no mundo. Enfim, foram diversos acontecimentos que, por vezes, nos fizeram perder a concentração. Entretanto, é com imensa alegria que chegamos às considerações finais da nossa pesquisa.

Subjetivamente, as considerações finais da pesquisa me fazem pensar a respeito de toda a minha vida e experiências acadêmicas vivenciadas até chegar aqui. Momentos em que eu sequer pensava que poderia cursar uma Universidade Pública. Pós-graduação? Mestrado? Nem sabia do que se tratava. Portanto, escrever as considerações que findam o presente estudo envolve um misto de sentimentos, emoções, conquistas e, acima de tudo, empoderamento. É poder dizer aos meus sobrinhos, minha filha, e a todos os jovens que, assim como eu não acreditavam que isso seria possível: sim, é possível “ser alguém na vida”, como diria Alves (2013, p. 184). Ser alguém está diretamente relacionado à condição de ter um estudo de nível superior, de ter uma profissionalização. É com emoção e orgulho que posso afirmar que eu sou alguém na vida. Sou professora/educadora do campo e, em breve, mestra em Educação.

A formação de professores na perspectiva da Educação no Campo é inovadora e, portanto, desafiadora, haja vista tratarmos de uma proposta de rompimento da Educação dita tradicional que se atenta para as especificidades dos povos do campo. Assim, consideramos que a formação inicial e continuada sejam importantes formas de inserção dos profissionais da Educação para a construção de novos caminhos e olhares para a Educação do Campo, ampliando a formação de professores/educadores que incentivarão os estudantes para a formação crítica e transformadora, despertando-os para investigação e para a produção de conhecimentos coletivos.

Vale apresentar que, ao realizarmos a análise, objetivamos problematizar as questões que contemplam os desafios e as conquistas vivenciados pelos professores formadores do curso de LEdoC. Os dados apontam que estes sujeitos estão distribuídos na faixa etária de 31 a 51 anos. As áreas de formação inicial (graduação) dos docentes variam entre oito cursos. Dos 18 participantes da pesquisa, 17 atuaram na Educação Básica antes de serem docentes no Ensino Superior. Salientamos que, ao analisarmos as áreas de realização da formação em mestrado e doutorado, é possível identificar que ocorre uma modificação correspondente ao interesse pela qualificação e a realização de pesquisa acerca da Educação do Campo, o que, em nossa concepção, indica o envolvimento dos docentes com o curso.

Constatou-se que três IES declararam possuir experiências anteriores com a Educação do Campo. Estas experiências são relacionadas a outras licenciaturas já ofertadas pela instituição. Consideramos que este fator pode ser um tanto frágil para ser utilizado como experiência com a Educação do Campo, haja vista essa experiência anterior remeter a disciplinas desenvolvidas no curso que já eram anteriormente ofertadas em outras licenciaturas da IES.

Evidenciamos a existência do NDE em todas as IES *lócus* de pesquisa, apontando que cada IES debate pautas e demandas que se destacam como prioridade dentro da sua realidade. Poucos são os docentes que participam ou já participaram ativamente do NDE, indicando a necessidade da promoção de ações que possam incentivar a participação deles no processo de construção e lutas. Para isso, acreditamos que seja necessária a mobilização entre docentes e gestão para quem através do diálogo coletivo, os docentes reconheçam a importância da participação não só no NDE, como também a participação em demais grupos que são espaços de debate que contribuem para a reflexão em relação à organização pedagógica e sistêmica da LEdoC. Espaços estes que se destinam a fortalecer o curso, bem como buscam diminuir e até mesmo sanar obstáculos vivenciados pelos sujeitos.

Averiguamos que as IES possuíam pouca ou nenhuma relação com a área da Educação do Campo anterior à implementação do curso. Julgamos que isto pode ter provocado ainda mais desafios em sua implementação, tendo em vista que os participantes relataram dificuldades na realização da alternância que, de fato, é uma característica muito específica da LEdoC. Salientamos que não buscamos, na análise, tecer críticas ao funcionamento dos cursos das IES. Porém, é importante sinalizar que, uma vez que os cursos já estão em oferta, é necessário que eles se empenhem o máximo possível. Para isso, consideramos que seja necessária a dedicação de toda a comunidade acadêmica envolvida na questão.

Sobre o processo de implementação das LEdoCs nas IES, consideramos que os professores do curso consideram que a escolha da área de Ciências da Natureza foi adequada, indicando que está atrelada à questão geográfica dos municípios que sediam o curso, ao público-alvo de estudantes e, principalmente, às questões agrárias e ambientais que englobam o contexto das IES investigadas. Todo o processo de implementação e os desdobramentos para a construção do curso foram baseados em desafios constantes, como a formação e profissionalização docente; a falta de incentivos financeiros e orçamentários que contemplassem a demanda de estrutura física e pedagógica; as dificuldades enfrentadas no processo de institucionalização; o reconhecimento social do curso perante a comunidade acadêmica em geral; a estigmatização dos estudantes ingressantes na LEdoC; a falta de relação anteriores dos docentes com a área da Educação do Campo; bem como o despreparo docente para realização do T.C. Consideramos que estes fatores contribuem para que os desafios de implementação do curso tenham se intensificado.

No que tange ao engajamento docente com os princípios do curso, as respostas salientam que, em geral, os docentes consideram que suas atuações são positivas. Outros tecem autocríticas referente à sua atuação. Conforme o que estes profissionais mencionam,

eles se apresentam dispostos e engajados na busca por melhorias do ensino e da formação profissional. Neste sentido, os participantes apontaram para a falta de apoio e ações administrativas em relação à gestão institucional das IES frente ao curso, equipe esta que detêm a maior hierarquia sob as demais instâncias e, certamente, pode influenciar na ruptura de paradigmas que corroboram para a exclusão de sujeitos do âmbito acadêmico.

Como em qualquer outro curso de graduação, os docentes relatam que as equipes de coordenação perpassaram, e ainda perpassam, por desafios constantes. Entretanto, os docentes apontam que houve equipes frente à coordenação de curso que, por vezes, se apresentavam descompromissadas em relação à promoção da LEdoC, destacando para a necessidade de que os profissionais que pleiteiam os cargos administrativos estejam cientes dos enfrentamentos necessários e estejam dispostos a contribuir com a efetivação de ações coletivas na busca da formação de professores/educadores do/para o campo.

As discussões apresentaram que o engajamento docente com os princípios da LEdoC indicam uma oscilação das narrativas, pois, em algumas situações, ora os docentes se apresentaram dispostos e comprometidos para o fortalecimento do curso e na garantia de direitos, ora se ausentaram de expor suas concepções e se eximiram do embate imposto em relação ao funcionamento da LEdoC.

É preciso ressaltar que há uma preocupação incisiva por parte dos docentes sobre os “rumos” que o curso irá tomar. Ainda que a LEdoC tenha sido criada a partir de projetos políticos compromissados com um projeto social, o fato é que, uma vez consolidado, o curso garante o acesso à Universidade. A maioria dos participantes da pesquisa relata, constantemente, que a coordenação do curso, juntamente ao corpo docente do curso, tem se colocado sempre a dialogar com a gestão institucional das Universidades que, por diversas vezes, é apontada pelos docentes como negligente no que tange ao reconhecimento e valorização do curso, no sentido de buscar caminhos que possibilitem a manutenção e permanência do curso, bem como de seus estudantes.

Buscando analisar o engajamento dos docentes para com o curso, verificamos que alguns dos professores formadores possuem projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão voltados ao curso de LEdoC. Dessa forma, reconhecemos que estes propiciam, através de suas ações pedagógicas, o fortalecimento do curso dentro e fora do âmbito institucional, evidenciando e promovendo o papel social do curso perante a sociedade acadêmica e comunitária.

Em relação aos desafios e às conquistas para a consolidação dos cursos de LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, os resultados demarcam que as conquistas estão vinculadas a alguns aspectos, tais como: a institucionalização do curso através do empenho de

suas coordenações; da manutenção dos estudantes (em algumas IES há programas de apoio ao estudante); da inclusão de estudantes em cursos de Ensino Superior; da expansão da Universidade e a interface entre Universidade e comunidades rurais.

Como desafios primordiais, os docentes destacaram: a realização do T.C., haja vista todo cenário envolvido na dinâmica da realização destas atividades; a assistência estudantil, tão almejada para a garantia da permanência e manutenção dos estudantes durante o curso; o fomento da formação continuada para que os docentes se integrem cada vez mais aos princípios educativos do curso; a estrutura física disponível ao curso e aos estudantes; por fim, temos a ampliação dos programas de pesquisa e extensão voltados para a área da LEdoC.

Ressaltamos o papel inclusivo e diversificador ao qual o curso se pauta. Isto nos faz crer que a LEdoC é a esperança de um país melhor, do país das minorias, do país dos negros, dos pobres, dos indígenas, dos caiçaras, dos caipiras, dos ribeirinhos, dos assentados, dos acampados, da agricultura familiar, da agricultura sustentável, do trabalhador rural, da mulher que estuda e trabalha fora, da mãe que passou vários anos fora da escola e que agora tem o direito de retornar. Enfim, de todos aqueles que se viram no curso, que enxergaram a formação superior como uma possibilidade de transformação social por meio da Educação.

REFERÊNCIAS

- ALFONSIN, Jacques Távora. Direitos Humanos. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 225-231. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.
- ALMEIDA, Juliano da Silva Martins de; FALEIRO, Wender; SANTOS, Welson Barbosa; BORGES, Daniel Gabriel. **Egressos em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza: enfrentamentos e diretrizes**. Goiânia: Kelps, 2020.
- ALVES, Maria Zenaide. Ser alguém na vida. **Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG**. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9DTEVP/1/tese___maria_zenaide_vers_o_final.pdf. Acesso em: jun. 2020.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- ANDES. Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Governo Bolsonaro desrespeita decisão judicial e nomeia novo interventor para UFGD**. 11 fev. 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-bolsonaro-desrespeita-decisao-judicial-e-nomeia-novo-interventor-para-uFGD1>. Acesso em: 20 out. 2021.
- ARROYO, Miguel González. Pedagogias Em Movimento - o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 03, n. 01, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **O que é?** 2021. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: jun. 2021.
- BENATI, Maria Antônia Fernandes Nabarro de Oliveira. **Identidade territorial e agricultura familiar no município de Rolim de Moura (RO)**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/1088/1/MARIA%20ANTONIA%20FERNANDES%20NABARRO%20DE%20OLIVEIRA%20BENATI.pdf>. Acesso em: jul. 2021.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. **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. MEC/SECADI: Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BRASIL. **Edital nº. 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012**. (Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de

Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer nº. 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE/SEB, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. **Resolução nº. 01, de 17 de junho de 2010**. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília, 2010b.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. *In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 95-121.

CARMO, Luís Gustavo Moreira. O que colocou o Brasil de volta ao Mapa da Fome da ONU depois de oito anos fora. **Global Voices**, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2022/07/22/o-que-colocou-o-brasil-de-volta-ao-mapa-da-fome-da-onu-depois-de-oito-anos-fora/#:~:text=Apesar%20de%20ser%20um%20dos,ap%C3%B3s%20oito%20anos%20fora%20dele>. Acesso em: ago. 2022.

CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. *In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 28-34. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

CASTRO PAULA, Heloisa Vitória de. **Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em Educação do campo**. 2020. 229 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29195/1/TerritoriosProjetosDisputa.pdf>. Acesso em: set. 2021.

CORRÁ, Daniel. Pesquisa: Maioria dos estudantes teve problemas no acesso à internet durante aulas remotas. **CNN – Brasil**, 21 out. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pesquisa-maioria-dos-estudantes-teve-problemas-no-acesso-a-internet-durante-aulas-remotas/>. Acesso em: dez. 2021.

CORREIA, Marcus Orione Gonçalves. Defesa de Direitos. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 189-192. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 315-326. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. **Princípios do movimento de Educação do Campo**: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Coordenação de curso de graduação**: das políticas públicas à gestão institucional. 2012. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FERNANDES; Bernardo, CERIOLI; Paulo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete ; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-64.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade/banco-de-monografias-sobre-a-diversidade/em-aberto-educacao-do-campo>. Acesso em: nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt Brito. Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da licenciatura em Educação do campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 147-174, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zTGDSQkykpwt47QYDdjL8qn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jul. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. S.d. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: set. 2021.

JULIÃO, Fabrício. Corte no Orçamento deve ser em saúde e Educação, diz Ministério da Economia. **CNN – Brasil**, 25 jul. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/corte-no-orcamento-deve-ser-em-saude-e-educacao-diz-ministerio-da-economia/>. Acesso em: ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. Cortez: São Paulo, 2012.

MAGRO, Cristian Baú Dal; RAUSCH, Rita Buzzi. Plano de Desenvolvimento Institucional de Universidades Federais Brasileiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 427-454 jul./ago./set. 2012. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/download/85/167>. Acesso em: dez. 2021.

MAIA, Zildénice Matias Guedes. **Circuitos curtos como estratégia de manutenção da agricultura camponesa: o caso da feira agroecológica de Mossoró-RN**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28623_ Acesso em: 17 out. 2021.

MALUF, Renata; SEGALL, Ana; SALLES, Rosana. Por que tantos passam fome no Brasil? **Folha de São Paulo**, 11 ago. 2022.

MANDARINO, Mônica Cerbela Freire; BELTRÃO, Kaizô Iwakami. Licenciaturas no Brasil: cursos e formandos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 3, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3285>. Acesso em: maio 2021.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEC. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**, 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: jun. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 468-474. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a Análise Discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 595-609, dez. 2020.

MORAES, Roque. Uma Tempestade De Luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORALES, Juliana. **Ministro da Educação diz que Universidade deve ser ‘para poucos’**. **Guia do estudante**, Notícia, 2021. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/noticia/ministro-da-educacao-diz-que-Universidade-deve-ser-para-poucos/>. Acesso em: set. 2021.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Apresentação**. 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 02 set. 2021.

MUNARIM, Antonio; SCHMIDT, Wilson. **Educação do Campo e as Políticas Públicas: subsídios ao dirigente municipal de Educação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://escoladaterasc.files.wordpress.com/2014/12/manual-educ-campo.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 34-35. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque; SANTOS, Catarina de Almeida; LOZZI, Silene de Paulino. As políticas de austeridade e a Educação Superior: a presença de estudantes de escolas públicas e o futuro das Universidades sob risco. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 11, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70093>. Acesso em: jun. 2020.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-245. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 282-286. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva. **Crise nas Licenciaturas e a Luta Pela Educação no Brasil**. 1. ed. Navegando, 2018.

PESQUISA do IBGE revela que 4,1 milhões de estudantes da rede pública não tem acesso à internet. **Brasil 61**, 26 abr. 2021. Disponível em: <https://brasil61.com/noticias/pesquisa-do-ibge-revela-que-4-1-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet-bras214687>. Acesso em: dez. 2021.

PESQUISA revela que a fome avança no Brasil e atinge 33,1 milhões de pessoas. **Conselho Federal de Nutricionistas**, Brasília, 08 jun. 2022. Disponível em:

<https://www.cfn.org.br/index.php/noticias/pesquisa-revela-que-a-fome-avanca-no-brasil-e-atinge-331-milhoes-de-pessoas/>. Acesso em: jul. 2022.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues. Relação trabalho-Educação no campo: tentativas de aproximação nas primeiras décadas da República no Brasil. *In*: COSTA, Antônio Cláudio Moreira; PIMENTA, Alessandro Rodrigues; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. (Orgs.). **Educação do e no Campo**: olhares que se cruzam. Uberlândia: EDUFU, PROEX, 2017. p. 16-30.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, 2013.

PUNTES, Roberto Valdés; FALEIRO, Wender. (Orgs.). **Ensino Médio**: desafios e perspectivas. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Profissionalização Docente e Didática; v. 9). Uberlândia: EDUFU, 2018.

RIBEIRO, Marlene. Desafios Postos à Educação do Campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50, p. 150-171, maio 2013.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

SALES, Suze da Silva; NETO, Luiz Bezerra. A constituição da política estatal de formação de professores para as escolas do campo no Brasil. *In*: COSTA, Antônio Cláudio Moreira; PIMENTA, Alessandro Rodrigues; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. (Orgs.). **Educação do e no Campo**: olhares que se cruzam. Uberlândia: EDUFU, PROEX, 2017. p. 52-64.

SALES, Suze da Silva; NETO, Luiz Bezerra. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à Educação do Campo: alguns apontamentos. *In*: X Seminário do HISTEDBR, 10, 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UNICAMP, 2016. p. 1-16. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/995-2794-1-pb.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

SANTOS, Gilvan dos. **Educação do Campo**. S.d. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/388682053/Poemas-de-Ed-Do-Campo-e-10-Razoes>. Acesso em: set. 2021.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo e Agronegócio: território de disputas. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 2, p. 71-90, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7415/4686>. Acesso em: set. 2021.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES; Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do Campo**. Campinas: Autores Associados; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Jailson Batista dos; ARAÚJO, Edineide Jezini Mesquita. Educação do campo no campo da Educação popular: caminhos para efetivação de uma Educação emancipador. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 56-73, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/48761/27869/217042>. Acesso em: nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre Educação e política. Campinas: Autores Associados, 1991.

SHALDERS, André. Dois em cada três brasileiros acham que ‘direitos humanos defendem mais os bandidos’, diz pesquisa. **BBC – Brasil**, 16 maio 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44148576>. Acesso em: set. 2021.

SILVA, Rafaela Augusta da Silva. **Aprendizagem**. Pensador, Autores, s.d. Disponível em: https://www.pensador.com/espinhos_no_caminho/. Acesso em: 30 set. 2021.

SOUL Medicina. **UFTM – Universidade do Triângulo Mineiro**. s.d. Disponível em: <https://www.soulmedicina.com.br/faculdade-medicina/59/uftm/uberaba/mg/>. Acesso em: 28 out. 2021.

SOUZA, Maciana de Freitas de. A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual. **Justificando**, Artigos, 2019. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>. Acesso em: set. 2021.

SOUZA, Esther Vieira Brum de; NETO, Samuel de Souza. Os modelos de formação em alternância na formação do professor de Educação física. *In*: Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, 11, Congresso Nacional de Formação de Professores, 1, 2011, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 5500-5511. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/140025>. Acesso em: jun. 2021.

STATUS Quo. **Significados**, 2021. Disponível em: <https://www.significados.com.br/status-quo/>. Acesso em: 10 set. 2021.

TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; GAMA, Carolina Nozella; LIMA, Jaqueline Ferreira de; SÁ, Kátia Oliver de; CARVALHO, Marize Souza; SILVEIRA, Myna Lizzie Oliveira; PERIN, Teresinha de Fátima. Desafios da Educação do Campo na UFBA: proposições superadoras - o Sistema de Complexos. *In*: MOLINA, Mônica; SÁ, Laís Mourão. (Orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências - piloto (UFMG; UNB; UFBA E UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-62.

TAPERA. Dicionário de sinônimos. 2021. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/tapera/>. Acesso em: set. 2021.

TOCANDO Em Frente. Compositores: Almir Eduardo Melke Sater; Renato Teixeira de Oliveira. 1992.

TORRES, Lianna de Melo. **A contra-hegemonia na formação de educadores do campo: uma análise sobre o curso de pedagogia da terra.** 2012. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4605/1/LIANNA_MELO_TORRES.pdf. Acesso em: out. 2021.

UFERSA. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. **Cursos de Graduação.** 2014b. Disponível em: <https://ufersa.edu.br/cursosgraduacao/>. Acesso em: out. 2021.

UFERSA. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. **Nossa História.** 2014a. Disponível em: <https://reitoria.ufersa.edu.br/nossa-historia/>. Acesso em: out. 2021.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **A Instituição.** s.d. a. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao. Acesso em: 20 out. 2021.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Campus Laranjeiras do Sul. Apresentação.** s.d. b. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/laranjeiras-do-sul/apresentacao>. Acesso em: 20 out. 2021.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Histórico da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** s.d. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico>. Acesso em: 18 out. 2021.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. **Projeto Político Pedagógico do Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra.** São Carlos, 2014. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/pedagogia-da-terra/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: set. 2021.

UFTM. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Institucional.** s.d. a. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/institucional/conheca-a-uftm>. Acesso em: 22 out. 2021.

UFTM. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Licenciatura em Educação do Campo.** s.d. b. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/licenciatura-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 22 out. 2021.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. **A Universidade. Apresentação.** s.d. Disponível em: <https://www.unir.br/?pag=submenu&id=260&titulo=A%20Universidade>. Acesso em: 15 out. 2021.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. **Licenciatura em Educação do Campo.** 2016. Disponível em: <https://educampo.unir.br/homepage>. Acesso em: 15 out. 2021.

UNIRIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Manual do Coordenador de Curso.** 2014. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/prograd/cursos/manual-do-coordenador-de-curso>. Acesso em: out. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Superior: projeto político-pedagógico.** Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos da. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998.