



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE GEOGRAFIA**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**  
**Área de Concentração: Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais**  
**Linha: Dinâmicas Territoriais**

**HELOISA VITÓRIA DE CASTRO PAULA**

**TERRITÓRIOS E PROJETOS EM DISPUTA NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS  
CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**UBERLÂNDIA (MG)**

**2020**

**HELOISA VITÓRIA DE CASTRO PAULA**

**TERRITÓRIOS E PROJETOS EM DISPUTA NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS  
CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Linha: Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti.

**UBERLÂNDIA (MG)**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P324t  
2020 Paula, Heloisa Vitória de Castro, 1981-  
Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo [recurso eletrônico] / Heloisa Vitória de Castro Paula. - 2020.

Orientadora: Marcelo Cervo Chelotti.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.3609>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Geografia. 2. I. Chelotti, Marcelo Cervo, 1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Nelson Marcos Ferreira - CRB-6/3074

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppggeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br

**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Tese de Doutorado, Número 200, PPGGEO				
Data:	27 de março de 2020	Hora de início:	14h:30mm	Hora de encerramento:	19h:30mm
Matrícula do Discente:	Número da matrícula: 11613GEO006				
Nome do Discente:	Heloisa Vitória de Castro Paula				
	TERRITÓRIOS E PROJETOS EM DISPUTA NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO				
Área de concentração:	GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO				
Linha de pesquisa:	ANÁLISE, PLANEJAMENTO E GESTÃO DOS ESPAÇOS URBANO E RURAL				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se por videoconferência a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, assim composta: Professores Doutores: João Cleps Junior - IG - UFU; Vera Lúcia Salazar Pessoa - IG - UFU; Alessandro Rodrigues Pimenta - UFT - Arraias - TO; Murilo Mendonça Oliveira de Souza - UEG - Goiás - GO e Marcelo Cervo Chelotti - IG - UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Todos os membros participaram por videoconferência devido a Pandemia do COVID-19, conforme orientações recebidas via Ofício Circular nº 1/2020/PROPP-REITO-UFU.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). **Marcelo Cervo Chelotti**, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

**Aprovado(a).**

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutora**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Cervo Chelotti, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/03/2020, às 19:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Murilo Mendonça Oliveira de Souza, Usuário Externo**, em 29/03/2020, às 22:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alessandro Rodrigues Pimenta, Usuário Externo**, em 30/03/2020, às 13:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Cleps Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/03/2020, às 19:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lúcia Salazar Pessoa, Usuário Externo**, em 30/03/2020, às 21:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1962573** e o código CRC **DA7FED2E**.

## **BANCA EXAMINADORA**

### **TERRITÓRIOS E PROJETOS EM DISPUTA NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Uberlândia, 27 de março de 2020.**

---

Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti  
Instituto de Geografia/Universidade Federal de Uberlândia  
Orientador

---

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta  
Universidade Federal do Tocantins  
Membro titular 1

---

Prof. Dr. João Cleps Júnior  
Instituto de Geografia/Universidade Federal de Uberlândia  
Membro titular 2

---

Profª. Dra. Vera Lúcia Salazar Pessoa  
Profª. Titular/Universidade Federal de Uberlândia  
Membro titular 3

---

Prof. Dr. Murilo Mendonça Oliveira de Souza  
PPGEO/Universidade Estadual de Goiás  
Membro titular 4

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria das Vitórias Rodrigues (*in memoriam*), uma educadora à frente do seu tempo. Realizo o sonho que a ela foi furtado devido às intempéries da vida.

Ao meu pai, Omar Eloy de Castro (*in memoriam*), pelos ensinamentos deixados. Devo a ele a serenidade e a resiliência para enfrentar as dificuldades.

## AGRADECIMENTOS

A finalização de um trabalho é sempre o momento mais oportuno para agradecer a todos que, de alguma forma, se sacrificaram por nossa conquista. Primeiramente, gostaria de agradecer o dom da vida, me senti cuidada por Deus por ter chegado até aqui. E esse cuidado veio através de anjos que Ele colocou em meu caminho, sejam como amores, intercessores, amigos, orientadores, conselheiros ou até mesmo assumindo os vários papéis ao mesmo tempo.

Aos meus amores, o meu coração. Meu esposo, Heber Martins de Paula, não mediu esforços para que eu pudesse desenvolver o meu trabalho, assumindo por vezes o cuidado com nossos filhos e me dedicando amor e compreensão, obrigada pelo companheirismo. Aos meus filhos, Arthur Castro de Paula e Luíza Castro de Paula, pela paciência diária de esperar que eu concluísse uma frase que estava pronta para ser escrita para depois serem atendidos e cuidados. A frase que mais ouviram nos últimos anos foi definitivamente “Mamãe precisa estudar”. Obrigada pelo carinho cuidadoso. Às minhas irmãs e suas famílias, pelo registro contínuo do orgulho por me verem chegar até aqui, até mesmo reforçando o quanto nossa mãe foi profeta ao dizer na minha infância peralta: “doutora Heloisa” (risos). Aos meus sogros, Matusalém de Paula e Lenita de Paula, por sempre estarem disponíveis para me auxiliarem no cuidado com as crianças, sem medirem esforços.

Aos meus intercessores do Grupo de Oração Sagrada Família e da Renovação Carismática Católica, em especial à “tia Zalita”, minha gratidão por cada oração dedicada em intenção da realização do meu trabalho e em alguns momentos pela manutenção da minha saúde emocional em dias de crise.

Aos meus amigos, meu carinho. Amigos são realmente tesouros que Deus nos dá. À minha amiga, Carla Tereza Borges Silvério, pela dedicação do seu tempo e da sua maternidade para com os meus filhos, sempre disposta a me servir. À minha amiga, Nunziata Stefânia Valenza Paiva, pela torcida incessante por meu sucesso acadêmico. Aos amigos que o doutorado me trouxe. À Ariane Martins, uma incentivadora constante do meu potencial e ao Marcelo Venâncio, o meu confidente das angústias acadêmicas, os levarei para a vida.

Aos orientadores o meu respeito. Ao meu orientador, Marcelo Cervo Chelotti, pelas leituras sempre atentas e por reforçar em mim a solidariedade acadêmica. Não conseguiria descrever a importância de suas contribuições e parceria durante a realização deste trabalho. Agora quero chamá-lo de amigo! À minha orientadora do mestrado e da vida, Vera Lúcia Salazar Pessoa, que talvez, sem mesmo perceber, foi uma grande incentivadora, sendo



responsável por plantar em mim a afinidade pela Geografia Agrária. Hoje já te chamo de amiga!

Aos conselheiros, minha atenção. Resolvi chamar de conselheiros os professores João Cleps e Alessandro Pimenta, pois ouvi cada orientação dada na qualificação com a atenção de um aprendiz ávido por fazer a coisa certa. As contribuições dadas ao meu trabalho com certeza me moldaram enquanto pesquisadora. Obrigada pelo olhar atento.

Aos alunos do projeto Escola da Terra do qual participei na Universidade Federal de Uberlândia, por me fazerem refletir no momento oportuno sobre o que era “Educação do Campo” na prática pedagógica das escolas “no” campo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade de formação contínua através das atividades curriculares e extracurriculares desenvolvidas durante o doutoramento.

À Universidade Federal de Goiás, agora recém-criada Universidade Federal de Catalão, através da Unidade Acadêmica Especial de Educação da qual faço parte do corpo docente, minha gratidão por me permitirem desenvolver as atividades do doutorado estando afastada de minhas atividades laborais. Esse tempo foi essencial para a construção deste trabalho.

A todos, o meu grato reconhecimento!

## **“NOSSOS MEDOS”**

Nosso medo mais  
profundo não é o de  
sermos inadequados.

Nosso medo mais  
profundo é que somos  
poderosos além de  
qualquer medida.

É a nossa luz, não as  
nossas trevas o que mais  
nos apavora.

Nós nos perguntamos:  
Quem sou eu para ser  
Brilhante, Maravilhoso,  
Talentoso e Fabuloso?

Na realidade, quem é você  
para não ser?

Você é filho do Universo.  
Você se fazer de pequeno  
não ajuda o mundo.

Não há iluminação em se  
encolher para que os  
outros não se sintam  
inseguros quando estão  
perto de você.

Nascemos para manifestar  
a glória do Universo que  
está dentro de nós.

E conforme deixamos  
nossa própria luz brilhar,  
inconscientemente damos  
às outras pessoas,  
permissão para fazer o  
mesmo.

E conforme nos libertamos  
do nosso medo, nossa  
presença,  
automaticamente, liberta  
os outros.

Nelson Mandela

## RESUMO

As reflexões sobre a Educação do Campo não podem se apartar do contexto social da luta pela terra. Nesse sentido, a Educação do Campo se constitui para além da prática pedagógica, ao passo que se territorializa em busca de romper as cercas do latifúndio, do capital e da ignorância. Ela emerge dentro do Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) e transcende os anseios do movimento de uma educação para assentados e acampados. Ao reconhecer que a luta não era somente dos sem terra, outros sujeitos agregaram força para garantir educação pública para o campo. O direito à escola se amplia para a luta por uma educação para os povos do campo que contemplasse os saberes e fazeres próprios desses sujeitos. A Educação do Campo pode ser vista como um território em constante disputa, haja vista que há um processo de desterritorialização da mesma. Nesta perspectiva, propusemo-nos a compreender se ao passo que a proposta de Educação do Campo se institucionaliza e amplia sua oferta para além da militância dos movimentos sociais foi possível manter a essência em que foi gestada. Foram considerados os campos simbólico, material e político, que abarcam a cultura, a terra, o território e a luta na Educação do Campo. O desafio esteve em pensar epistemológica e empiricamente o reflexo da institucionalização da Educação do Campo, considerando que este processo trouxe novas práticas que consequentemente apresentaram novas perspectivas e novas relações com as premissas e a essência da Educação do Campo, gestadas pelos movimentos sociais de forma orgânica. Para tanto, foi imprescindível buscar a compreensão de como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo articulam as Experiências Sociais constituídas na Terra e no Território na construção de suas matrizes curriculares a partir das matrizes formativas da Educação do Campo para que pudéssemos apontar as possibilidades de territorialização ou re-territorialização desta dentro das IES. A pesquisa foi delineada por meio da pesquisa teórica e documental. Foram consultados livros clássicos e contemporâneos, artigos científicos, teses e dissertações, além de teóricos relevantes na discussão sobre Território, Conhecimento e Educação do Campo. A pesquisa documental se propôs a analisar os Boletins e Cadernos Temáticos do Setor de Educação do MST e da Via Campesina, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e demais documentos articulados à Educação do Campo dentro dos movimentos sociais de luta pela terra. As análises realizadas nos levam a reconhecer a Licenciatura em Educação do Campo como o mais importante território da Educação do Campo, que, por sua vez, apresenta-se como um território em constante disputa. A resistência de um projeto de educação que nasce no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, mas rompe os limites do movimento, materializa-se na construção de projetos pedagógicos que não se descolam da matriz formadora da Educação do Campo, mesmo que, por vezes, não se reconheça dentro da Pedagogia do Movimento. A institucionalização foi um fortalecedor deste processo, ao passo que as instituições não são homogêneas e têm características próprias, envoltas por currículos ocultos que irão se apropriar da Educação do Campo, sem dela tirar toda essência.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Território. Formação de Professores. Política Pública

## ABSTRACT

The reflections on Field Education cannot depart from the social context of the struggle for land. In this sense, Education in the Countryside is constituted beyond the pedagogical practice, while it is territorialized in search of breaking the fences of the latifundium, capital and ignorance. Rural Education emerges within the Landless Field Workers Movement (MST) and transcends the aspirations of the education movement for settlers and campers. When recognizing that the struggle was not only for the landless, other subjects added strength to guarantee public education for the countryside. The right to school is extended to the fight for an education for the people of the countryside, which contemplates the knowledge and practices of these subjects. Field Education can be seen as a territory in constant dispute, given that there is a process of deterritorialization of Field Education. In this perspective, we set out to understand whether, while the Field Education proposal is institutionalized and expands its offer beyond the militancy of social movements, it was possible to maintain the essence in which it was created. Symbolic, material and political fields are being considered, encompassing culture, land, territory and the struggle in Field Education. The challenge was to think epistemologically and empirically to reflect the institutionalization of Field Education, considering that the institutionalization process brought new practices that consequently presented new perspectives and new relationships with the premises and essence of Field Education, generated by the social movements of organic form. For that, it was essential to seek an understanding of how the Licenciatura courses in Field Education, articulate the Social Experiences constituted on Earth and in the Territory in the construction of their curricular matrices from the formative matrices of Field Education so that we could point out the possibilities of territorialization or re-territorialization of Rural Education within HEIs. The research was outlined through theoretical and documentary research. Classic and contemporary books, scientific articles, theses and dissertations were consulted, as well as relevant theorists in the discussion on Territory, Knowledge and Education in the Field. The documentary research proposed to analyze the Bulletins and Thematic Notebooks of the Education Sector of the MST and Via Campesina, the Pedagogical Course Projects of the undergraduate courses in Field Education and other articulated documents involved in Field Education within the movements social struggles for land. The analyzes carried out lead us to recognize the Degree in Field Education as the most important territory of Rural Education. The territory of Educação do Campo, in turn, presents itself as a territory in constant dispute. The resistance of an education project that is born in the Landless Workers Movement, but breaks the movement's limits, materializes in the construction of pedagogical projects that do not detach themselves from the formation matrix of Rural Education, even though sometimes it is not recognized within of Movement Pedagogy. Institutionalization was a strengthening of this process, while the institutions are not homogeneous and have their own characteristics, surrounded by hidden curricula that will take over the Education of the Countryside, without taking all the essence out of it.

Key words: Field Education. Territory. Teacher training. Public policy

## RESUMEN

Las reflexiones sobre la educación de campo no pueden apartarse del contexto social de la lucha por la tierra. En este sentido, la educación de campo se constituye más allá de la práctica pedagógica, mientras se territorializa en busca de romper las vallas del latifundio, el capital y la ignorancia. La educación rural surge dentro del Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) y trasciende las aspiraciones del movimiento educativo para los colonos y campistas. Al reconocer que la lucha no era solo por los sin tierra, otros sujetos agregaron fuerza para garantizar la educación pública para el campo. El derecho a la escuela se extiende a la lucha por una educación para la gente del campo, que contempla el conocimiento y las prácticas de estas materias. La educación rural puede verse como un territorio en constante disputa, dado que existe un proceso de desterritorialización de la educación rural. En esta perspectiva, nos propusimos comprender si, si bien la propuesta de Educación de Campo se institucionaliza y amplía su oferta más allá de la militancia de los movimientos sociales, era posible mantener la esencia en la que se creó. Se están considerando campos simbólicos, materiales y políticos que abarcan la cultura, la tierra, el territorio y la lucha en la educación rural. El desafío era pensar epistemológicamente y empíricamente para reflejar la institucionalización de la educación rural, considerando que el proceso de institucionalización trajo nuevas prácticas que, en consecuencia, presentaron nuevas perspectivas y nuevas relaciones con las premisas y la esencia de la educación rural, generadas por los movimientos sociales de forma orgánica. Para eso, era esencial buscar una comprensión de cómo los cursos de Licenciatura en Educación Rural, articulan las Experiencias Sociales constituidas en la Tierra y en el Territorio en la construcción de sus matrices curriculares a partir de las matrices formativas de Educación Rural para que podamos señalar las posibilidades de territorialización o reterritorialización de la educación rural dentro de las IES. La investigación se esbozó a través de la investigación teórica y documental. Se consultaron libros clásicos y contemporáneos, artículos científicos, tesis y disertaciones, así como teóricos relevantes en la discusión sobre Territorio, Conocimiento y Educación en el Campo. La investigación documental propuso analizar los Boletines y Cuadernos temáticos del Sector de Educación del MST y Vía Campesina, los Proyectos del Curso Pedagógico (PPC) de los cursos de pregrado en Educación Rural y otros documentos articulados involucrados en la Educación Rural dentro de los movimientos luchas sociales por la tierra. Los análisis realizados nos llevan a reconocer el Grado en Educación Rural como el territorio más importante de la Educación Rural. El territorio de Educação do Campo, a su vez, se presenta como un territorio en constante disputa. La resistencia de un proyecto educativo que nace en el Movimiento de Trabajadores sin Tierra, pero que rompe los límites del movimiento, se materializa en la construcción de proyectos pedagógicos que no se separan de la matriz de formación de la Educación Rural, aunque a veces no se reconozca de la pedagogía del movimiento. La institucionalización fue un fortalecimiento de este proceso, mientras que las instituciones no son homogéneas y tienen sus propias características, rodeadas de planes de estudio ocultos que se encargarán de la Educación del Campo, sin quitarle toda la esencia.

Palabras clave: Educación de Campo. Territorio. Formación de Profesores. Política Pública

## LISTA DE FIGURAS

Fluxograma 1 -	Metodologia da pesquisa .....	27
Mapa 1 -	Representação comparativa do número de famílias assentadas (1995-1999) .....	38
Gráfico 1 -	Conflitos no campo (1996-2017) .....	43
Gráfico 2 -	Assassinatos no campo (1996-2017) .....	44
Gráfico 3 -	Ranking dos assassinatos (2017) .....	45
Gráfico 4 -	Evolução do crédito agropecuário no governo Lula e Dilma (em Bilhões de R\$) .....	48
Gráfico 5 -	Alunos alfabetizados e não alfabetizados no campo nos anos de 2002 e 2011 .....	57
Mapa 2 -	Mapa representando os cursos do Pronera por município de realização (1998-2011) .....	91
Gráfico 6 -	Censo Pronera por modalidade de ensino (1998-2011) .....	92
Gráfico 7 -	Educandos Ingressantes em cursos do Pronera por modalidade (1998-2011) .....	92
Mapa 3 -	Mapa representando o número de cursos superiores oferecidos (1998-2011) .....	96
Mapa 4 -	Mapa – Cartografia da Educação do Campo no Brasil – Instituições de Ensino Superior que já foram selecionadas para ofertarem o curso	153

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Número de alunos matriculados na Educação Básica (2007-2018) .....	21
Quadro 2 -	Conjuntura Política no Brasil e a Questão Agrária (1945 -1964) .....	35
Quadro 3 -	Reforma Agrária no Brasil por período presidencial (1979 – 2006) .....	36
Quadro 4 -	Conjuntura da Reforma Agrária no governo FHC (1995 -2002) .....	40
Quadro 5 -	Conjuntura da Reforma Agrária e Políticas de Educação do Campo no governo Lula (2003-2011) .....	46
Quadro 6 -	Distribuição de assentados não estudantes segunda escolaridade .....	93
Quadro 7 -	Proporção de famílias que tem algum membro cursando o ensino superior .....	93
Quadro 8 -	Número de estabelecimentos de ensino (Educação Básica) .....	114
Quadro 9 -	Marcos normativos para a Educação do Campo .....	133
Quadro 10 -	IES públicas selecionadas nos editais 2008/2009 do PROCAMPO para oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo .....	140
Quadro 11 -	IES públicas selecionadas no edital de 2012 PROCAMPO para oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo .....	142
Quadro 12 -	IES públicas que ofertaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo sem terem sido contempladas nos editais PROCAMPO .....	145
Quadro 13 -	Cursos de Licenciatura em Educação do Campo ativos na Região Nordeste .....	148
Quadro 14 -	Cursos de Licenciatura em Educação do Campo ativos na Região Norte .....	149
Quadro 15 -	Cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados na Região Centro-Oeste .....	150
Quadro 16 -	Cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados na Região Sudeste .....	151
Quadro 17 -	Cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados na Região Sul .....	152
Quadro 18 -	Apresentação dos objetivos institucionais e orgânicos identificados nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo .....	157
Quadro 19 -	Análise das proposições do FONEC .....	175
Quadro 20 -	IES que ofereceram cursos de pós graduação Lato Sensu em Educação do Campo (2007/20020) .....	179
Quadro 21 -	IES que oferecem cursos de pós graduação Stricto Sensu com afinidade específica com Educação do Campo .....	181
Quadro 22 -	Periódicos qualisados que publicaram Dossiês Temáticos de Educação do Campo .....	182

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 O ponto de partida para estudar a Educação do Campo .....	18
1.2 O caminho metodológico da pesquisa .....	25
<b>2 TERRITÓRIO DA LUTA PELA TERRA E DA REFORMA AGRÁRIA .....</b>	<b>30</b>
2.1 A organização política do Brasil, a Reforma Agrária e as organizações que constituíram a Luta pela Terra (1945- 2019) .....	31
2.2 O governo de FHC .....	37
2.3 O Governo Lula e a Questão Agrária.....	41
2.4 O governo de Dilma Rousseff (2011-2016).....	47
2.5 O governo de Michel Temer (2016-2018) e o primeiro ano do governo de Jair Bolsonaro (2019).....	49
2.6 A Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os elementos socioeconômicos e ideológicos que o constituiu.....	51
2.7 O reflexo de Políticas Públicas para o campo e a Educação do Campo (1998-2019).....	56
<b>3 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA LUTA PELA TERRA A LUTA POR EDUCAÇÃO .....</b>	<b>59</b>
3.1 A Laicização da Educação: da religião para o racionalismo pedagógico.....	60
3.2 A Educação no Brasil dos séculos XIX e XX: a escola a serviço da indústria.....	62
3.3 A legislação educacional e os direcionamentos da Educação no Brasil.....	65
3.4 Contextualizando a Educação no Campo no cenário da luta social.....	68
3.5 Pedagogia da Práxis: a escola do trabalho na obra de M.M Pistrak e a Pedagogia do Movimento.....	70
3.6 A gênese da Educação do Campo.....	73
3.7 Educação do Campo: Ocupar, Resistir e Produzir também na escola.....	74
3.8 O caminho da formação de professores para a Educação do Campo.....	76
3.8.1 Um breve histórico da Pedagogia da Alternância: França, Itália e Brasil.....	83
3.9 O PRONERA e o PROCAMPO.....	86
3.9.1 A Educação do Campo e a formação de professores.....	96
<b>4 PEDAGOGIA DA DESTERRITORIALIZAÇÃO: EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS TERRITÓRIOS EM DISPUTA .....</b>	<b>100</b>
4.1 Espaço e Território: as dinâmicas territoriais que constituem a Educação do Campo.....	102
4.2 Território, desterritorialização e reterritorialização.....	104
4.3 Territorialização, desterritorialização e re-territorialização.....	106
4.4 A territorialização, desterritorialização e re-territorialização da Educação do Campo....	111
4.5 O Campo Simbólico da Educação do Campo: a Cultura.....	115
4.6 O Campo material da Educação do Campo: Terra e Território.....	118
4.7 O Campo Político: a partir da luta, retomando a luta.....	121
<b>5 AS DIMENSÕES CONSTITUINTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO.....</b>	<b>127</b>
5.1 Os rumos da pesquisa para compreender os sujeitos que compõem o curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	128
5.2 Diagnóstico da presença dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.....	133



5.3 Da formação de professores para o campo a partir do MST a institucionalização nas universidades públicas.....	136
5.4 Institucionalização da Educação do Campo: do campo para o campo.....	138
5.5 As memórias como ponto de partida: os projetos pedagógicos com diagnóstico institucional.....	139
5.6 Diagnóstico da presença dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.....	147
5.6.1 Região Nordeste.....	148
5.6.2 Região Norte.....	149
5.6.3 Região Centro -Oeste.....	150
5.6.4 Região Sudeste.....	150
5.6.5 Região Sul.....	151
5.7 Representação Cartográfica da territorialização da Educação do Campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.....	153
5.8 Dimensão Pedagógica: os objetivos que ladeiam a formação docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	154
5.8.1 Síntese dos objetivos dos cursos Ledoc.....	156
5.8.2 Auto-organização dos discentes.....	157
5.8.3 Proposta interdisciplinar.....	158
5.9 Dimensão Política: a formação política e o protagonismo dos movimentos sociais na construção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.....	160
5.9.1 Perfil dos discentes/critério de ingresso.....	162
5.9.2 Articulação com os movimentos sociais.....	163
5.10 Dimensão Geográfica: representação do território da Educação do Campo.....	164
5.10.1 Disputa territorial.....	164
5.10.2 Presença dos movimentos sociais de luta pela terra ou outro segmento no território da institucionalização.....	166
<b>6 OS TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>168</b>
6.1 A formação por área de conhecimento.....	170
6.2 O papel do FONEC como observatório da Educação do Campo.....	174
6.3 A territorialização da Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior brasileiras.....	178
6.4 Por uma Pedagogia do Campo, do camponês, do roceiro, do agricultor.....	184
6.5 Possíveis caminhos para a Re- territorialização da Educação do Campo à luz da Licenciatura em Educação do Campo.....	186
6.5.1 O movimento de espacialização/territorialização da Educação do Campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.....	187
6.6 A Licenciatura em Educação do Campo como território da Educação do Campo.....	190
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>198</b>
Apêndice A.....	207
Apêndice B.....	214
Apêndice C.....	219
Apêndice D.....	223
Anexo A.....	225
Anexo B.....	226
Anexo C.....	228
Anexo D.....	229

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 O ponto de partida para estudar a Educação do Campo

A Educação do Campo e a sua territorialidade foram os propulsores desta pesquisa. Porém, é importante situar que essa constatação só chegou ao final da elaboração deste trabalho. Ao passo que os conceitos prévios foram desmistificados, foi possível compreender que a Educação do Campo se fazia em uma dinâmica territorial e, ao passo que se institucionalizava, ia alcançando suas territorialidades.

Foi importante compreender que no desenvolvimento da pesquisa ficavam mais claros os territórios que a Educação do Campo estabelecia, mas também os processos de desterritorialização vivenciados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo<sup>1</sup> dentro das Instituições de Ensino Superior - IES.

A decisão pelo estudo da temática da Educação do Campo acompanha minha trajetória na pós-graduação. Durante o curso de mestrado, o programa realizou uma atividade de campo em um assentamento na comunidade Veríssimo, município de Goiandira (GO). Naquele momento, eu já havia iniciado minha pesquisa sobre Educação Ambiental, mas os aspectos escolares fazem parte de minha formação, o que fez com que, durante a visita a um assentamento, logo me visse conversando com uma criança de 8 (oito) anos sobre a escola.

Minha formação inicial é no curso de Pedagogia e a formação de professores desde o início do curso na Universidade Federal de Goiás foi algo que me gerava interesse. Ao conversar com aquela criança sobre a escola, inquietei-me sobre o seu cotidiano escolar e sobre tudo que até então para mim passava despercebido. Claramente, pude perceber o quão restritos eram meus conhecimentos sobre os imbróglios da Educação no Campo.

Até aquele momento, a Educação no ou do Campo era algo distante na minha experiência acadêmica ou profissional. O que mais se aproximava dos meus conhecimentos eram as histórias contadas por minha mãe sobre o seu tempo de docência na “roça”. Os relatos maternos, porém, eram somente o início das reflexões que ainda precisavam ser feitas para que eu pudesse compreender a complexidade desta “escola rural, escola no campo, escola do campo”.

As salas multisseriadas, a professora que acumulava as funções pedagógicas e administrativas da escola e a educação dada como caridade pelos fazendeiros faziam parte dos

---

<sup>1</sup> Durante todo o texto optamos por nos referirmos ao curso a partir de sua denominação inicial, sem utilizarmos abreviaturas. Nas análises dos PPCs foi possível identificar que o curso pode ser chamado de LEDOC, LECAMPO, LEDUCAMPO.

relatos da minha mãe e eram, na verdade, apenas alguns dos problemas vivenciados na escola no campo.

A visita realizada no assentamento traria para minha formação como professora pesquisadora e estudiosa da educação e seus processos um novo olhar sobre a escola. Meu olhar estava voltado para a escola urbana, que também enfrenta suas vulnerabilidades, mas que era incapaz de me apresentar um contexto que se aproximasse do cotidiano dos sujeitos da escola no campo.

A criança do assentamento na verdade chamava minha atenção para a ausência da escola no campo, pois era uma aluna do campo em uma escola na cidade. Essa era a realidade vivenciada por aquela criança e tantas outras que frequentavam a escola e moravam no assentamento e na zona rural. A escola que frequentavam não atendia suas especificidades e tão pouco se organizava em relação ao tempo e ao espaço para recebê-las.

A conversa com aquela criança de apenas 8 (oito) anos me deixou inquietada. Ela me relatou que acordava às 4h da manhã todos os dias para ir à escola e chegava de volta em sua casa por volta das 14h. Para minha surpresa a criança me disse que o dia que mais gostava era quando a aula acontecia em período integral. Dentro do meu orgulho pedagógico, logo a parabeneizei por gostar da escola e perguntei por que era o dia que mais gostava. Sem muita cerimônia, ela me respondeu que era o dia em que podia almoçar na escola, pois nos outros dias ela chegava em casa às 14h sem ainda ter feito essa refeição.

Aquela realidade era para mim inusitada. Logo senti empatia por aquela criança e nascia um desejo de compreender essa “Educação Rural”. Poucos meses depois, diante de outras dificuldades, pedi a mudança de orientação e linha de pesquisa. Eram muitas mudanças, mas a inquietação e a identificação da nova orientação com a temática da Educação do Campo me encorajaram.

A pesquisa de campo para a escrita da dissertação “A Relação Campo-Cidade no Ensino de Geografia da Escola Arminda Rosa de Mesquita Catalão (GO): entre o ideal e o essencial” me proporcionou ampliar minha compreensão sobre “Escola Rural”, “Escola no campo” e “Escola do campo”. Logo foi possível compreender que a Educação do Campo que eu vinha pesquisando não acontecia naquela escola, e pude constatar que era uma Educação no Campo muito distante dos princípios que eu havia identificado na literatura sobre a Educação do Campo.

Vale ressaltar que, por mais que aquela escola não se identificasse com um projeto de Educação do Campo, dentro da sua realidade ela se fazia resistente. O material didático aplicado na escola era o mesmo das escolas urbanas, inclusive o tempo escolar seguia a lógica

da cidade. De forma intuitiva os professores buscavam ter identidade com a comunidade e realizavam projetos que resgatavam a cultura local. Dentro de suas limitações orçamentárias ofereciam lanches que sustentassem as crianças durante a rotina do transporte escolar. Eram acolhidas com um café da manhã e iam embora após almoçarem. Essa realidade não era vivenciada pela criança do assentamento, pois a maioria dos alunos de sua escola já tomava o café em casa e chegava em casa para o almoço.

A experiência naquela “escola rural” pôde me ensinar as particularidades da rotina de um aluno no campo. Os problemas enfrentados vão desde o acesso à permanência na escola, pois uma criança com sono e fome não tem as mesmas condições de aprendizagem de uma criança que dormiu suficientemente e pôde chegar à escola com tranquilidade.

Quanto à questão da aprendizagem, aproveito para relatar as dificuldades de se ter acesso aos diagnósticos que dependem de um acompanhamento profissional que nem sempre é acessível às famílias que moram no campo. Durante a pesquisa, sabendo que sou especialista em Neuropedagogia, o diretor da escola pediu que eu fizesse uma avaliação prévia com um estudante de 15 anos que estava sendo “empurrado” para as séries mais avançadas, sem estar alfabetizado. Já havia sido relatado o caso à Secretaria de Educação, mas o adolescente ainda não havia sido atendido por um profissional. Com alguns testes de aprendizagem e uma conversa informal, aponte para a escola as possibilidades de atendimento para que pudesse ser feito um diagnóstico e o adolescente pudesse ter um acompanhamento profissional apropriado. Esse era um novo ponto a ser pensado, os atendimentos especializados para os alunos do campo são escassos e ineficientes.

Diante de tantas especificidades, estava clara a complexidade de se pensar a escola no campo. Participando da realidade de uma escola no campo, facilmente observei que a Educação Infantil não era oferecida em todas as escolas no campo da rede municipal e que assim que as crianças concluíam o ensino fundamental eram levadas para as escolas urbanas, pois na região não era ofertado ensino médio no campo.

A realidade que até então parecia ser local, na verdade, naquele momento, refletia parte do cenário nacional. Na realização da pesquisa teórica e documental foi possível constatar um número reduzido de oferta de Educação Infantil e Ensino Médio nas escolas no campo no ano de 2011. Essa realidade vem gradativamente melhorando em número de matrículas na Educação Infantil e Ensino Médio, mas, em contrapartida, o Ensino Fundamental vem registrando queda no número de matrículas. É importante ressaltar que o aumento no número de matrículas não reflete o aumento de estabelecimentos de ensino. O fechamento ou nucleação das escolas é uma realidade para as comunidades rurais.

No Quadro 1 apresentamos o comparativo do número de matrículas entre 2007, ano em que se iniciam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, e 2018, ano do último censo escolar publicizado pelo INEP.

Quadro 1 - Número de alunos matriculados na Educação Básica (2007-2018)

<b>Número de Matrículas</b>				
Ano	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
2007	112.309	3.666.413	1.585.654	247.543
2010	129.808 >	3.171.403 <	1.577.089 <	289.101 >
2018	239.589 >	2.296.929 <	1.411.101 <	366.141 >

Organizado por Castro Paula (2020) Fonte: INEP.

A oferta da Educação Básica no campo está estritamente justificada no escopo econômico. O transporte escolar do campo para a cidade fica economicamente mais viável do que a manutenção das escolas. Porém, não se considera os riscos a que estes estudantes são expostos, as condições adequadas do transporte escolar, além do tempo gasto entre o momento em que a criança acessa o transporte até o momento que chega à escola e, posteriormente, retorna a sua casa.

Acredito que a decisão pelo estudo da temática estava cada vez mais clara e inquietante ao passo que eu avançava nas pesquisas e estudos. A imersão no território da Educação no Campo não me deixou indiferente a todas as questões que apresentei até aqui.

No ano de 2013 ingressei como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Estar em contato com o que até então eu vinha pesquisando ampliou o meu olhar também para os problemas enfrentados na formação de professores para o campo.

Em 2014 fui escolhida para assumir a coordenação do curso, em um momento de implantação e institucionalização do projeto. Vários eram os desafios, dentre eles, pensar a alternância, uma realidade ainda distante da minha compreensão de Tempo na Universidade. Outro desafio estava em pensar a formação para a docência multidisciplinar em uma abordagem interdisciplinar. Dentro de uma complexa rede de compreensões distintas, o diálogo por vezes era dificultado. Pensar um curso que rompia a lógica de tempo-espço da universidade se tornaria a minha maior inquietação.

Os debates e a busca por entender a lógica pedagógica da proposta do curso me levaram ao desânimo com a temática. Sentia-me responsável por impulsionar o projeto de Educação do Campo, mas havia me descoberto com conhecimentos e visões restritas sobre a

Educação do Campo. Por vezes, cheguei a confundir o curso com a temática. Tinha dificuldades em separá-los.

Após participar de Seminários Nacionais dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de reuniões com outros coordenadores e de eventos do FONEC, pude perceber que os enfrentamentos que eu vivenciava era o contexto de outras IES que ofertavam o curso. De certa forma, senti-me fortalecida e passei a me perguntar sobre como o processo de institucionalização que perpassava todos os desafios que eu vivenciava afastava os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, gestado de forma orgânica dentro dos MST, dos princípios da matriz formativa da Educação do Campo.

Desta feita, ampliando o meu olhar sobre a Educação do Campo, pude refletir sobre como a Educação do Campo estava além de uma proposta pedagógica dentro dos movimentos de luta pela terra. A institucionalização, ao passo que tinha um olhar de universalização da Educação do Campo, partindo da formação de professores nas IES, enfrentava a realidade da diversificação de ideias e formadores, que nem sempre correspondia aos seus anseios.

Nesse sentido, enxerguei a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas IES públicas como o legítimo processo de institucionalização da Educação do Campo, mas que não garantia a manutenção dos princípios formativos que nortearam a construção do conceito de Educação do Campo dentro do MST.

Ao compreender o papel dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na institucionalização da Educação do Campo, reforçamos que as reflexões sobre a Educação do Campo não podem se apartar do contexto social da luta pela terra. A Educação do Campo se constitui para além da prática pedagógica, ao passo que se territorializa em busca de romper as cercas do latifúndio, do capital e da ignorância (STÉDILE; FERNANDES, 2012).

A Educação do Campo emerge dentro do Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST) e transcende os anseios deste por uma educação para assentados e acampados. Ao reconhecerem que a luta não era somente dos sem terra, outros sujeitos agregaram força para garantir educação pública para o campo. O direito à escola se amplia para a luta por uma educação para os povos do campo que contemplasse os saberes e fazeres próprios desses sujeitos.

Os sem terra foram os principais interlocutores das lutas sociais do campo nas últimas décadas e fizeram da Educação uma de suas pautas, transformando as práticas pedagógicas dos assentamentos em um projeto de educação para o campo. O projeto que se iniciava reconhecia a importância da formação de professores e, em 1990, o movimento já iniciava a formação de professores em nível médio, nos cursos de magistério. Em 1996 a atuação do

MST recebeu o prêmio da UNICEF, o que deu visibilidade às práticas educativas realizadas nos assentamentos.

O reconhecimento do projeto educacional do Setor de Educação do MST encorajou a realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma agrária (ENERA), que aconteceu em 1997 e ganhou visibilidade interna e externa, proporcionada pelo prêmio (MST, Boletim n. 9, 2004).

A partir do ENERA, inicia-se a articulação para a Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu em Luziânia (GO) de 27 a 31 de julho de 1998. “[...] precedida por Seminários estaduais, com o apoio em um texto-base e nas experiências concretas, ela constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua animação.” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.8).

Devido à seriedade com que o MST havia assumido esse projeto de educação, várias instituições agregaram à luta e podemos dizer que a Educação do Campo não pertencia mais somente ao movimento, ela deixava os assentamentos e ganhava espaço dentro de outras instituições preocupadas com os direitos sociais. Para a Conferência foi possível reunir a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB).

A Educação do Campo ganha então um novo olhar, deixa de ser vista como educação rural ou educação para o meio rural e passa a ser reconhecida como um projeto educativo legítimo, pensado para os sujeitos do campo. Para o Setor de Educação do MST, a Educação do Campo primeiro se fez prática, para depois se constituir como um conceito de uma Educação que defende o direito de uma população de se educar e de pensar o mundo a partir do lugar em que vive (MST, BOLETIM n. 09, 2004).

Para sustentar esse projeto de Educação era preciso formar educadores do campo, capazes de realizar uma educação que rompesse com o que o movimento via como a lógica capitalista imposta nas escolas, e se pautar em uma matriz formativa que se atentasse para o indivíduo em sua integralidade, sem se fundamentar somente na formação intelectual, mas na formação humana dos sujeitos.

Neste contexto, os movimentos conquistavam o direito à educação básica pública, aliada à formação docente em nível superior adequada para a realidade do campo. As primeiras experiências dessa formação superior se deram em cursos para assentados da reforma agrária, como foi o caso da Pedagogia da Terra, ofertada pela primeira vez em 1998

no Rio Grande do Sul, com educandos de todo Brasil, espalhando-se para outros estados a partir de 1999 (RIBEIRO, 2004).

Com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) ainda no ano de 1998 o trabalho com os cursos formais foi impulsionado. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária estava vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e ampliou as discussões para uma política de formação de educadores do campo em nível superior (MST, Boletim n. 09, 2004).

No ano de 2007 foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. As experiências piloto iniciadas em 2007 em quatro instituições (UFMG, UNB, UFBA e UFS) tiveram a possibilidade de ampliação, contando com mais recursos para consolidar os cursos que já se encontravam em andamento com os editais de 2008 e 2009 e selecionar novos cursos em um novo edital lançado no ano de 2012.

Em 2012 foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). No Eixo II estava contemplada a Formação Inicial e Continuada de Professores, fortalecendo a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em regime de alternância.

A partir do surgimento do PRONERA e do PROCAMPO a institucionalização foi se delineando e o curso de Licenciatura em Educação do Campo se instalando nas universidades. Em um levantamento que acreditamos ser inédito, identificamos que entre os anos de 2007 e 2019, setenta (70) instituições de ensino superior ofertaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Desse número, há instituições que foram selecionadas pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), cursos ofertados sem a submissão a editais, ofertados a convite do MEC ou por interesse imediato da instituição.

As inquietações sobre a institucionalização da Educação do campo consideram que esse processo trouxe novas práticas, novas perspectivas e novas relações com as premissas e a essência da Educação do Campo. A partir desta lógica de criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo de forma ampliada, refletimos sobre os impactos desta institucionalização no debate orgânico da Educação do Campo, que não pode se afastar da proposta de uma educação emancipatória, baseada nas lutas sociais.

Para o MST, a formação profissional de educadores se amplia para uma formação de militantes do setor e do Movimento, portanto, essa formação deverá se dar de forma



diferenciada, sensibilizando e dialogando sobre as questões do campo, numa esfera social e política. Quando o Movimento trata a formação numa perspectiva dialógica com a realidade do campo, ele quer trazer à tona as questões inerentes ao campo, como as agrárias e de desenvolvimento do campo.

## **1.2 O caminho metodológico da pesquisa**

A presente pesquisa se propôs a compreender o processo de institucionalização da Educação do Campo por meio dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A hipótese que se apresenta é que ao passo que a Educação do Campo se institucionaliza ela se afasta dos princípios formativos que a constituíram.

Como identificado na análise dos editais do PROCAMPO (2008, 2009 e 2012), ao mesmo tempo em que se amplia o número de instituições selecionadas para ofertarem a Licenciatura em Educação do Campo, diminui-se a exigência de participação orgânica dos movimentos camponeses na construção das propostas. Diante desse processo de institucionalização promovido pelo PROCAMPO e considerando as primeiras iniciativas voltadas à formação de educadores do campo do MST, inquietamo-nos a compreender se ao passo que a proposta de Educação do Campo se institucionaliza e amplia sua oferta para além da militância dos movimentos sociais, é possível manter a essência em que foi gestada, tendo as matrizes formativas apresentadas pelos movimentos camponeses “trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história” como impulsionadoras desse projeto de educação.

Diante da hipótese apresentada é possível avaliar que a Educação do Campo se territorializou à medida que saiu dos assentamentos e chegou às universidades. Se os cursos de Licenciatura em Educação do Campo não sustentarem as matrizes formativas que dão identidade à Educação do Campo, poderá se iniciar um processo de desterritorialização da Educação do Campo pela própria universidade ou pelo avanço crescente do capital agrário no campo.

Nesta perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender se há um processo de desterritorialização das matrizes formativas da Educação do Campo conforme ocorre seu processo de institucionalização por meio dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Para compreender a Educação do Campo e seu processo de institucionalização, os objetivos específicos que trilhamos foram: (a) resgatar os preceitos históricos que constituíram a Educação do Campo; (b) compreender a dinâmica territorial da Educação do Campo; (c) Identificar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo; (d) Identificar se as

matrizes formativas presentes nos PPCs dos cursos Ledoc sustentam a Educação do Campo; e (e) Apresentar as possibilidades de reterritorialização da Educação do Campo.

O procedimento metodológico utilizado nesse estudo foi a pesquisa documental do tipo exploratória (MARCONI; LAKATOS, 1996). A pesquisa do tipo exploratória é definida por Gil (1994) como um tipo de pesquisa que tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Gil (2006, p. 46) considera que a pesquisa documental é relevante ao passo que os documentos se “constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se importante fonte de dados”, com considerável valor histórico.

As fontes de informações para a construção deste trabalho foram: os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo; os marcos normativos que subsidiam a política de educação específica para o campo; os editais Nº 2/2008, Nº 9/2009 e Nº 02/2012 e os documentos que apresentam o PRONERA e o PROCAMPO como parte das políticas públicas de formação de professores para o campo; os Boletins e Cadernos Temáticos publicados pelo MST e pelo Iterra desde o ano de 1992.

Durante o levantamento das instituições de ensino superior que já ofertaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo, identificamos setenta (70), sendo elas federais, estaduais e municipais. Deste levantamento foi possível construir a cartografia da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Após realizarmos o levantamento das instituições, iniciamos a busca aos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos para que pudessemos fazer as análises a qual nos propusemos.

Inicialmente recorremos à Coordenação Geral da Educação do Campo (MEC) para termos acesso aos PPCs. Fomos orientados a entrar em contato diretamente com os coordenadores dos cursos para obtermos versões atualizadas. Infelizmente, o retorno dado pelos coordenadores através do e-mail enviado foi exíguo. Iniciamos a consulta às páginas oficiais das instituições e realizamos contatos telefônicos para atualizarmos as informações dos dados. Os e-mails foram reenviados, mas ainda sem retorno. Sendo assim, realizamos buscas aos PPCs nos *sites* oficiais das instituições. No total, tivemos acesso a 48 documentos. Apesar de não termos acesso à totalidade dos PPCs dos cursos, foi possível analisar 68,5% dos cursos que já se propuseram a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo e 84% dos que se encontram ativos.

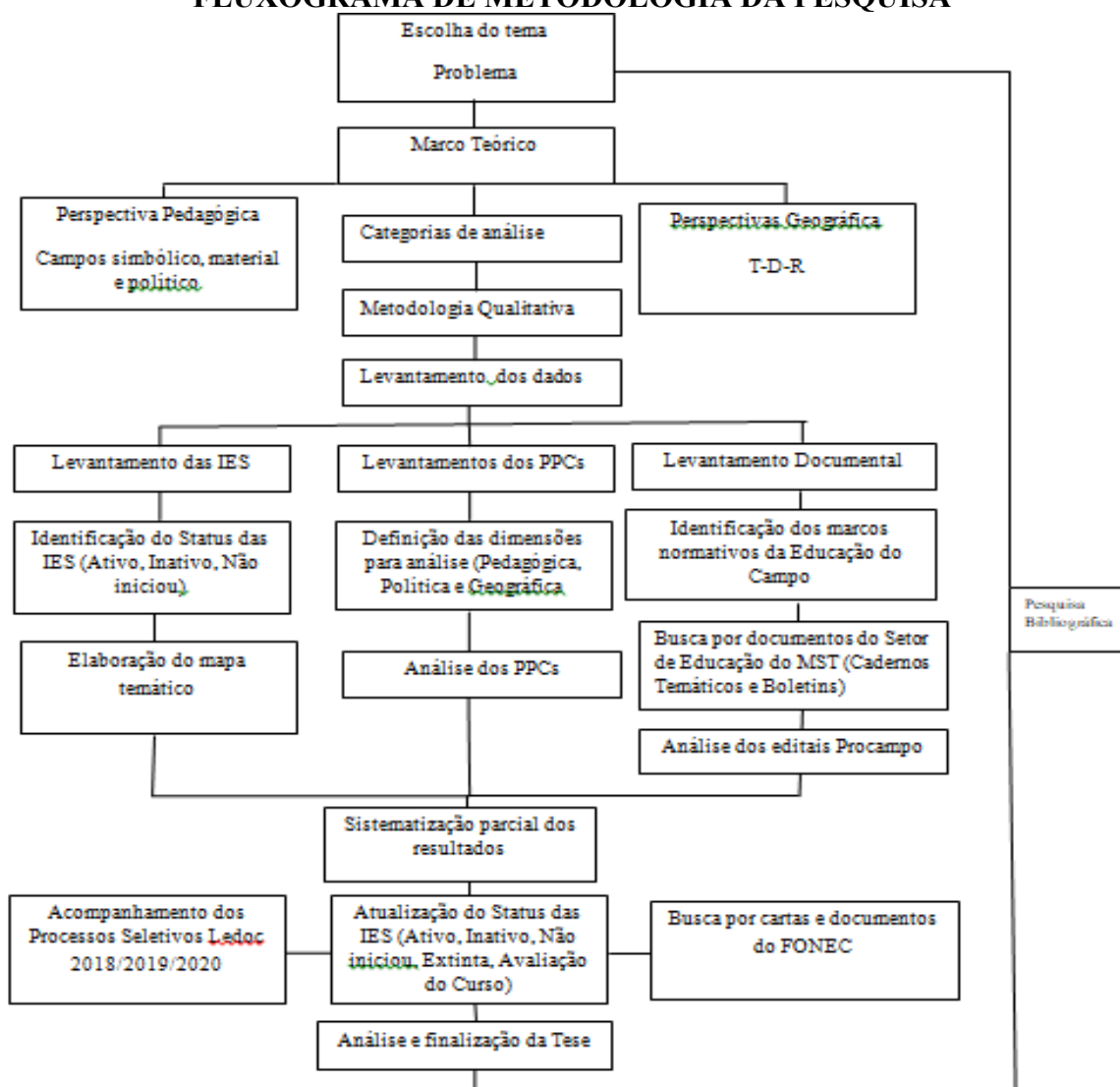
Elaboramos os quadros apresentados ao longo do trabalho para representar a realidade dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Ao passo que as instituições

foram identificadas, foram apresentados elementos que diagnosticam a atual situação dos cursos em relação a sua oferta, continuidade e avaliação do curso.

Durante os anos de 2018/2019/2020 fizemos o acompanhamento dos processos seletivos realizados pelos cursos. Foram observadas as especificidades dos processos seletivos em relação ao público e à periodicidade em que estavam realizando as entradas. Dentre as quarenta e três (43) universidades ativas, identificamos que quatro (4) cursos optaram pelo ingresso através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou pelo Sistema Seleção Unificada (SISU).

O Fluxograma 1 ilustra o caminho metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa bibliográfica permeou toda a elaboração da tese, sendo assim, aparece como o elo que se estabeleceu desde a definição das estratégias à conclusão deste trabalho.

### FLUXOGRAMA DE METODOLOGIA DA PESQUISA



Organização: Castro Paula (2020).

A reflexão apresentada neste trabalho está calcada nos princípios educativos da Educação do Campo, pensados a partir da escola do trabalho, na emancipação e na práxis que estão presentes em sua matriz formadora. Espera-se que a base que a sustenta esteja materializada na proposta educativa dos cursos de formação de professores para atuarem nas escolas no campo em seus projetos pedagógicos de curso. Parte da premissa de que ao passo que a institucionalização é subsidiada pelo Estado, os cursos devem se esforçar em garantir uma formação distanciada dos interesses do capital, calcada nos interesses do homem/mulher do campo.

A tese está estruturada 6 (seis) seções. As seções buscam apresentar os cenários em que se encontra a Educação do Campo, partindo da compreensão histórica da luta pela terra e da Educação, para entendermos a construção histórica do conceito de Educação do Campo dentro dos movimentos sociais e o início de sua institucionalização, passando pela dinâmica territorial que envolve a Educação do Campo e pelo surgimento da Licenciatura em Educação do Campo como território da Educação do Campo nas IES.

Na segunda seção, intitulada **“Território da luta pela terra e da Reforma Agrária”**, apresentamos um recorte histórico (1945-2019) sobre a Reforma Agrária e as organizações que constituíram a luta pela terra. Nesta parte, mostramos o MST como o movimento responsável por incluir a Educação no seu debate político e ideológico. Destacamos os projetos de Reforma Agrária e as políticas públicas desenvolvidos desde o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso até o fim do primeiro ano do governo do presidente Jair Bolsonaro. Ao final do capítulo, apresentamos os reflexos das políticas públicas para o campo no projeto de Educação do Campo.

Na terceira seção, intitulada **“A constituição histórica da Educação do Campo: da luta pela terra a luta por educação”**, iniciamos uma apresentação histórica da Educação e o seu processo de laicização que culminará com as primeiras ações de Educação Popular a serviço do desenvolvimento industrial. O percurso histórico da Educação do Campo partirá da sua atuação no cenário da luta social, passando pela compreensão da escola do trabalho e da Pedagogia do Movimento, que apresentará a gênese da Educação do Campo atrelada à formação de professores para o campo. A partir da compreensão histórica do conceito de Educação do Campo, podemos visualizar como as lutas sociais que constituíram e balizaram esse projeto de educação irão se sustentar na proposição de políticas educacionais para o campo através do PRONERA e do PROCAMPO.

Na quarta seção, **“Pedagogia da desterritorialização: Educação do Campo e os territórios em disputa”**, a partir de um olhar geográfico nos propusemos a discutir a

dinâmica territorial da Educação do Campo. A territorialidade da Educação do Campo é apresentada a partir da análise dos campos propostos: Campo Simbólico, Campo Material e Campo Político. A apresentação desses campos permitiu serem sejam apresentadas as relações que produzem o território da Educação do Campo a partir do território camponês, desvelando sua atuação para além da sala de aula, e o constituindo como um território em constante disputa.

Na quinta seção, **“As dimensões constituintes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: diagnóstico e análise dos Projetos Pedagógicos de Curso”**, são apresentadas as análises dos Projetos Pedagógicos de Curso de parte dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo distribuídos em todo território nacional. A partir de um diagnóstico sobre o número de instituições que já ofertaram o curso, foi realizado um levantamento dos PPCs. Foram eleitas para a análise as seguintes dimensões: Dimensão Pedagógica, Dimensão Política e Dimensão Geográfica. A análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo subsidiou a compreensão em torno da institucionalização, norteadas pelo diálogo com as análises dos Boletins e Cadernos Temáticos que trazem as memórias do MST, da Via Campesina e do Iterra.

Na sexta seção, intitulada **“Educação do Campo: Territórios e Territorialidades a partir da Licenciatura em Educação do Campo”**, tivemos o compromisso de apresentar a Licenciatura em Educação do Campo como uma territorialidade da Educação do Campo dentro do território do saber. Para tanto, propusemo-nos a mostrar o atual cenário do curso dentro das IES, atuando na perspectiva de um observatório que pudesse identificar o que havido ficado alheio durante as análises documentais. Desta feita, encontramos-nos em meio à necessidade de posicionamento frente ao que víamos como possibilidade de territorialização ou re-territorialização da Educação do Campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Nesse sentido, ao final do capítulo apontamos os elementos que consideramos como fortalecedores do território da Educação do Campo e suas territorialidades.

## **2 TERRITÓRIO DA LUTA PELA TERRA E DA REFORMA AGRÁRIA**

Uma reflexão sobre a Educação do Campo não pode se apartar da compreensão que envolve a Questão Agrária no Brasil e o processo de re-emergência dos movimentos sociais de luta pela terra que se deu nos anos 1980.

Ao remontarmos a trajetória histórica dos movimentos sociais no campo percebemos que a Educação é uma pauta recente desses movimentos. Por algum tempo é possível visualizarmos que os movimentos no campo se organizam dentro de uma perspectiva sindicalista, voltada principalmente para as relações de trabalho dos trabalhadores rurais do que, propriamente, para as condições de permanência desses sujeitos, o que incluiria pensar em direitos básicos para os trabalhadores e suas famílias.

A conquista de territórios realizada pelos movimentos sociais de luta pela terra, pautada na luta social que vê a terra como trabalho e sobrevivência, vem se constituindo nas últimas quatro décadas. A organização desses movimentos se dá dentro da construção dos espaços sociais de luta e conquista de territórios, inquietando estudos geográficos que fossem capazes de problematizar o movimento dentro dos seus processos de territorialização (FERNANDES, 2000).

Nesse sentido, o direito à terra de trabalho pode ser visto como impulsionador da luta desses movimentos, que Fernandes (2000) chama de movimentos socioterritoriais, por considerar que os mesmos têm o território e/ou espaço como condição para sua formação, sendo o território o “trunfo”.

Neste capítulo objetivamos articular o campo como território de luta, que se constitui a partir da Questão Agrária. A Educação do Campo surge como uma dimensão da Questão Agrária, forjada dentro da articulação dos movimentos sociais de luta pela terra, que buscam, a partir da garantia dos direitos dos cidadãos pelo Estado, superar as desigualdades no campo brasileiro.

Os movimentos sociais do campo, ao passo que lutam pela terra, pressionam o governo por políticas públicas que incluam a educação como pauta. Com o fortalecimento dos movimentos sociais no campo e a ampliação dos debates sobre a Reforma Agrária, fez-se necessária uma articulação para garantir políticas públicas que fossem capazes de subsidiar uma formação educacional que abrangesse todos os níveis da educação, garantindo a possibilidade de permanência no campo, dando continuidade ao projeto de educação iniciado dentro dos acampamentos.

Para compreendermos o recorte temporal que nos propusemos a apresentar é necessário apresentar a Questão Agrária como um problema a ser superado na história brasileira. Martins (2004, p.13) vê a Questão Agrária como “um problema suprapartidário, decorrência e resultado do modo insuficiente como foi resolvida a questão da escravidão”. Para o autor, a Questão Agrária é um drama nacional que envolve questões que não são particulares a determinados grupos políticos ou governos que buscam monopolizar o debate político.

Em busca de alargar a compreensão sobre a temporalidade da Questão Agrária dentro de um aspecto político e de Estado, partimos de uma análise temporal capaz de situar a reflexão sobre como se deu a espacialidade da luta no campo para alcançar o desdobramento da construção da luta pela terra através do surgimento de movimentos sociais que Fernandes (2000, p. 61) chama de socioterritoriais, que têm como principal objetivo “a conquista da terra de trabalho” e que vão nortear a construção da Educação do Campo dentro da perspectiva que apresentaremos ao longo do trabalho.

## **2.1 A organização política do Brasil, a Reforma Agrária e as organizações que constituíram a Luta pela Terra (1945- 2019)**

Ao remontarmos historicamente a organização dos movimentos de luta no campo nos deparamos com uma diversidade de reivindicações e denominações, sendo elas: trabalhadores de grandes plantações, meeiros, colonos, arrendatários, parceiros, pequenos produtores e, mais à frente, trabalhadores sem terra. Essa diversidade de demandas converge, de certa forma, para um único objetivo: a valorização do trabalho no campo e, posteriormente, a bandeira da Reforma Agrária.

Na organização das lutas desses trabalhadores algumas instituições estiveram presentes e, de certa forma, deram suas nuances às lutas, não podendo ser minimizadas as relações de poder que se estabeleceram nessas relações. Raffestin (1980, p. 53), baseado nas proposições Foucaultianas sobre as relações de poder e de como este é exercido e não adquirido a partir de inumeráveis pontos, afirma que “o poder é parte intrínseca de toda relação”, estando em todos os lugares, sendo o alicerce móvel das relações de força. Em relação à luta social por Reforma Agrária, é possível visualizar que, ao passo que vão conquistando certo protagonismo social, atraem interesses que são intencionais, mas que nem sempre convergem para os interesses do trabalhador do campo.

Reflexo dessa realidade está a aproximação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) na década de 1940, que, tendo como parte do seu projeto a transformação em um partido de massa, acerca-se dos trabalhadores urbanos e rurais. Essa aproximação com as “massas camponesas” vai constituir o termo camponês como uma categoria política específica e conduzir alguns anseios desses trabalhadores do campo (MEDEIROS, 1989).

Em consonância com a disputa de poder, é possível visualizarmos a constituição das Ligas Camponesas no Nordeste e sua relação com o PCB. As Ligas Camponesas partem da iniciativa de trabalhadores rurais que se sentiam explorados pelos proprietários de terra e que passam a ser liderados pelo advogado Francisco Julião. Em 1947, Julião havia se desligado do Partido Republicano (PR) e aderido ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), sendo o primeiro parlamentar eleito por essa legenda no estado do Pernambuco. No decorrer da sua liderança junto às Ligas foi procurado pelo PCB, que representava a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) em busca de uma aliança. A aliança foi rechaçada por Julião que via claramente a distinção entre os projetos das duas organizações. A ULTAB buscava a melhoria das condições de vida dos trabalhadores enquanto as Ligas Camponesas, que já contavam com mais de 600 delegados, pleiteavam uma reforma agrária radical (MEDEIROS, 1989).

Outro organismo que se une à luta dos trabalhadores e que também tem protagonismo foi a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A CNBB defendia um sindicalismo cristão que estivesse afastado das vertentes comunistas que pregavam a luta de classe, mas fosse defensor dos direitos dos trabalhadores e da reforma agrária, voltado à propriedade familiar. Portanto, algumas frentes dos setores da Ação Católica, em conflito hierárquico com a Igreja, criam a Ação Popular. Esse movimento tinha como prioridade a organização de camponeses e operários, baseada nas exigências concretas de massas, voltando-se para orientações de perfil socialista, contrariando as orientações inicialmente dadas pela CNBB (STÉDILE; FERNANDES, 2012).

Em 1975, durante o Encontro Pastoral das Igrejas da Amazônia Legal, foi criada a Comissão Pastoral da Terra (CPT):

[...] Assumindo inicialmente o compromisso de “empenhar-se no processo global de reforma agrária do nosso país, dando cumprimento ao espírito e à letra do Estatuto da Terra”, a comissão teria por finalidade “interligar, assessorar e dinamizar os que trabalham em favor dos homens sem terra e dos trabalhadores rurais”. (MEDEIROS, 1989, p. 111, grifos do autor)



A criação da CPT estava diretamente ligada à defesa dos direitos humanos, considerando que naquele momento histórico eram esses os direitos violados e “as circunstâncias politicamente adversas sugeriram que a própria condição humana estava em questão” (MARTINS, 2004, p. 134).

A proteção da Amazônia vinha sofrendo os efeitos da política de ocupação dos governos militares e, por meio de uma carta pastoral intitulada “Uma Igreja na Amazônia em conflito com o latifúndio e com a marginalização social”, Dom Pedro Casadalgia denuncia a política de ocupação da Amazônia empreendida pelos governos militares, reafirmando o seu compromisso social com posseiros (MEDEIROS, 1989).

A partir do ano de 1980, a CPT divulgou um documento intitulado “A Igreja e os Problemas da Terra”, que havia sido produzido durante a 18ª Assembleia da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Nesse documento, a CNBB denunciava o modelo econômico brasileiro, a concentração fundiária, as migrações de trabalhadores, a violência e a exploração no campo, afirmando:

[...] ser a terra uma dádiva de Deus, a Igreja criticava sua apropriação como instrumento de exploração do trabalho alheio e fazia a apologia da “terra de trabalho”, configurada na propriedade familiar, na posse, na propriedade tribal e comunitária. Ao mesmo tempo reafirmava o seu apoio “as justas iniciativas e organizações dos trabalhadores, colocando as nossas forças e os nossos meios a serviço de sua causa” (MEDEIROS, 1989, p. 154, grifos do autor).

Conforme a Igreja anuncia o seu compromisso com esses sujeitos sociais, ela se torna também alvo da violência no campo, que passa a atingir os agentes pastorais, os padres e demais lideranças que despontassem no campo (OLIVEIRA, 1988). Após o ano de 1964, durante o regime militar houve um aumento significativo de assassinatos de lideranças no campo. De acordo com Fernandes (1999, p.54):

durante o regime militar foram assassinados 1106 trabalhadores rurais, numa luta sangrenta contra a expropriação, a grilagem de terras, contra os despejos violentos, o trabalho escravo, a queima das casas e das lavouras, a superexploração dos trabalhadores assalariados e sem direitos.

É possível afirmar que no processo de organização dos trabalhadores rurais essas organizações exerceram influência nas lutas no campo em âmbito nacional. Ao passo que o novo regime se pauta em uma política de desenvolvimento com vistas a levar o progresso para o campo, a miséria passa a assolar muitas famílias no campo, que sofrem com a expropriação

e a exploração (FERNANDES, 1999). Nesse cenário social, vários sindicatos e movimentos surgem em todo país, motivados pela luta por direitos do homem do campo.

Quanto ao Estado do regime militar, seguia se valendo do *marketing* do Milagre Econômico, estruturando-se a partir de três dimensões: “a repressiva, a intervenção regularizadora sobre algumas áreas de tensão e uma intensa propaganda sobre a realização da ‘maior reforma agrária do mundo’” (MEDEIROS, 1989, p.157, grifos do autor). Todas as dimensões visavam neutralizar a política dos conflitos no campo.

No Quadro 2 apresentamos uma linha do tempo representando o governo e as ações que marcaram a luta dos movimentos sociais no campo a partir de 1945, passando pelo Regime Militar até o primeiro período de redemocratização no governo José Sarney.

Neste período, é possível percebermos o surgimento das primeiras entidades de representação no campo em todo país a partir de uma análise de conjuntura do período. A análise de conjuntura apresentada no quadro se propõe a delimitar ações importantes do Estado e dos movimentos sociais, visando planificar o caminho da Reforma Agrária no Brasil, ressignificando o papel dos movimentos sociais de luta pela terra, que experimentam um processo de reemergência dentro do cenário nacional após os anos de 1980.

Quadro 2 - Conjuntura política no Brasil e a Questão Agrária (1945-1990)

Período	Política	Organização dos Movimentos Sociais
1945	Getúlio Vargas Estado Novo	Surgimento de entidades de representação no campo em Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro.
1945-1946	José Linhares	Conflitos no campo e uma incipiente organização dos trabalhadores rurais.
1946-1951	Eurico Gaspar Dutra	Reivindicações trabalhistas. As greves se tornaram armas de luta. O PCB vai procurar levantar as reivindicações camponesas menos radicais, porém capazes, uma vez conquistadas, de trazer melhoras à situação de miséria dos camponeses.
1951-1954	Getúlio Vargas	Início de um processo molecular de organização dos movimentos de trabalhadores. Na luta contra o arrendamento que surgiram as primeiras ligas camponesas em Goiás e no Triângulo Mineiro. O mais sério enfrentamento se deu em Orizónia em 1950. Arrendatários e meeiros ganham destaque na luta. I congresso camponês de Pernambuco e I congresso camponês goiano. Conferência Internacional de trabalhadores agrícolas em Viena e I Encontro Nacional do trabalhadores agrícolas, organizado pelo PCB para enviar delegados ao encontro em Viena
1954-1955	Café Filho	Realização da II Conferência Nacional dos Lavradores que tinha por objetivos criar uma organização de âmbito nacional que aglutinasse as diversas organizações de trabalhadores então existentes. Os temas discutidos envolvia o direito de organização em associações e sindicatos, direito de greve, reforma agrária, previdência social e algumas reivindicações específicas das categorias. Eclodiram vários conflitos no campo, respondendo a diversas motivações, portanto, algo em comum entre eles era a resistência dos trabalhadores rurais de serem expulsos da terra. Surgimento da primeira Liga Camponesa em Galileia que se tornou o símbolo da resistência do movimento camponês.
1956-1961	Juscelino Kubitschek	Criação da União dos lavradores e trabalhadores agrícolas no Brasil (ULTAB). Essa entidade se propunha em âmbito nacional exercer o papel de força aglutinadora e, ao mesmo tempo a direção das lutas.
1961	Jânio Quadros	As lutas armadas travadas entre posseiros e grileiros se intensificam. As lutas se ampliaram e tiveram algumas vitórias significativas. Entre 1954 e 1961 foram realizados em média 21 encontros de trabalhadores em todo Brasil. Esses encontros deram força a palavra de ordem “Reforma Agrária”
1961-1964	João Goulart	Em novembro de 1961, ainda sob o peso da crise política institucional gerada com a renúncia do presidente Jânio Quadros, realizou-se um congresso camponês em Belo Horizonte, convocado pela Ultab, mas que contou com a participação de outras forças políticas que atuavam no campo, como era o caso das Ligas Camponesas e do Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), recém-constituído no Rio Grande do Sul. Na Declaração final do encontro, tais propostas não constaram e ganhou corpo e densidade a palavra de ordem reforma agrária radical, um grito contra o monopólio da terra e a exploração que sofriam os trabalhadores rurais.
1964-1969	Golpe Militar 1964  Castelo Branco (1964-1967)  Arthur Costa e Silva (1967 - 1969)	Em novembro de 1964 foi finalmente aprovado pelo Congresso Nacional o projeto de Estatuto da Terra, acompanhado de uma mensagem presidencial (Mensagem 33) e de uma emenda constitucional que viabilizava aquela que fora uma das principais demandas dos trabalhadores no início dos anos 60: o pagamento das terras desapropriadas com títulos da dívida agrária. O governo reconhece oficialmente a Contag. Foi o período das torturas, dos “desaparecimentos”, da brutal repressão à guerrilha do Araguaia.
1969-1974	Emílio Garrastazu Médici	Não é possível enumerar todos os conflitos desse período, dada sua enorme quantidade, abrangência e diversidade. Não houve, na década de

		70, um único estado da federação onde a luta pela terra não estivesse presente, de forma mais ou menos aguda.
1974-1979	Ernesto Geisel	Deles, o que teve maior destaque pela dimensão que assumiu foi a Comissão Pastoral da Terra, criada em 1975, no Encontro Pastoral das Igrejas da Amazônia Legal. Assumindo inicialmente o compromisso de “empenhar-se no processo global de reforma agrária do nosso país, dando cumprimento ao espírito e à letra do Estatuto da Terra”.
1979-1985	João Figueiredo	No início dos anos 1980, surgiu um novo personagem nas lutas pela terra no país: os chamados Sem Terra. Os processos sociais e econômicos que deram origem e conformaram essa identidade e produziram um movimento específico têm suas raízes em experiências diversas que, em um dado momento, se entrecruzaram. Em janeiro de 1984 líderes de Sem Terra se reúnem no Encontro Nacional, dando início ao MST.
1985-1990	José Sarney	Criação do Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário (Mirad), Aprovação do Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA) Surgimento de acampamentos por todo Brasil. Em 1986 já se contava 90 no centro sul do país. Aconteceu a Romaria conquistadora da Terra Prometida IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Surgimento da União Democrática Ruralista (UDR) Constituição Brasileira de 1988 Assassinato de Chico Mendes
1990-1992	Fernando Collor de Mello	O MST publica no Jornal Sem Terra sobre o Plano Collor: demagogia e arrocho Não houve nenhum assentamento. Paralisação da Reforma Agrária
1992-1995	Itamar Franco	Retomou os projetos de reforma agrária. Apesar da criação de um programa emergencial para o assentamento de 80.000 famílias, somente foram assentadas 23.000 em uma área de em média 1,2 milhão de hectares.

Organizado por Castro Paula (2019). Fonte: CPT, Dataluta, Fernandes (2010), Medeiros (1989), Coelho (2016), MEC

A Questão Agrária é uma discussão complexa e perpassa toda a história do Brasil, porém, o quadro apresentado se atém às reflexões sobre a luta por reforma agrária e permanência no campo, o que convergiu para proposições voltadas à educação dos povos do campo nos anos de 1990.

No quadro apresentado é possível percebermos que a questão agrária esteve em pauta em todos os governos desde a metade do século XX. Portanto, poucas vezes foi uma pauta prioritária do Estado, sendo, por vezes, impulsionada pela organização dos trabalhadores do campo e demais movimentos sociais.

As conquistas dos trabalhadores rurais foram marcadas por enfrentamentos violentos, que acabavam exigindo uma intervenção do Estado por meio de uma ação concreta. A desvalorização do trabalho camponês encorajou uma luta que agregou várias frentes, abrindo caminho para a organização de movimentos de luta pela terra, indo além da luta por direitos de trabalhar na terra. A luta se encontrava também no limiar do reconhecimento social. Não obstante, foi criminalizada midiaticamente e os movimentos sociais precisavam reafirmar

constantemente o seu compromisso com o trabalho na terra em oposição à estagnação das terras improdutivas que estavam nas mãos de uma minoria latifundiária.

Para Martins (2004), a posse da terra no Brasil é um tema residual da escravidão, situadas em polos cronológicos opostos, que são a questão do trabalho livre e a questão agrária. A propriedade de terra foi usada para coagir a mão de obra no mercado de trabalho, já na vigência do trabalho livre, mas pautada em uma questão fundiária gerada fundamentalmente nas relações escravistas de trabalho. (MARTINS, 2003)

Aos poucos é possível ver sinais de reconhecimento da luta desses trabalhadores rurais que buscam por seu direito à terra, e o reconhecimento de que esses sujeitos são, portanto, sujeitos de direitos, trabalhadores “capazes de nutrir com seu labor a terra que é de todos nós, a nossa terra, patriótica cessão de uso, para que ela seja semeada e fecundada” (MARTINS, 2004, p. 14).

A seguir, apresentamos uma síntese da atuação dos governos no último quarto de século. As ações implementadas por esses governos podem ser vistas como o cenário mais contraditório da Educação do Campo. Criaram-se políticas para o campo e para a Educação do Campo, impulsionando a criação de cursos com a temática voltada para o campo e, ao mesmo tempo, vimos o desmonte desse projeto por ações de governos que não reconhecem a legitimidade do debate em torno da Educação do Campo.

## **2.2 O governo de FHC**

A Reforma Agrária no governo FHC iniciou-se baseada na premissa do declínio da população rural, reforçando políticas anteriores que não sustentavam um projeto social que desse sentido concreto à reforma. Para Martins (2003, p.175), “naquele momento, havia setores no governo que ainda não tinham entendido a necessidade da reforma e a viam como um paliativo para a agressividade dos movimentos sociais”.

Em 1994, FHC foi eleito presidente e realizou a mais ampla política de assentamentos já vista no país, porém, defendia a tese de que não existiam mais latifúndios no Brasil e de que o número de sem terras se limitava aos que estavam acampados. Portanto, o número de acampados quadruplicou ainda no primeiro mandato de FHC, causando grandes tensões territoriais que culminariam em massacres dos trabalhadores sem terra.

Os massacres de Corumbiara (RO) e Eldorado dos Carajás (PA) foram propulsores para a tomada de atitude do governo FHC. Portanto, o governo acreditava que assentando

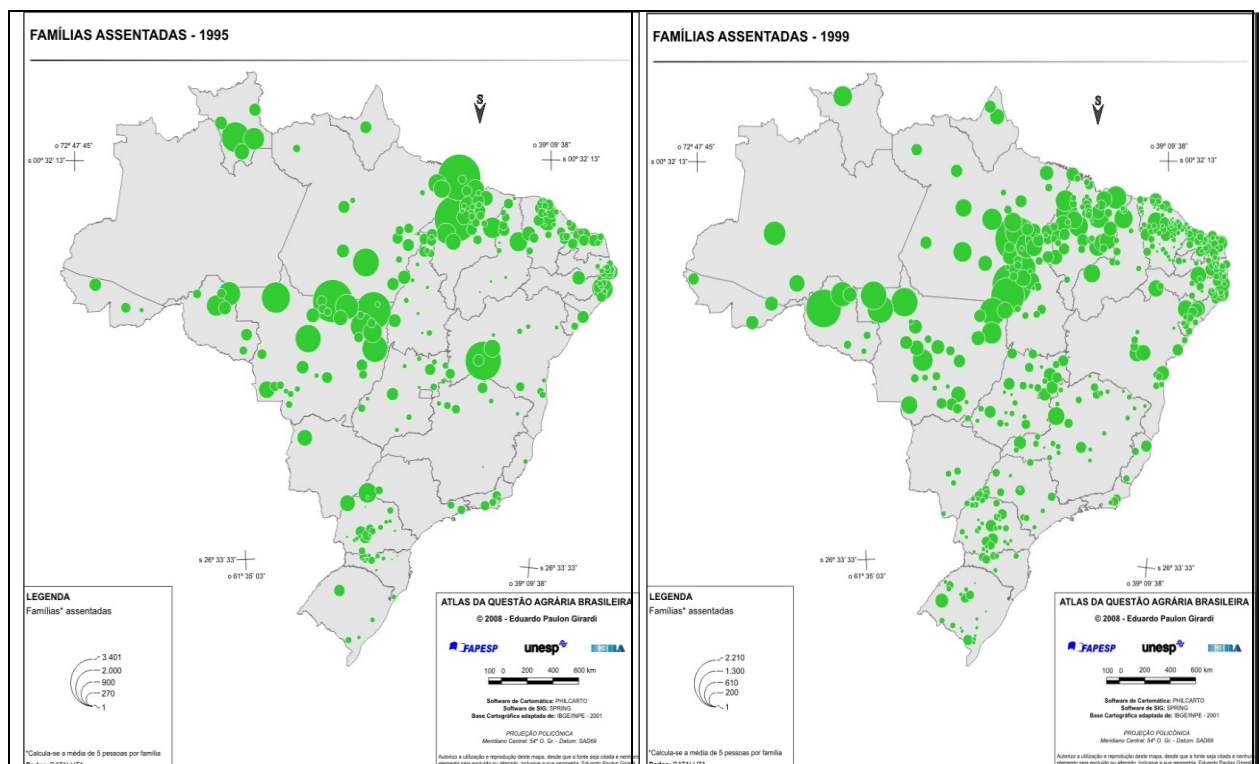
famílias acampadas daria fim ao problema da reforma agrária, ignorando as questões estruturais da questão fundiária (COELHO, 2016).

No seu segundo mandato o governo de FHC mudou a estratégia e passou a atuar de forma repressiva com os movimentos de luta pela terra, criminalizando a luta. Iniciou-se uma política de mercantilização da terra e o governo passou a investir na Reforma Agrária de mercado, que se tratava do financiamento de terras pelo Estado e que contrariou os movimentos de luta pela terra (FERNANDES, 2010).

A ampla política de assentamentos realizada pelo governo de FHC pode ser atribuída à pressão dos movimentos sociais e de alguns intelectuais que aderiram à causa da Reforma Agrária. A ampliação dessa política de assentamentos refletiu nos números de famílias assentadas em todo país, como é possível analisar por meio dos dados apresentados pelo DATALUTA (2008).

De acordo com os dados do DATALUTA (2008), no primeiro governo de FHC, entre o período de 1995 a 1998, foram assentadas 299.863 famílias. Essa representação pode ser vista a seguir, através da comparação dos mapas da questão agrária dos anos de 1995 e 1999, que retrata o número de famílias assentadas, registrando o crescimento quantitativo em todo território nacional ao final do primeiro mandato de FHC.

Mapa 1 - Representação comparativa do número de famílias assentadas 1995-1999



Fonte: Atlas da Questão Agrária Brasileira.

Ao final do primeiro mandato de FHC, no ano de 1998, foi realizado o maior número de assentamentos por desapropriações, registrando um número de 605 desapropriações. Em seu segundo mandato houve um declínio dessa modalidade, tendo uma retomada no crescimento somente nos anos de 2004 e 2005, primeiros anos do primeiro mandato do presidente Lula. (LEITE, 2019)

No Quadro 3, construído por Carter e Carvalho (2010), é possível identificar o crescimento do número de famílias assentadas no primeiro governo de FHC entre os anos de 1995-1998 e, posteriormente, no primeiro governo Lula, de 2003 a 2006.

Quadro 3 - Reforma Agrária no Brasil (1979-2006) por período presidencial

Presidente	Período	Famílias assentadas			Área distribuída		
		Total	Média anual	%	Total	Média anual	%
Figueiredo	1979-1984	53.927	10.785	6,1	4.710.611	942.122	10,2
Sarney	1985-1989	92.178	18.436	10,5	5.091.049	1.018.210	11,1
Collor & Franco	1990-1994	57.194	14.299	6,5	2.895.903	723.976	6,3
Cardoso 1	1995-1998	299.863	74.966	34,1	12.222.613	3.055.653	26,5
Cardoso 2	1999-2002	155.491	38.873	17,7	6.768.771	1.692.193	14,7
Lula 1	2003-2006	220.606	55.152	25,1	14.356.824	3.589.206	31,2
Total	1979-2006	879.259	32.565	100	46.045.771	1.705.399	100

Fonte: Carter e Carvalho (2010, p. 296).

Para Carter e Carvalho (2010), de 1985 a 2006, apesar de períodos com expressivo crescimento no número de famílias assentadas, todos os governos tinham características de uma reforma agrária conservadora, pautados em uma “repartição de terras sob pressão social, processos administrativos lentos e complicados, violações frequentes de direitos humanos com ampla impunidade, distribuição residual de terras, e escasso apoio aos assentamentos” (CARTER; CARVALHO, 2010).

Para Fernandes (2010), apesar do número de assentamentos criados durante o governo de FHC, houve uma precarização dos assentamentos por não se garantir infraestrutura básica e crédito agrícola e de investimento, o que descapitalizou as famílias. Tal realidade nos leva a afirmar que de fato o governo de FHC não tinha um projeto de Reforma Agrária no início do primeiro mandato, ao passo que não interveio na injustiça fundiária no país, combatendo os meios de obtenção ilegal de terras.

A precariedade dos assentamentos trouxe a necessidade de que os sujeitos da reforma se reinventassem, criando sua própria identidade, capaz de ocupar o protagonismo na história e, de certa forma, ganhar reconhecimento social. Neste contexto, para Martins (2003, p. 176), a “Agricultura Familiar surge como sujeito social de uma reforma agrária, e de acesso a terra, e um direito alternativo ao uso da terra”. Para o autor, os conflitos por terra dos movimentos sociais foram capazes de desocultar a agricultura familiar que estava “embutida na grande propriedade ou na sua periferia, ou nas áreas abandonadas ou desprezadas pela agricultura” (MARTINS, 2003, p. 176).

Na segunda metade do primeiro mandato, FHC inicia uma política de Reforma Agrária, nomeando Raul Jungmann para o Ministério Extraordinário de Reforma Agrária e, depois, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A crença de que o Brasil já não era um país agrícola foi colocada em dúvida a partir dos conflitos no campo que aconteceram mesmo após o grande número de assentamentos, deixando à mostra que não havia um projeto de Estado para a Questão Agrária no país e que era emergencial um projeto que fosse capaz de atender à demanda dos trabalhadores rurais. O governo e a própria sociedade ficaram alertas ao fato de que as tensões no campo refletiam a realidade de um país com um grande número de trabalhadores rurais e sérios problemas fundiários a serem resolvidos (MARTINS, 2003).

No Quadro 4 apresentamos as principais ações do governo FHC em relação à Reforma Agrária e aos seus desdobramentos.

Quadro 4 - Conjuntura da Reforma Agrária no Governo FHC (1995-2002)

1995	Criação do Gabinete Extraordinário de Política Fundiária, que depois se tornou o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). 1995 Massacre de Corumbiara.
1996	Massacre de Eldorado dos Carajás.
1997	Aconteceu a Marcha Nacional do MST. No primeiro governo houve uma ampla política de assentamentos. Assentando famílias que estavam acampadas. No segundo governo houve a reforma agrária de mercado, que era o financiamento das terras pelo estado.
1998	Criação do PRONERA com o objetivo de: “fortalecer a educação nas áreas da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável”.
2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Organizado por Castro Paula (2019). Fonte: CPT, Dataluta, Fernandes (2010), Medeiros (1989), Coelho (2016), MEC.

No quadro é possível visualizar pautas importantes que culminariam em programas e políticas voltadas para o campo e para a Educação do Campo. Ao pensarmos nos problemas



fundiários presentes no país, havia uma moção dos movimentos sociais, algumas organizações e intelectuais de que a Educação deveria fazer parte da pauta da Reforma Agrária, o que pressionaria para a criação de uma política pública para a Educação do Campo.

No ano de 1997, ainda no primeiro mandato de FHC, mais de 700 educadores do meio rural, em sua maioria professores do primeiro grau<sup>2</sup>, reuniram-se em um evento na Universidade de Brasília (UNB) para debaterem as questões educacionais dos sujeitos da Reforma Agrária. O Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária fazia parte da proposta do MST para divulgar suas preocupações que estavam além da posse da terra.

No ano de 1998, ao final do primeiro mandato de FHC, após amplo debate entre o governo, movimentos sociais, organizações sociais e intelectuais, foi aprovada a criação do Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA). Em 2004, no início do governo Lula, os movimentos sociais conseguiram aprovar as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, um importante documento que partiu da premissa de que a Educação do Campo era um projeto coletivo do movimento camponês incorporado ao processo de luta pela terra de trabalho e que era um modelo que estava na contramão do modelo de educação rural vigente (RIBEIRO, 2012).

Podemos destacar marcos normativos dentro do governo de FHC que impulsionaram de forma qualitativa a educação para os povos do campo, incluindo desde a implantação do PRONERA, a elaboração e a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A Educação do Campo passa a ter reconhecimento como uma educação que transcendia a educação rural, apenas vista como um perímetro não urbano; ela se apresenta dentro de um “campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social” (BRASIL, 2001).

## **2.3 O Governo Lula e a Questão Agrária**

O sucessor de FHC na presidência, o sindicalista Luis Inácio Lula da Silva (Lula), tinha um compromisso com os movimentos sociais de luta pela terra por meio da realização de um projeto de Reforma Agrária. Para entendermos essa cumplicidade é preciso termos clareza de que o presidente Lula era o mais importante representante do Partido dos

---

<sup>2</sup> A partir da LDB 9394/96 a Educação Básica passou a ser dividida em educação infantil, ensino fundamental e médio. O antigo primeiro grau passa a integrar o ensino fundamental I.

Trabalhadores (PT) e de que a ascendência desse partido se dá juntamente com a formação do MST.

Tal como a CPT e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o PT contribuiu para a formação do MST. É possível afirmar que da mesma forma o MST contribuiu para a formação do PT e sua popularização junto às massas com propostas de transformações sociais.

Em meio à organização sindical de professores, metalúrgicos e outras categorias lideradas pela CUT, que lutavam por conquistas de direitos e pelo restabelecimento da democracia, o PT surge no cenário brasileiro e vai ganhando protagonismo nas lutas populares. Apesar de estruturas distintas, as organizações se uniam por uma luta comum: direitos dos trabalhadores.

Com a criação desse espaço de debate para distintos projetos populares, o MST, apoiado pelo CPT, aproxima-se do PT para que a pauta da Reforma Agrária pudesse ser retomada, haja vista que com o Golpe de 1964 essa luta foi interrompida.

Em 1989 o PT lança pela primeira vez um candidato à Presidência do Brasil. Insistentemente, mesmo após a derrota em 1989, o partido se manteve nas disputas eleitorais, sendo eleito em 2002. A campanha que deu a vitória ao presidente Lula se fez mais flexível às bandeiras levantadas pelo partido, buscando atingir o eleitorado mais conservador, ampliando as alianças partidárias.

O governo de Lula se apresentava menos conservador que os seus antecessores, mantendo um diálogo com os movimentos sociais, criando uma política agrária que “paradoxalmente, fez avançar e refluir a luta pela terra e a reforma agrária” (FERNANDES, 2008, p. 8). Porém, na contramão de seu discurso, o presidente Lula se aproximou do agronegócio e, de forma velada, não desapropriou terras que fossem de interesses das corporações, garantindo dessa forma o apoio político ao agronegócio (FERNANDES, 2008).

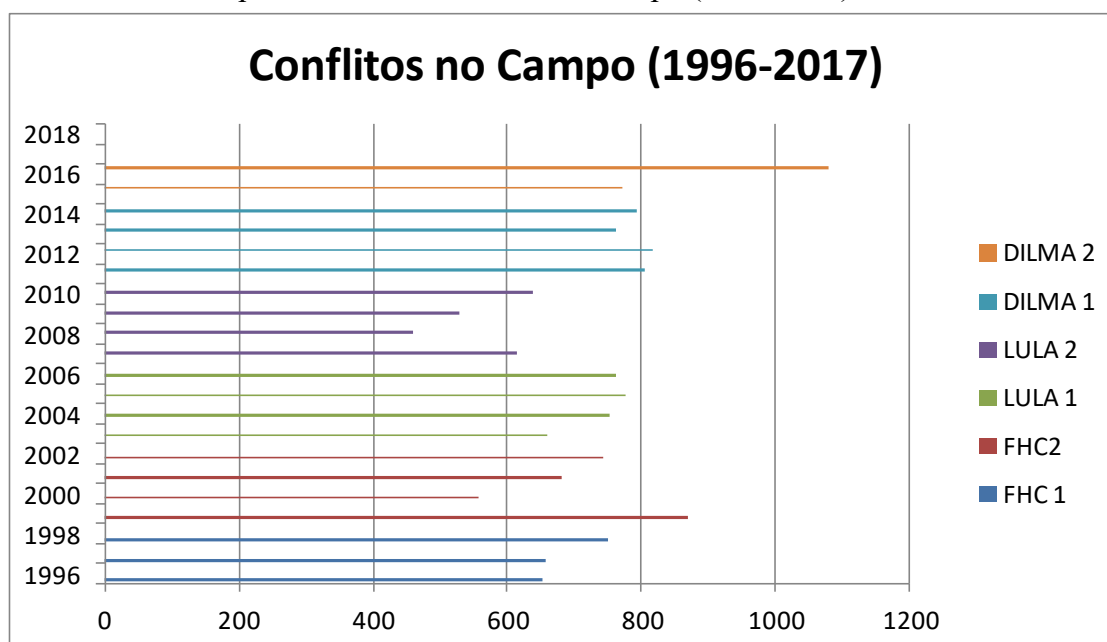
De acordo com dados do INCRA (2017), até o final dos anos de 2017 havia no Brasil o registro de 9375 assentamentos. Como visto anteriormente, os maiores números de assentamentos foram registrados nos primeiros mandatos de FHC e, posteriormente, no primeiro governo de Lula. Analisando o governo de FHC (1995- 2002), o governo de Lula (2003-2009) e de sua sucessora, Dilma Roussef (2010-2016), é possível avaliar que houve estabilidade no número de conflitos no campo.

A partir dos dados apresentados pela CPT em relatórios anuais, construímos o gráfico dos conflitos. No Gráfico 1 é possível observar que durante o governo FHC o maior número de conflitos se deu no início do seu segundo governo, momento em que houve repressão

veemente às ocupações de terra e demais ações dos movimentos sem terra. Naquele momento, o governo “investiu na criminalização das ocupações de terra, criando medidas provisórias para não assentar famílias ocupantes de terra e não desapropriar terras ocupadas” (FERNANDES, 2008, p. 79).

O segundo maior número de conflitos desde 1997 se deu no ano de 2016, ano em que a presidente Dilma Rousseff sofreu o processo de *Impeachment* e os movimentos sociais novamente se sentiram ameaçados. No ano seguinte ao *Impeachment*, houve uma queda, mas ainda é o segundo maior registro no número de conflitos.

Gráfico 1 - Gráfico representando os conflitos no campo (1996-2017)

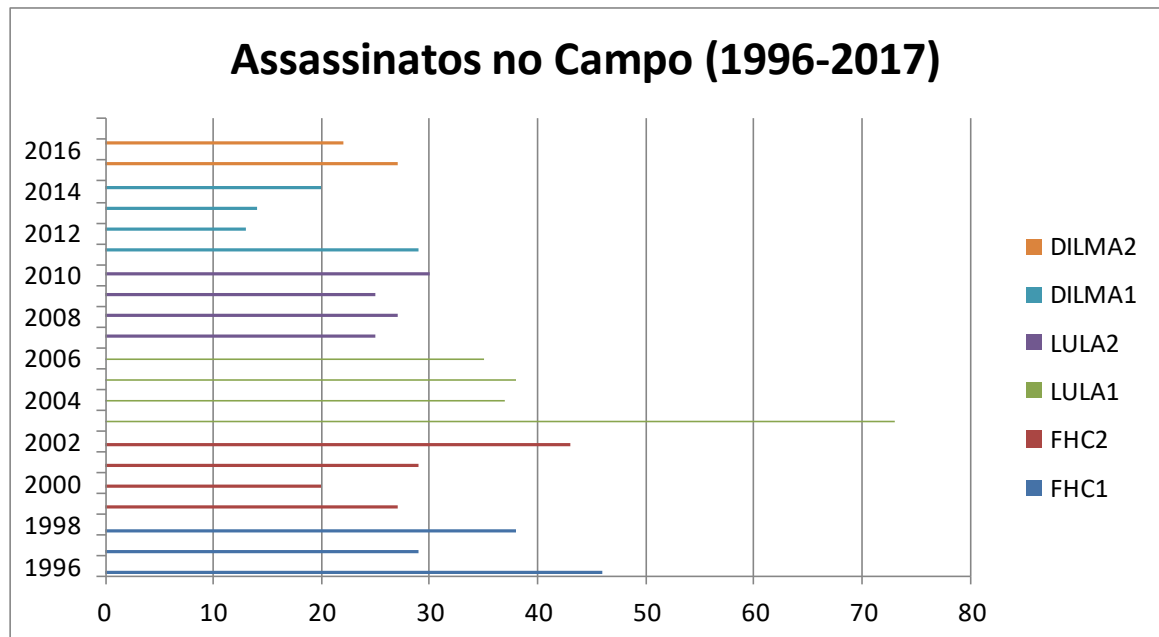


Organizado por Castro Paula (2019) Fonte: Centro de Documentação Dom Tomás Balduino (CPT).

A violência no campo é um elemento alarmante para os movimentos de luta pela terra. Muitas vezes, as famílias não agregam à luta, intimidadas pela ação violenta contra os movimentos. A criminalização dos movimentos sociais do campo e de suas lideranças também pode ser um elemento que levou ao aumento no número de assassinatos no campo.

Como pode ser visto no Gráfico 2, 2003 foi o ano que apresentou o maior número de homicídios. É possível percebermos que tal como no primeiro governo de FHC, em 2003, primeiro governo de Lula, o Programa de Reforma Agrária foi utilizado como uma política para deter os conflitos no campo e não necessariamente para buscar soluções para a Questão Agrária no país (CPT, 2017).

Gráfico 2 - Gráfico representando os Assassinatos no Campo (1996-2017)



Organizado por Castro Paula (2019) Fonte: Centro de Documentação Dom Tomás Balduino-CPT.

De acordo com dados da CPT (2017), o maior número de assassinatos se deu principalmente na região norte do país, onde está presente a região amazônica e os conflitos territoriais de madeireiros e outros exploradores. A partir de dados apresentados pelo Centro de Documentação Dom Tomás Balduino, no que se refere ao *ranking* dos assassinatos por região, o estado do Pará aparece no topo no estudo realizado em 2017. O estado que se destaca pelo número de assentamentos apresenta alta incidência de violência no campo, como pode ser visto no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Gráfico representando o Ranking de Assassinatos 2017



Fonte: Centro de Documentação Dom Tomás Balduino (CPT, 2017).

É possível identificar que entre os cinco primeiros, somente o estado da Bahia não faz parte da Amazônia Legal. Essa região foi fortemente marcada pelos conflitos de terra, com destaque para os massacres de Corumbiara (RO) no ano de 1995 e em Eldorado dos Carajás (PA) no ano de 1996. Ambos ficaram marcados pela violência com que foram cometidos.

Os conflitos por terra são evidentemente uma luta por território. A disputa por esse território dá um novo olhar para a Reforma Agrária, que deixa de ser somente uma questão voltada para a distribuição de terras, mas se amplia para uma luta por direitos constitucionais do sujeito. Ao passo que o camponês luta pela terra, ele considera as dimensões do território como mercado, tecnologia, educação e saúde (FERNANDES, 2008).

O governo Lula deu maior apoio financeiro para que os assentamentos pudessem se estruturar, promovendo programas de educação e desenvolvimento rural para os assentados. Entre os anos de 2002 a 2007 foi possível perceber um crescimento exponencial no financiamento por meio do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), ampliando o crédito ao pequeno produtor e a famílias assentadas (CARTER; CARVALHO, 2010).

Quadro 5 - Conjuntura da Reforma Agrária e Políticas de Educação do Campo no governo Lula (2003-2011)

2003	II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA)
2006	Parecer nº 01/2006 normatizou a metodologia da Pedagogia da Alternância
2008	Parecer nº 3/2008 define orientações para o atendimento da Educação do Campo
2009	<p>A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica (incentivando a agricultura familiar)</p> <p>Decreto nº 6.755/2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (formação inicial e continuada)</p> <p>RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 06 DE 17 DE MARÇO DE 2009: “Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados”</p>
2010	<p>Decreto 7.352/2010 dispõe “sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.”</p> <p>“Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto”</p>

Organizado por Castro Paula (2019) Fonte: CPT, Dataluta, Fernandes (2010), Medeiros (1989), Coelho (2016), MEC.

No primeiro governo do presidente Lula foram assentadas 85.026 novas famílias. No segundo governo acontece o que Fernandes (2010) vai chamar de “reconceitualização da reforma agrária”. O governo tem um menor enfrentamento com o agronegócio e o latifúndio na obtenção de terras, evitando a desapropriação em áreas que causariam tensão com esse capital agrário.

Em relação ao PRONERA, em parceria com universidades públicas e escolas técnicas, foram ampliados os espaços e os investimentos de desenvolvimento do programa, culminando posteriormente em programas que favoreceriam a formação de professores para o campo, como ocorreu com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2008.

Ano analisarmos os dois governos de FHC e Lula, é possível visualizar o cenário que se forma no Brasil em relação à Reforma Agrária. Em duas décadas podemos compreender que, apesar das promessas de compromisso com a Reforma Agrária, os dois governos consolidaram a agricultura empresarial em detrimento da agricultura camponesa. O governo Lula investiu sete vezes mais em produção agroindustrial voltada para a exportação de commodities agrícolas do que na agricultura familiar (CARTER; CARVALHO, 2010).

Apesar do crescimento quantitativo no número de famílias assentadas e nas condições para a produção e da permanência no campo terem se ampliado, ao passo que o país

consolidou o desenvolvimento rural a partir das práticas do agronegócio, os mecanismos de exclusão social limitaram a possibilidade da distribuição social da terra. Os movimentos de luta pela terra que viam no governo Lula a possibilidade de uma Reforma Agrária mais progressista perceberam que, conforme o governo se aproximou do agronegócio, ele se afastou do projeto social de campo empunhado pelos movimentos de luta pela terra.

## **2.4 O governo de Dilma Rousseff (2011-2016)**

O governo da presidente Dilma Rousseff iniciou com a expectativa de que se mantivesse o compromisso social do seu antecessor, o presidente Lula. Em seu discurso de posse no ano de 2011, a então presidente eleita reafirmou sua prioridade com a erradicação da pobreza extrema e a criação de oportunidades para todos. Apesar do compromisso com a erradicação da pobreza, não houve uma afirmação explícita de que o seu governo se comprometeria com a Reforma Agrária, fato comprovado ao final de seu mandato, haja vista que a política agrária havia sofrido uma redução considerável em relação ao governo Lula, chegando a ficar abaixo da média dos governos de FHC (1995-2002) (MATTEI, 2018).

A CPT (2014) avaliou o governo de Dilma como o que menos desapropriou terras e assentou famílias para a Reforma Agrária. Em 2015 era o governo que até então menos havia demarcado os territórios indígenas, quilombolas e de diversas populações tradicionais, além de não ter investido na criação de reservas extrativistas. Em contrapartida, o balanço da CPT avalia que foi a “que mais apoiou o agronegócio e os grandes empreendimentos capitalistas” (CPT, Balanço da Reforma Agrária 2014).

A política econômica iniciada ainda no mandato do seu antecessor deixou claro que os investimentos no agronegócio interessavam mais ao governo do que um projeto de Reforma Agrária, haja vista que as divisas geradas por meio desse modelo produtivo são mais atraentes no que tange a investimentos do capital.

Para Souza (2017), a Reforma Agrária saiu da pauta do governo devido à ampla coligação política realizada pelo PT para reeleger o presidente Lula (2007) e, posteriormente, eleger a presidente Dilma (2011). Para o autor,

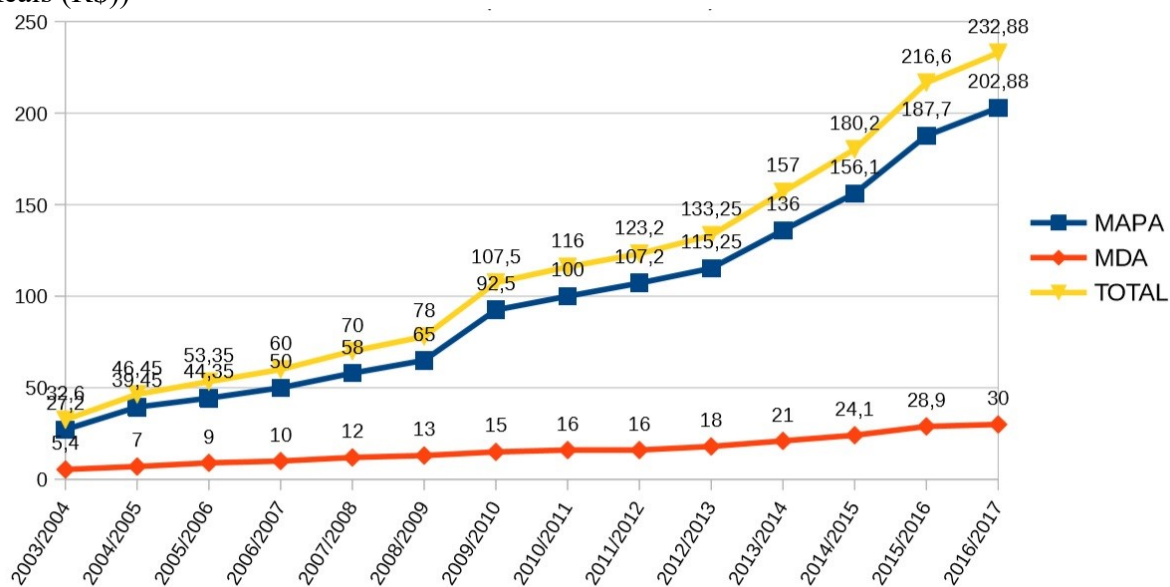
A necessidade de uma base parlamentar de apoio fez com que o PT, em seus governos, compusesse com um amplo espectro político, inclusive de conduta conservadora, como foi o caso do apoio de parte da bancada ruralista representada pela senadora Katia Abreu, indicada para o Ministério da Agricultura, no segundo mandato do governo Dilma (SOUZA, 2017, p. 50).

A bancada ruralista se estabeleceu por ser uma bancada representativa e com força política, à medida que defende uma política agrícola em oposição a uma política agrária. Durante os governos petistas o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) esteve sob o domínio da ala conservadora da agricultura, o que reforçou o exercício de políticas de desenvolvimento do agronegócio e das exportações (SOUZA, 2017).

O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) foi criado no ano de 1999, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, para mediar a questão agrária no Brasil e gerir as políticas públicas para a agricultura camponesa. Este ministério foi mantido pelo presidente Lula e esteve, durante os governos petistas, sob o controle do PT, mas mesmo assim não teve avanços exponenciais em relação aos créditos orçamentários, tal como o MAPA.

No gráfico a seguir, apresentado por Souza (2017), é possível observar os avanços do MAPA em relação ao MDA, deixando claros os objetivos da política agrícola em detrimento à política agrária desde o ano de 2004. Durante o primeiro governo da presidente Dilma (2011-2014) vemos uma estagnação na evolução de crédito do MDA, o que corresponde a menos investimentos nas políticas de Reforma Agrária de desenvolvimento da agricultura camponesa.

Gráfico 4 - Evolução do crédito agropecuário nos governos Lula e Dilma (Em bilhões de Reais (R\$))



Fonte: Souza (2017, p. 50).

Ao observarmos o Gráfico 4 evidenciamos que a estagnação verificada durante os primeiros anos do governo de Dilma vai se modificando ao se aproximar o pleito eleitoral que



buscava a reeleição da presidente no ano de 2014. Posteriormente, constamos um salto durante os anos de 2015/2016, período que corresponde ao do processo de *Impeachment* da presidente e da busca de apoio nos movimentos sociais de luta pela terra.

Mesmo obtendo o apoio dos movimentos sociais, a presidente Dilma Rousseff sofreu o *Impeachment* no ano de 2016. Para Souza (2017), as últimas ações do governo Dilma em relação à Reforma Agrária demonstraram claramente a importância das duas variáveis fundamentais para a Reforma Agrária, que seria o Estado como garantidor da Reforma Agrária e a pressão social para que o Estado assuma o seu protagonismo nesse processo (SOUZA, 2017).

## **2.5 O governo de Michel Temer (2016-2018) e o primeiro ano do governo de Jair Bolsonaro (2019)**

O governo do presidente Michel Temer iniciou com tensão junto aos movimentos sociais devido às circunstâncias em que se instalou. A Reforma Agrária que havia desacelerado no segundo governo de Lula e que não havia sido satisfatória no governo de Dilma Rousseff não tinha um cenário muito otimista. A partir do *impeachment* da então presidente e do avanço de políticas mais conservadoras no cenário nacional, o desmonte das políticas de Reforma Agrária parecia iminente.

Michel Temer iniciou o primeiro ano do seu mandato extinguindo nove ministérios. Entre eles, estava o MDA, que passou a fazer parte do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA), ficando vinculado à Casa Civil da Presidência da República sob o comando de Osmar Terra (PMDB-RS). Na Casa Civil os projetos do extinto MDA ficaram a cargo da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD). Juntamente com o MDSA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD) também passaram a estar vinculados à Casa Civil (CPT NACIONAL).

De acordo com o levantamento parcial realizado pela CPT Nacional, o índice de famílias despejadas após a posse de Temer foi 65% maior do que o ano anterior e os recursos destinados à Reforma Agrária e às políticas públicas para o campo chegaram ao ápice do sufocamento (CPT NACIONAL, 2018).

Essas ações provocaram a reação dos movimentos e demais organizações sociais de luta pela terra, que viram como um retrocesso à Reforma Agrária e à Agricultura Familiar, que haviam sido, de certa forma, fortalecidas dentro do MDA.

No ano de 2018 a campanha eleitoral do agora presidente Jair Bolsonaro ameaçava o fechamento das escolas públicas nos assentamentos e criminalizava o MST, acusando o movimento sem terra de “terrorismo”. Tais posicionamentos levaram o FONEC a publicar, no dia 24 de outubro, uma Carta de Repúdio às declarações sobre a Educação do Campo “e a população que vive, trabalha e estuda no campo” feitas pelo então candidato durante a campanha.

Em relação às ações diretamente ligadas à Reforma Agrária, o presidente Jair Bolsonaro publicou ,logo após sua posse, dois documentos que afetavam diretamente a política de Reforma Agrária. São eles:

Memorando- circular n. 06/2019/DT/SEDE/ INCRA expressa a “Interrupção temporária de todos os processos de aquisição, desapropriação ou outra forma de obtenção de terras para o programa nacional de reforma agrária”. (Grifo nosso)

Memorando-circular n. 01/2019/SEDE/INCRA expressa “suspensão das vistorias nos imóveis rurais”, sob alegação de insuficiência de recursos orçamentários na LOA 2019. Sem as vistorias não tem como haver desapropriação com vistas aos programas de Reforma Agrária.

As políticas governamentais realizadas até aqui não podem ser consideradas como propulsoras de uma alteração significativa na estrutura fundiária do Brasil, tendo em vista que, como apresentado nesse texto, a Reforma Agrária não ocupou um lugar de prioridade nas agendas dos governos. As análises apresentadas neste trabalho nos levam a refletir que as vezes em que a Reforma Agrária foi pauta dentro das políticas públicas foi de forma instrumental para atrair o apoio dos movimentos sociais, o que convergiu para políticas compensatórias e não necessariamente efetivas que respondessem à grave crise vivida no campo no que tange aos direitos fundamentais<sup>3</sup> do cidadão.

Essa compreensão, portanto, não passou despercebida ao longo da história de luta dos movimentos, que se posicionaram na luta contra a expropriação e a exploração dos trabalhadores do campo, levando ao surgimento de várias frentes de organização, que se fortaleceram principalmente após o período de redemocratização do país na década de 1980. Oliveira (1988) destaca que esse período fortaleceu o surgimento de novas frentes de luta pela terra, pautadas pela diversidade de suas origens. O campo brasileiro diverso e contraditório, como afirma o mesmo autor, constituía-se na luta das nações indígenas, dos posseiros, dos

---

<sup>3</sup> Direitos sociais fundamentais a serem garantidos pelo Estado: educação, saúde, trabalho, previdência social, lazer, segurança, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Sua finalidade é a melhoria das condições de vida dos menos favorecidos, concretizando, assim, a igualdade social.

peões, dos camponeses subordinados, dos desapropriados, dos Brasiguaios, dos Sem Terra e dos boias-frias (OLIVEIRA, 1988). Nesse movimento do contraditório inicia-se a formação do MST, que se tornaria o movimento mais representativo dentro do debate pela garantia de direitos dos povos do campo.

## **2.6 A Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os elementos socioeconômicos e ideológicos que o constituiu**

A luta contra a expropriação e a exploração dos trabalhadores do campo teve várias frentes de organização, que se fortaleceram principalmente após o período de redemocratização do país na década de 1980. Oliveira (1988) destaca naquele período o fortalecimento e o surgimento de novas frentes de luta pela terra, pautadas na diversidade de suas origens. O campo brasileiro diverso e contraditório, como afirma o mesmo autor, repetimos: constituía-se na luta das nações indígenas, dos posseiros, dos peões, dos camponeses subordinados, dos desapropriados, dos Brasiguaios, dos Sem Terra e a dos boias-frias (OLIVEIRA, 1988).

Apesar da posição do Estado de buscar em alguns momentos desarticular esses movimentos, o que se viu foi o fortalecimento dos mesmos na luta pela terra por todo país. No que tange à luta dos Sem Terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) constituiu-se como importante articulador da luta pela terra, fortalecendo-se no debate quanto ao modo de produção na terra de forma coletiva entre as famílias. O MST pode ser considerado, ao longo da trajetória de luta pela terra, como o responsável pela organização nacional e pela descoberta de novas formas de luta pela reconquista da terra (OLIVEIRA, 2004).

Diante desse protagonismo no campo, a seguir, propomo-nos a discorrer sobre a constituição do MST enquanto movimento de luta, o que convergirá para o debate sobre a Educação do Campo.

O MST surge do enfrentamento dos trabalhadores do campo contra o modelo agropecuário instaurado pelo regime militar. O desenvolvimento do capitalismo no campo se apresentava a partir de uma prática de expropriação da terra e exploração do trabalhador, impulsionando a classe trabalhadora, motivada pela efervescência social que se estabelecia, a retomar a luta e estabelecer o seu território.

A redemocratização do país estava em pauta no final de 1970, várias manifestações aconteciam e uma diversidade de mobilizações tomava conta do cenário brasileiro. Os

movimentos de luta no campo se uniam a outros movimentos do campo e da cidade. A bandeira da Reforma Agrária parecia poder novamente ser hasteada, tendo como propósito, além dos direitos trabalhistas, o direito à terra para trabalhadores que haviam sido expropriados de suas terras ou que buscavam a terra de trabalho (MEDEIROS, 2010).

A formação do MST se encontra dentro desse período político de redemocratização, compreendido entre 1978 a 1985. Apesar da articulação do movimento ter se iniciado ainda na década de 1970, oficialmente o Movimento definiu o encontro realizado na cidade de Cascavel (PR), em janeiro de 1984, como sua fundação. Naquele momento histórico, as lutas populares que impulsionaram as mudanças no país rompiam estruturas partidárias existentes e criavam uma nova forma de organização junto aos trabalhadores rurais, iniciando um processo de conquistas na luta pela terra (FERNANDES, 2010).

Em quase quatro décadas desde o início de sua organização, o MST presenciou mudanças conjunturais frente à luta pela terra, indo de um momento de abertura política, que trouxe com a Constituição de 1988 avanços nos direitos sociais, ao distanciamento da política fundiária em face da legitimidade de propriedade no Brasil, que serviu como brecha para que o capital financeiro acumulasse e valorizasse seu patrimônio fundiário, definido legalmente como improdutivo (DELGADO, 2010).

Em Delgado (2010) podemos encontrar esse paradoxo da questão fundiária brasileira vivenciada pelo MST. Nos anos de 1980, com o fim do regime militar, “abre-se uma temporada de oxigenação das forças sociais submetidas a duas décadas de domínio autoritário” (DELGADO, 2010, p. 88), favorecendo a articulação ampla dos movimentos sociais e organizações que se uniam a luta por terra. No século XXI vemos o “relançamento do capital financeiro na agricultura em uma nova aliança do grande capital e da grande propriedade fundiária, sob tutela das políticas públicas”, que favoreceu a “desmobilização das forças sociais normalmente aliadas da Reforma Agrária” (DELGADO, 2010, p. 105)

O que podemos perceber é que o Movimento também foi se reinventando ao longo de sua existência. Em meados da década de 1990, o MST fortaleceu sua identidade como movimento camponês, o que acentuou a questão territorial da luta, haja vista que um “movimento camponês não existe sem os territórios do campesinato” (FERNANDES, 2008, p.3).

O surgimento desses movimentos que se formavam fora dos modelos partidários foi, para Martins (2004, p. 75), “de certo modo uma grande novidade na sociedade brasileira, uma nova forma de expressão social que se combinou com o florescer de novos sujeitos sociais e político.”

Nesse contexto de organização das lutas populares emerge o MST, em consonância com movimentos de luta pela terra já existentes nos estados do Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. Além do elemento socioeconômico, indissociável da luta pela terra, o aspecto ideológico foi importante na formação do movimento. O trabalho pastoral realizado pela Igreja Católica através da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Igreja Luterana pode ser reconhecido como responsável por essa formação ideológica e pela reorganização desses movimentos.

A CNBB, por meio da CPT, assume um papel fundamental na organização dos camponeses e trabalhadores rurais que haviam sido expropriados de suas terras e se reuniam dentro das Comunidades Eclesiais de Base (CEB). Junto à Igreja Católica, o MST lutava para que a Reforma Agrária fosse capaz de reparar as injustiças fundiárias da propriedade individual da terra, impostas pela Lei de Terras, e desse aos trabalhadores os direitos coletivos através do uso social do solo (MARTINS, 2004).

Dentro desse viés ideológico houve uma aproximação desses movimentos com as instituições que se apresentavam dentro de uma vertente socialista e entusiasta da Reforma Agrária. A nova organização dos trabalhadores sem terra representada pelo MST se distanciou do sindicalismo defendido pela ULTAB por meio do PCB em anos anteriores e se aproximou da bandeira de luta levantada pelas extintas Ligas Camponesas, que tinham como lema “Reforma Agrária na Lei ou na Marra”. O prisma ideológico do movimento também é atribuído à CPT e à aplicação da Teologia da Libertação, movimento iniciado dentro da Igreja Católica após o Concílio Vaticano II e que se aproximava das ideias socialistas, inspirando a luta do MST (STÉDILE; FERNANDES, 2012).

As CEBs coordenadas pela CPT nas comunidades foram importantes instrumentos na organização do MST, inspirando, por exemplo, o processo de espacialização e territorialização do movimento através dos trabalhos de base realizado pelo movimento para abrir novas frentes de luta. Durante as reuniões das CEBs, além da parte espiritual realizada por meio das orações e da partilha da palavra bíblica, os agentes pastorais realizavam a organização de diferentes formas de reivindicação, promovendo trabalhos cooperativos e frentes populares capazes de vislumbrar mudanças estruturais. Através desse espaço coletivo de conscientização popular, a questão da terra vai retornando como questão política (POLETTTO, 2010).

Em Fernandes (2000,2010), é possível compreender como a espacialização e a territorialização da luta são responsáveis pelo fortalecimento do MST. Neste sentido, o espaço e/ou território são elementos fundantes na formação desse movimento. A espacialização da

luta se dá dentro de um conjunto de fatores organizacionais do movimento (ocupação, trabalho de base, acampamento, negociação política, organicidade), levando a territorialização a se consolidar através da ocupação das terras e da conquista de assentamentos rurais, constituindo assim novos espaços para que o campesinato possa se recriar e reproduzir a luta pela terra.

Enquanto um movimento organizado, o MST vai se constituindo e fortalecendo suas ações. O reflexo do papel do movimento no avanço da Reforma Agrária pode ser observado pelo salto quantitativo apresentado por dados do relatório do INCRA de 2018. Até 1995 somente 58.317 famílias haviam sido assentadas em todo país. Em 1996, foram assentadas 49.912 famílias, número bem próximo do total de famílias assentadas até 1995. Esse número pode ser analisado a partir das políticas iniciadas pelo então presidente Itamar Franco e retomadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que fora seu sucessor, realizando uma expressiva criação de assentamentos.

A partir do ano de 1990 o movimento se fortaleceu em sua estrutura organizativa. O Setor de Educação surge nos primeiros anos do movimento, tendo em vista que desde as primeiras ocupações já havia a preocupação com a presença da escola nos acampamentos e assentamentos. Naquele momento, segundo Dalmagro (2017), duas concepções de escola estavam presentes: “necessidade da escola” e “escola necessária à luta”. A predominância de uma das concepções estava muito ligada ao estágio da luta e ao local onde ela se estabelecia.

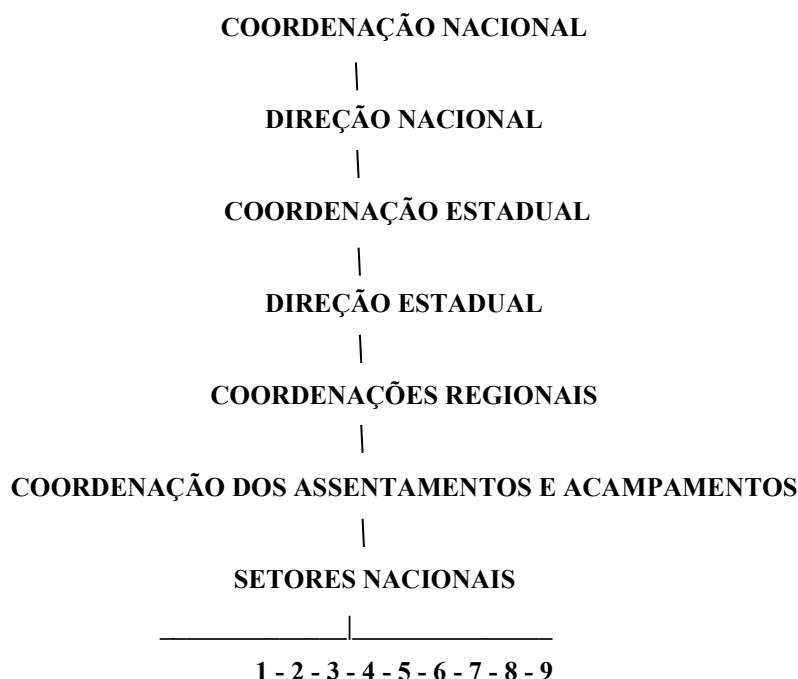
Em 1999, a integrante do Setor de Educação do MST e pesquisadora Roseli Salete Caldart defendeu em sua tese de doutorado que o Movimento Sem Terra possuía uma pedagogia própria, que daria ao sem-terra as vivências educativas necessárias para se educar como Sem Terra. Nascia assim a Pedagogia do Movimento, que seria a orientadora dos debates e proposições realizadas pelo Setor de Educação (DALMAGRO, 2017).

Em 2003, o MST inaugurou a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) em Guararema (SP). A escola é referência na formação da militância política do movimento e reconhecida por unir a prática com a teoria política. A ENFF é mantida pelo MST e conta com o apoio de outros movimentos. As atividades desenvolvidas na instituição concentram militantes, simpatizantes e outros agentes sociais interessados no estudo dos clássicos da teoria política. Com a realização de alguns convênios com instituições formais de ensino superior foi possível oportunizar que militantes do campo e da cidade realizassem cursos de graduação e pós-graduação na ENFF (MST, 2020).

À medida que o Setor de Educação vai se fortalecendo dentro do MST, há a necessidade de criar novos setores com uma função social dentro do Movimento. Os setores

internos fazem parte da estrutura organizativa do Movimento e são essenciais na organização da luta pela Reforma Agrária, ao passo que apoia outros movimentos sociais do campo.

A seguir, apresentamos a organização do MST, conforme Fernandes (2002, p.26):



**1 - Relações internacionais, 2 - Secretaria Nacional, 3 - Sistema Cooperativista dos Assentados, 4 - Frente de massa, 5 - Educação, 6 - Formação, 7 - Comunicação, 8 - Finanças , 9-Projetos**

De acordo com Fernandes (2002, p. 26), “as Coordenações de Assentamentos e Acampamentos são formadas por membros de vários setores [...] “Em nenhuma das instâncias existem cargos tipo: chefes, presidentes, diretores etc. Os dois graus da hierarquia são coordenadores e membros.”

A luta pela terra conduzida pelo MST alcançou 27 estados brasileiros e ainda se mantém sob o lema OCUPAR, RESISTIR e PRODUZIR. Os enfrentamentos pela Reforma Agrária ainda se fazem resistentes, pois, como “movimento” não é possível se manter imóvel diante da luta. A territorialização do MST vai impulsionar algumas proposições ao longo deste trabalho, que, tal como o Movimento, vê a Educação do Campo como uma territorialidade do MST dentro do campo do saber.

## 2.7 O reflexo de Políticas Públicas para o campo e a Educação do Campo (1998-2019)

A organização do movimento sem terra em torno dos direitos fundamentais para o homem do campo trouxe um novo olhar para a educação. Enquanto os movimentos buscavam maiores subsídios para a pequena produção de suas propriedades, não lhes foi furtada a oportunidade de se verem enquanto sujeitos coletivos, com um projeto popular de sociedade e educação em comum e que deveria ser defendido.

Desde o pequeno produtor ao sem terra acampado era possível identificar um mesmo ideal: viver na terra e da terra. Formar o homem/mulher do campo da Educação Básica à Universidade também era uma forma de valorizar o trabalho no campo e lutar não somente para estar na terra, mas também para poder permanecer nela.

O desafio para a Educação do Campo enquanto um ideal da luta do movimento estava em superar a Educação Rural existente no campo e que conservava a relação capital-trabalho no campo. Para Ribeiro (2010, p. 23), a Educação Rural era caracterizada pela:

- a) Negação dos agricultores enquanto sujeitos de direitos, de cultura e de conhecimentos relacionados ao trabalho da e com a terra;
- b) Domesticação e controle dos professores e filhos dos agricultores para que incorporem o modelo de produção agrícola norte-americano;
- c) Controle da força de trabalho para que, na metade do século XX, principalmente no período posterior à 1ª Guerra Mundial os trabalhadores rurais não abandonassem o campo todos de uma vez, gerando conflitos nas áreas urbanas;
- d) Exclusão social, principalmente da escola, por anular os saberes e a cultura próprios do modo de vida e trabalho dos agricultores, impondo o modelo europeu de educação e a cultura urbana, de classe média branca e cristã (RIBEIRO, 2010, p.23)

Para se romper com toda essa lógica foi preciso pensar uma educação que valorizasse a cultura camponesa e fosse capaz de refletir sobre os problemas vivenciados no campo, apresentando soluções a partir dele e não com um olhar urbanocêntrico que visse o campo como atrasado.

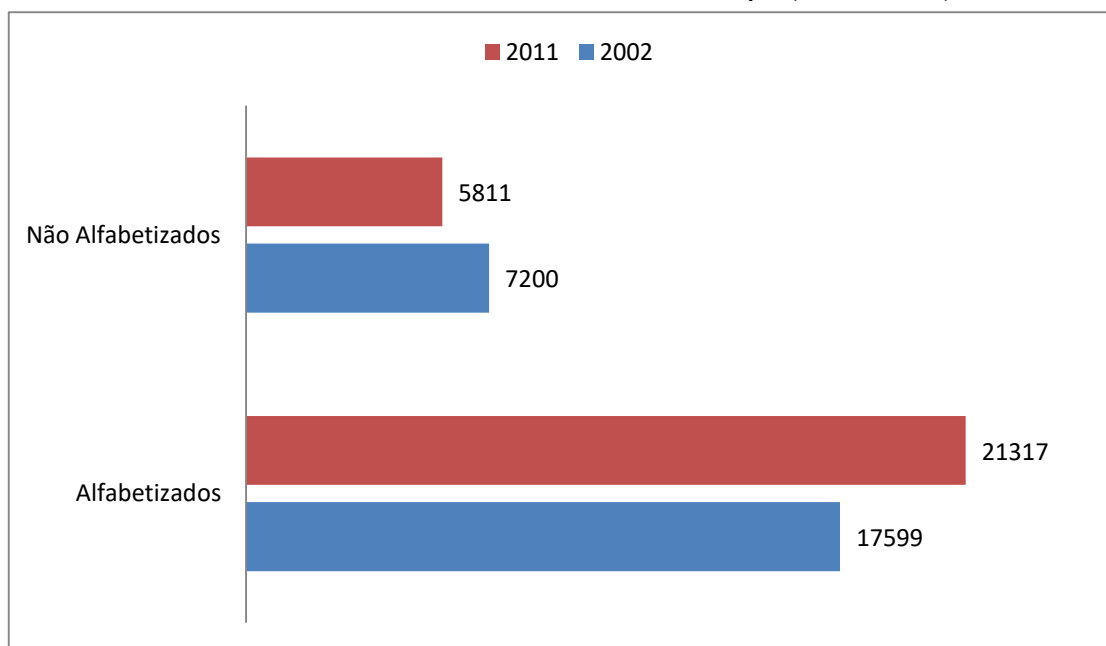
A missão da Educação do Campo tal, como gestada pelos movimentos sem terra, situava-se para além das questões pedagógicas, mas deveria ser capaz de alcançar as estruturas educacionais, refletindo sobre sujeito, protagonismo, sustentabilidade, políticas, dentre tantas outras questões pertinentes à formação humana e que eram tão caras à luta.

O campo vivenciava o descaso educacional, apresentando alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos. Era preciso um programa que fosse capaz de subsidiar uma educação que alcançasse esses sujeitos, dando-lhes, além de oportunidades, mais dignidade.



Em 1998, com o surgimento do PRONERA, um programa voltado ao atendimento das demandas educacionais dos sujeitos da Reforma Agrária, foi possível buscar a mudança dessa realidade. Em 2011, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) apresentou o reflexo dessa política pública educacional para o campo. De 2002 a 2011 é possível verificar um crescimento no número de pessoas alfabetizadas em todas as regiões do Brasil. No Gráfico 4 podemos visualizar o crescimento no número de alfabetizados no campo.

Gráfico 5 - Alunos Alfabetizados e Não Alfabetizados no campo (2002; 2011)



Organizado por Castro Paula (2019). Fonte: PNAD 2011.

Conforme a Educação alcança os sujeitos do campo, ela inevitavelmente ocupa uma dimensão dentro da luta pela terra. Portanto, ainda é preciso reconhecer que há um longo caminho a percorrer até que os povos do campo tornem-se efetivamente sujeitos de sua formação educacional. O primeiro enfrentamento vem se desdobrando à medida que os números de analfabetos estão sendo reduzidos a partir de políticas públicas efetivas.

Ao retomarmos a linha do tempo partindo de 1945, como foi apresentado no Quadro 2, é possível compreender que as iniciativas de governo em relação à Questão Agrária foram incipientes e marcadas por conflitos territoriais violentos. Neste recorte temporal, a Educação do Campo é notoriamente recente, aparecendo somente em 1990 como uma pauta dentro da dimensão da luta pela terra. Ao passo que os movimentos reconhecem a educação como aliada dessa luta, o movimento da Educação do Campo vai se fortalecendo e agregando

forças, não sendo mais possível vislumbrar uma Reforma Agrária que não contemple a educação.

A luta pela terra transcendeu a luta pela terra e tem avançado, com resistência, rumo a um projeto de campo que seja capaz de superar as imposições do capital por meio de um projeto de educação pautado na formação humana e no protagonismo de seus sujeitos.

À medida que o movimento por Educação do Campo vai avançando e se aproxima dos debates públicos, outros territórios buscam se legitimar dentro das escolas. Porém, ainda é possível perceber que os projetos e programas educativos desenvolvidos por empresas ligadas a grandes capitais internos e internacionais são realizados paralelos aos currículos escolares, enquanto o movimento por Educação do Campo atua ousadamente, ao se preocupar em estabelecer currículos diferenciados de aprendizagem, que favoreçam a identidade do homem do campo e sejam reconhecidos na escola.

Partindo-se da compreensão da representatividade social que os movimentos sociais de luta pela terra estabeleceram ao longo da história, podemos afirmar que a Reforma Agrária não pode mais ser vista sem a Educação como um dos seus pilares estruturais.

Em busca de compreender historicamente a Educação do Campo e os seus desdobramentos que favoreceram o seu processo de institucionalização nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no próximo capítulo nos propomos a discorrer sobre a constituição histórica da Educação do Campo vista a partir da luta dos movimentos sem terra até alcançar as universidades brasileiras.

### **3 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: da luta pela terra à luta por educação**

O debate que atualmente faz parte da Educação do Campo traz à luz reflexões sobre o desenvolvimento do campo e o território camponês, podendo ser considerado recente se pensarmos que historicamente a educação não foi ofertada de forma igualitária a todos os sujeitos.

Compreender os elementos presentes nesse debate propicia desvelar as contradições que constituíram o cenário da educação para o campo. A permanência do homem no campo, vista sob um viés de desenvolvimento das sociedades, apresenta-se estritamente ligada a sua força de trabalho e a sua funcionalidade para a cidade. A educação vem secularmente sendo usada como instrumento de controle e adestramento dos trabalhadores, não vislumbrando, de fato, a formação de sujeitos autônomos e emancipados.

Assim, nesta seção, a Educação do Campo será elucidada a partir de uma visão mais ampla de Educação e, por conseguinte, de Educação Popular. Esse diálogo torna-se importante ao passo que os preceitos históricos nos fazem compreender os interesses que conduziram as ações para a educação dos trabalhadores do campo. Neste sentido, faremos uma linha do tempo que será conduzida pela dinâmica da construção do movimento da Educação do Campo até a sua institucionalização com os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Vale ressaltar que este caminho se fez de aspectos voltados à luta pela terra do movimento sem terra, às concepções pedagógicas e às metodologias desenvolvidas até chegar à formação de professores.

Essa compreensão não está apartada dos elementos históricos que a constituíram e a tornaram possível, ao passo que a educação e, por conseguinte, a escola surgem para o campo como instrumento de poder, ora nas mãos da burguesia, ora nas mãos do Estado e, por fim sob a égide da luta popular.

A educação para os trabalhadores do campo e suas famílias esteve fadada ao instrumentalismo do desenvolvimento, não podendo se omitir ante as premissas históricas que envolveram a educação popular, subjulgada pela cidade e o que ela representava. Ao homem do campo dedicado ao labor com a terra por vezes foi dada a sentença da ignorância, haja vista que as letras lhe pareciam desnecessárias. Negar as letras a esses trabalhadores também fazia parte da intenção de mantê-los no campo, responsáveis por produzir parte dos insumos necessários à indústria em ascensão e ao abastecimento das cidades.

Para Marx e Engels (1997, p.33), conforme a burguesia criou grandes cidades, arrancando “uma parte significativa da população à idiotia da vida rural”, tornou o campo dependente da cidade. O campo visto a partir do atraso tinha a cidade como redentora de sua condição, como a única possibilidade de se furtar à ignorância.

Em Saviani (2016) encontramos a reflexão sobre os antecedentes históricos que justificam o desprezo da educação oferecida ao camponês. Abolir as escolas no campo era uma forma de forçar os filhos dos lavradores a se manterem no campo, realizando o trabalho com a terra. Para Mandeville (apud SAVIANI, 2016), o tempo que os jovens dedicavam aos livros era um tempo perdido para a sociedade. Para esse teórico da economia política burguesa, a educação dada aos jovens do campo seria a responsável por fazer com que deixassem seu trabalho no campo na esperança de ganharem a vida sem dependerem do uso das próprias mãos, sendo, portanto, a solução abolir todas as escolas no campo. Negar a escola a esses jovens era uma forma de garantir que o trabalho braçal fosse a única alternativa de sobrevivência.

### **3.1 A Laicização da Educação: da religião ao racionalismo pedagógico**

A burguesia em ascensão no século XVIII passou a ver a educação das massas como uma forma de garantia do poder, em busca de reduzir o poder da igreja e conquistar a aceitação junto ao povo. Educar o povo estava restritamente relacionado a uma forma de doutrinação moral, pois a educação sempre foi vista como um instrumento perigoso, capaz de levar à reflexão sobre a condição humana. Para Enguita (1989, p. 112), “A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto, que pudessem questioná-la”. Em relação ao camponês, oferecer educação, mesmo que restrita, também estava relacionado à aceitação das novas relações de trabalho, que buscava estabelecer com o trabalhador.

O século XVIII veio selar essa visão de educação desatrelada da religião, iniciando a laicização educativa e o racionalismo pedagógico. A emancipação de uma concepção de mundo apresentada pela Igreja ensaiou uma explicação dos eventos a partir de uma visão científica, empírica e com rigor, por meio da possibilidade de “ensaio e erro”. O século das luzes traz para o cenário do conhecimento uma grande fermentação intelectual, fruto de grandes produções dos pensadores iluministas. A educação laica e liberal apresenta novas vertentes para a aprendizagem, pautada na autonomia do educando. Era preciso fazer jus ao

novo momento das “Luzes”, que tinha no poder da razão humana o caminho para se interpretar e reorganizar o mundo (CAMBI, 1999).

Neste novo contexto, a educação vai se transformando, emancipando-se dos modelos religiosos pautados nos saberes teológicos e metafísicos, dedicando-se a formar o homem como cidadão capaz de ser “*faber fortunae suae*”<sup>4</sup>, aquele que reivindica para si o papel de guia de sua formação. A escola contemporânea com suas características públicas, estatais e civis foi inaugurada no século das luzes, passando a ser possível dialogar com a ciência e os saberes em transformação. A alfabetização e a cultura ganham maior credibilidade, sendo vistas como parte do processo de crescimento democrático coletivo, o que, por sua vez, incentivou o desenvolvimento da imprensa, da leitura e da informação (CAMBI, 1999).

A Educação pautada nos dogmas religiosos por muito tempo foi instrumento para se conseguir a submissão passiva dos trabalhadores, principalmente dos camponeses, por vezes apegados incondicionalmente às normas de propriedade. Com as exigências do trabalho industrial, agora era preciso que esse trabalhador fosse convencido a ser um operário assalariado e, para atender essa nova lógica do trabalho, a escola parecia ser o instrumento mais idôneo para o convencimento em massa. Sendo assim,

o acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria. (ENGUITA, 1989, p. 114)

Apesar do propósito da escola no século das Luzes estar pautado na autonomia dos cidadãos e, de certa forma, ter rompido com o adestramento a que era submetida, a indústria viu na educação popular uma oportunidade para se formar o homem para o mundo do trabalho assalariado. Em pouco tempo, os patrões se convenceram de que a escola poderia ser eficaz na formação de trabalhadores servis e subordinados, considerando que os trabalhadores educados mostravam comportamento mais “ordenado e respeitoso” (ENGUITA, 1989).

A preocupação com a educação popular vai aparecer principalmente a partir dos interesses da indústria no século XIX. Na Europa, a escolarização mínima dos operários refletia a necessidade de se ter trabalhadores que fossem capazes de corresponder a uma forma de produção mais complexa e com mais produtividade. Diante disso, o Estado viu na

---

<sup>4</sup> Em tradução livre do latim para o português essa expressão significa “Arquiteto de sua fortuna”.

nova demanda uma oportunidade de fazer da escola o seu aparelho ideológico<sup>5</sup>, capaz de definir o caráter dos cidadãos, com uma mentalidade cívica, com sentimento de nacionalidade. Para tanto, “o Estado propõe-se a estimular e controlar a expansão da instrução popular, até então dominada em boa parte pela igreja católica em diversos países europeus, formando os sistemas nacionais de ensino” (NETO, 2006, p. 3). Sendo assim, é possível afirmar que ao passo que a escola se torna reprodutora econômica e ideológica, a ascensão dos Estados-Nações torna favorável a designação do Estado como instância educativa (GONÇALVES NETO, 2006) .

### **3.2 A Educação no Brasil dos séculos XIX e XX: a escola a serviço da indústria**

No Brasil, a educação para a população rural também surge a partir do limiar da modernidade. Do final do século XIX ao final da República Velha o país vê na escolarização uma alavanca para se inserir na modernidade, instalando a sociedade urbano-industrial.

O século XX experimentou a emergência de novos sujeitos que anteriormente eram vistos de forma marginal pela sociedade. Com o processo de descolonização, o diálogo educativo entre etnias e culturas diferentes foi colocado como problema a ser resolvido. Para se realizar um diálogo educativo diante de tamanha diversidade, era preciso repensar a pedagogia<sup>6</sup> aplicada nas escolas. De 1910 a 1920 a educação rural voltou a ser discutida como forma de conter a intensa migração da população do campo para as cidades que estavam em amplo processo de industrialização.

Os movimentos migratórios foram os grandes responsáveis pelo processo de concentração urbana. Para Calazans et al. (1985), o Brasil experimentou grandes transformações com o processo de industrialização que se inicia em São Paulo, criando uma grande dicotomização [...] como se houvesse uma dissociação real entre o Brasil desenvolvido, urbanizado e industrializado, e por outro lado, um Brasil estagnado, rural e agrícola (CALAZANS et al., 1985, p. 45). Este desequilíbrio causou contrastes, principalmente do ponto de vista da absorção da mão de obra. As condições de trabalho pouco haviam se alterado no campo e o êxodo rural era impulsionado pelas oportunidades de emprego na indústria, excedendo as efetivas oportunidades de emprego.

---

<sup>5</sup> Louis Althusser (1918-1990) discorreu sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Para o filósofo marxista, apesar de haver vários aparelhos ideológicos (igreja, família, partidos e etc.), a posição do aparelho ideológico escolar é o dominante, haja vista que se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal.

<sup>6</sup> Pedagogia aparece aqui no sentido de método de ensino.

As cidades infladas por pessoas ávidas por oportunidades de trabalho geram uma situação que deixa as massas “precariamente empregadas e sócio-culturalmente pouco organizadas e sedimentadas” (CALAZANS et al., 1985, p.47). O êxodo rural passa a ser responsabilizado pelo crescimento desordenado das cidades e pelo aumento da criminalidade. A formação desses aglomerados deveria ser contida por meio de programas capazes de reprimir o êxodo rural.

A partir da I Guerra Mundial e da intensificação da migração do campo para as cidades, houve uma política de incentivo ao retorno ao campo. Esta política visava não somente incentivar o retorno ao campo, mas também fixar as pessoas que ainda permaneciam no campo. De acordo com Leite (1999, p.28),

[...] concomitantemente explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores.

A partir deste movimento para a fixação do homem no campo surge o Ruralismo pedagógico que tinha como maior objetivo formar uma escola integrada às condições locais regionalistas, colaborando com este movimento. O Ruralismo pedagógico perdurou até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonialista (LEITE, 1999).

Neste contexto, surge a Comissão Brasileiro Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), um pacto entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos no ano de 1945. À CBAR cabia o desenvolvimento de projetos que atendessem à população rural, por meio de treinamento para os trabalhadores rurais adultos e da implementação dos Clubes Agrícolas para jovens e crianças. Esses projetos visavam a formação de lideranças que fossem capazes de “incutir nos trabalhadores o amor à terra e ao trabalho, como se estes – terra e trabalho – lhes fossem estranhos.” (RIBEIRO, 2015, p. 22)

A CBAR visava construir uma agricultura associada às ideias de desenvolvimento e progresso, criando dependência dos produtos, maquinaria e insumos norte americanos. Para alcançar seus objetivos junto aos países da América Latina, com um empenho em manter as investidas comunistas longe desses países, criou a Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1948, na Conferência de Bogotá (Colômbia). Com a criação da OEA,

o governo dos Estados Unidos tanto pretendia preservar os interesses do capital investidos naqueles países quanto manter, nos mesmos, o modelo agrícola que os tornava exportadores de produtos primários a baixos preços, bem como usuários de tecnologias e implementos agrícolas importados (RIBEIRO, 2015, p. 86).

No acordo assinado em Bogotá, havia uma proposta de desenvolvimento integral visando o progresso, incluindo os campos econômico, social, educacional, científico e tecnológico como prioritários. Apesar de terem como uma de suas prioridades o desenvolvimento educacional rural, as propostas educacionais se afastavam da realidade da população do campo, deixando claro o desconhecimento da realidade dessa população.

A implantação dos projetos da CBAR criou a expectativa de desenvolvimento para o campo, como se fosse possível experimentar a mesma realidade norte-americana. Porém, o projeto de extensão rural tinha um caráter próximo da informalidade e o que se propunha ser diferenciado, sequer era capaz de atender ao currículo escolar (CASTRO, 2012). Apesar de se apresentar como uma proposta de “desenvolvimento agrário” que pretendia garantir bem estar ao homem do campo, claramente o CBAR tinha uma visão colonialista e exploratória que pouco contribuiu para o desenvolvimento humano da população rural.

Ao situar a educação dentro do universo agrário, até a segunda metade do século XX é possível identificar que a preocupação do Estado e das elites brasileiras não era com a formação integral do indivíduo, estando clara a concepção de formação do indivíduo para o mercado de trabalho, ou seja, a formação de mão de obra para atender ao capital. Essa concepção se afasta da proposta de formação humana e do trabalho produtivo na qual o Movimento de Educação do Campo irá se pautar nas últimas décadas do século XX. A preocupação das elites brasileiras com a educação no campo estava relacionada com a ameaça e a ordem das grandes cidades e a

A necessidade de conter esta migração e a idéia de que a educação seria o mecanismo mais eficaz para realizar essa contenção se converteram em justificativas para todas as iniciativas a favor da educação rural, unindo até mesmo grupos dominantes rivais. [...] o agrário e o industrial. (FONSECA, 1985, p.55),

A análise da educação popular no meio rural no Brasil visivelmente não se afastou das concepções de outros países, sendo a educação utilizada como meio de adestramento dos pobres, velada por um discurso de desenvolvimento e bem estar. As manobras sociais foram capazes de iniciativas por vezes contraditórias.



De 1930 a 1940, o mundo vivia a crise econômica do período entre guerras e os reflexos da Segunda Guerra Mundial, para tanto, os programas e políticas do governo voltam-se para o estímulo à permanência dos agricultores e suas famílias no campo, pois o êxodo rural traria grandes problemas para a cidade. Posteriormente, entre 1950 e 1960, há um incentivo à migração do campo para a cidade. O Brasil, neste período, vivenciava o processo de substituição das importações, vinculado ao progresso da industrialização, e para que o projeto de desenvolvimento nacional fosse eficaz era preciso uma mão de obra mais escolarizada. Tal como já havia ocorrido em países europeus no auge de sua industrialização, a educação escolar é incentivada a partir de objetivos claramente operacionais (RIBEIRO, 2010).

### **3.3 A legislação educacional e os direcionamentos da Educação no Brasil**

A partir de 1960 o Brasil vai criar leis educacionais que serão capazes de dar novos direcionamentos à educação brasileira. Vale ressaltar que as leis mais representativas para a organização educacional no Brasil no século XX se situaram em momentos políticos e sociais distintos e de grande representatividade para a história política do país.

A primeira se encontra no período pré-ditatorial (LDB 4024/61) e trazia em seu escopo os anseios dos escolanovistas do início do século XX. A segunda surge como uma lei complementar à anterior durante o período ditatorial, sendo, portanto, utilizada como instrumento doutrinário ao novo regime (Lei 5692/71). A terceira (LDB 9394/96) começa a ser elaborada em um momento de redemocratização do país, coincidindo com o momento de aprovação da Constituição Cidadã, como ficou conhecida a Constituição de 1988, trazendo em si os anseios de uma nação que buscava romper com duas décadas de repressão e se reinventar, apontando novos tempos para a educação.

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61, sendo complementada posteriormente com a Lei Complementar 5692/71. As duas leis irão estruturar o ensino fundamental e secundarista.

A Lei 5692/71 surgia em meio ao regime militar e substituíva praticamente toda a legislação educacional expressa através da LDB 4024/61. O discurso se afirmava na mudança necessária para atender aos ditames do momento social que o país vivia e que pedia uma “nova” escola e uma nova visão educacional. Nos termos apresentados, a reforma educacional pretendia atender ao chamado de construção de um projeto nacional que fosse capaz de impulsionar o desenvolvimento do Brasil-Potência (JACOMELI, 2010).

Em relação ao ensino rural, restringe-se apenas à organização do ano letivo, deixando clara a flexibilidade da sua organização em relação às épocas de plantio e colheita das safras: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.” (BRASIL, Art 11, § 2º )

Com a aprovação da LDB 4024/61 e, posteriormente, da Lei 5692/71, o ensino fundamental ficaria a cargo dos municípios, o que pode ser entendido como omissão das responsabilidades e necessidades das escolas rurais, haja vista as dificuldades financeiras enfrentadas pelos municípios em assumir essa responsabilidade. Para Leite (1999),

desta feita, com uma política educacional nem centralizada, nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deteriorização, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999, p. 39).

A educação para o homem do campo que já estava precarizada com a ausência do compromisso do estado e da federação ficou exposta ao modelo de educação urbana, sem ter a garantia de sua identidade camponesa preservada. O desprezo estrutural que o campo vivenciava tornou propício o surgimento de movimentos populares que buscavam articular os debates sobre as mazelas do campo e agir sobre elas. Surgiram, nesse contexto, os Centros Populares de Cultura (CPC) e, posteriormente, o Movimento Educacional de Base (MEB). A ideologia destes movimentos estava sustentada nas condições de trabalho dos trabalhadores rurais e outras entidades que protegiam os até então desprezados do campo.

Com a aplicação da Lei 5692/71 as divergências sociopolíticas foram ampliadas e, ao invés de democratizar o acesso à escola, consagrou-se o elitismo frente às tomadas de decisão do Estado em relação à escolaridade do povo brasileiro. A Lei se pautava na profissionalização do ensino e os trabalhadores rurais eram vistos somente como mão de obra a ser absolvida pelo mercado (CASTRO, 2012).

A desvalorização da educação no campo se sustentou por décadas sobre o olhar urbanocêntrico que atribuiu ao campo e a sua população o rótulo do atraso e da ignorância. Esse desprezo relegou à escola rural o papel de transmissora de conteúdo, sem que, de fato, fosse possível adentrar sobre a subjetividade da vida no campo. Tal realidade pode ser atribuída ao ideário da Educação tecnicista implantada durante o regime militar, que fragmentava o trabalho pedagógico através das especializações, fazendo do professor uma máquina de ensinar, que não precisava refletir sobre a sociedade. No que tange às escolas no

campo, ao professor caberia somente repassar o conteúdo, sem necessariamente incluir conhecimentos relacionados à vida e ao trabalho no campo.

Dentro desse contexto de contradições com as quais a educação vai se construindo, teve início, em 1986, logo após a retomada da democracia, a elaboração da LDB 9394/96. A construção da nova LDB foi marcada por intensos debates políticos e ideológicos. O país pulsava por leis que pudessem garantir um projeto de sociedade pautado na democracia e nos direitos sociais. Diante da conjuntura política que o Brasil vivenciava no período pós-ditatorial, todos os sujeitos envolvidos com a educação almejavam uma política educacional que fosse capaz de minimizar as desigualdades sociais que assolavam o país. Em meio ao embate ideológico, a educação nacional vai sendo forjada com os anseios de uma educação que se fizesse universal e democrática.

Para a educação da população do campo, a LDB 9394/96 se apresenta inovadora, ao passo que permite que o currículo seja adequado “as peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, Art. 28) e os “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos” (BRASIL, Art. 28, Inciso I). Outro respaldo legal dado pela lei está na manutenção das escolas do campo, assegurando que as mesmas não possam ser fechadas à revelia do órgão normativo do respectivo sistema de ensino. No parágrafo único do Art. 28 diz que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Essa nova abordagem da educação do campo, agora entendida como tal pela legislação, permitirá que novos olhares possam ser lançados ao campo. Portanto, é preciso reconhecer que a concepção apresentada nos currículos escolares ainda se encontra na educação de mercado, fortemente pautada na formação de mão de obra para o capital, afastando-se da proposta de formação humana e do trabalho produtivo de que a Educação do Campo irá se constituir.

### 3.4 Contextualizando a Educação no Campo no cenário da luta social

O percurso histórico da educação popular torna-se essencial para a compreensão da Educação do Campo. Ao longo da história a educação para os povos do campo foi atendida de forma extemporânea e subjugada aos interesses urbanos.

Realizar um recorte temporal sobre como se deu a educação para os povos do campo permite uma compreensão mais ampla sobre a emergência de um projeto educacional que se propõe a pensar o sujeito em sua totalidade, pautado na formação humana e no reconhecimento social do homem do campo, partindo do princípio da luta, em busca de se reconhecer em novas pedagogias para fortalecer o seu território.

Neste contexto, para nortear a compreensão sobre a constituição do Movimento da Educação do Campo e sua territorialidade não é possível se afastar da luta pela terra, haja vista que essa se constituiu e se sustentou na resistência pela permanência na terra. A escola pensada pelo movimento se encontra no escopo do reconhecimento social e político, ao passo que a escola é levada a refletir sobre o seu papel coletivamente junto aos seus sujeitos.

O projeto de educação do campo defendido pelos movimentos sociais parte da luta por mudanças estruturais, que promova a formação de uma consciência crítica dos jovens e adultos sobre o seu contexto social e os leve a romper, a transformar a sua realidade. Em Paulo Freire compreendemos que a educação se dá como prática política atrelada à tarefa educativa, comprometendo-se em mobilizar e organizar as classes populares, sem desconsiderar as relações de poder presentes nessa relação (FREIRE, 1993).

Para que a Educação do Campo possa ir além do campo a formação de professores deve ser capaz de estabelecer vínculos orgânicos com as lutas da classe trabalhadora, formando sua base material para uma educação emancipadora e de fato libertadora. As transformações sociais dependem da ação coletiva dos sujeitos, dispostos a lutar por transformações necessárias. A educação, nesse sentido, é capaz de desenvolver possibilidades objetivas, mas só poderá cumprir o seu papel:

[...] se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social (SAVIANI, 2017, p. 24).

Portanto, a Educação do Campo deve ter clara a condição dos seus sujeitos frente à humanidade e, tal como a Educação Popular, não pode se sustentar na inércia, à medida que

se compreende dentro de um movimento próprio e identitário. Para Freire e Nogueira (1993), a Educação Popular,

[...] depois que a entendo como mobilização, depois que a entendo como organização popular para exercício do poder que necessariamente se vai conquistando, depois que entendo essa organização também do saber... *compreendo* o saber que é sistematizado ao interior de um “*saber-fazer*” próximo aos grupos populares. Então se descobre que a educação popular tem graus diferentes, ela tem formas diferentes. (grifos do autor) (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 20, grifos dos autores)

Ao passo que o professor se apropriar desse “*saber-fazer*” na educação emancipatória do homem do campo, ele será capaz de compreender o papel da terra na vida humana e levará seus educandos a se reconhecerem na história da humanidade. Dessa feita, os alunos serão levados a se reconhecerem na história e não mais aceitarão a condição marginal em que possam ser colocados.

Mas, além de ser capaz de promover um aprendizado que leve ao reconhecimento de identidade, a escola deve ser capaz de discernir as condições diferenciadas dos seus sujeitos. Mesmo que aparentemente estejam à frente da mesma luta, que é a luta pela permanência no campo, as condições se dão de forma distinta para os militantes dos movimentos sociais de luta pela terra e para os demais sujeitos do campo.

Nesse sentido, faz-se importante compreender que a Educação do Campo, apesar de nascer a partir da luta de movimentos sem terra, transcende os anseios do movimento de uma educação para assentados e acampados e chega às pequenas propriedades, posseiros, ribeirinhos, agricultores familiares ou outros sujeitos que vivam na terra e da terra e, portanto, veem a educação como forma de resistência para permanecerem no campo.

Diante disso, a Educação do Campo como instrumento de luta dos movimentos sociais busca romper com a lógica capitalista e mercantilista da educação tal como está posta, e propõe em sua gênese uma matriz formativa que se atente para o indivíduo em sua integralidade, e não se fundamente somente no trabalho intelectual, mas na formação humana dos seus sujeitos.

A institucionalização da Educação do Campo pode ser entendida a partir do surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado no ano de 1998, passando pelas primeiras experiências do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), no ano de 2008, e se consolidando com a ampliação do PROCAMPO a partir de 2012.

O processo de institucionalização da Educação do Campo estabeleceu novas relações que superaram as estabelecidas dentro dos movimentos sociais de luta pela terra e os demais sujeitos que agregaram a luta. O desafio está em pensar o reflexo do processo de institucionalização da Educação do Campo para o movimento orgânico da Educação do Campo, haja vista que abriu novas perspectivas e abordagens teóricas que poderiam ressignificar o projeto educativo forjado em sua essência dentro do Setor de Educação do MST.

### **3.5 Pedagogia da Práxis: a escola do trabalho na obra de M. M. Pistrak e a Pedagogia do Movimento**

Para se pensar uma escola que se apresente em outra lógica, que favoreça o enfrentamento da realidade e que se construa na perspectiva da transformação social, faz-se necessário mudar as práticas e as reflexões sobre a escola.

A relação entre educação e trabalho aparece de forma central na concepção de uma educação que se construa nos pilares da emancipação e na concepção da práxis como princípio educativo.

Para uma reflexão teórica sobre a Educação, o Trabalho na obra de M. M Pistrak permite que possa ser feito um diálogo sobre a Escola do Trabalho e o surgimento da Educação do Campo. Nos Boletins de Educação do MST é possível visualizar as contribuições do teórico marxista, que influenciou o alicerce da Pedagogia do Movimento a partir do ideário da Pedagogia Marxista.

A ação e a prática diária, para Pistrak (2011), são capazes de educar as pessoas. A construção de um currículo que contemple, dentro das dimensões formativas, a articulação do trabalho pedagógico com as práticas do trabalho, os princípios da luta social e a cultura alicerça a Educação do Campo. Considerando que a “teoria é fundamental, desde que seja construída a partir de uma prática e visando retornar a ela” (MST, BOLETIM, N. 03, p. 5).

Nos fundamentos da Escola do Trabalho apresentada por Pistrak (2011) dois aprendizados principais devem ser esperados dos educandos: saber lutar e saber construir. Nessa perspectiva, o autor define como dois grandes fundamentos: a relação da escola com a realidade atual e a auto-organização dos estudantes. (PISTRAK, 2011).

Para o MST, o trabalho educa, pois é capaz de mexer com importantes dimensões da formação humana, dentre elas: a consciência das pessoas, a produção de conhecimentos e a

criação de habilidades, promovendo a provocação de necessidades humanas superiores. Segundo o Boletim n. 03,

As pessoas trabalham para atender suas necessidades básicas, ou naturais: comer, vestir-se, morar, reproduzir-se. À medida que trabalham passam a aumentar o círculo de objetos e de pessoas com as quais se relacionam. E quanto mais aumenta este círculo, mais se enriquecem e aumentam as necessidades. Em vez da simples necessidade de comer, aparece a necessidade de comer bons alimentos. Assim como aparecem as necessidades de caráter mais cultural: ler, conhecer lugares, frequentar festas, aprender cada vez mais sobre o que nos cerca, sobre o mundo em geral. (MST, BOLETIM, N. 03, 1993, p. 6)

Na medida em que o trabalho mexe com um maior número de dimensões do ser humano, ele vai se tornando plenamente educativo, causando inquietude sobre a sociedade que se pretende construir, gerando sujeitos sociais. No exemplo das crianças, é possível que a partir de uma organização coletiva discutam sobre a produção e de como é possível melhorar o que estão fazendo, podendo participar das decisões de todo coletivo social, apropriando-se do produto do seu trabalho.

A participação autônoma, coletiva, ativa e criativa dos educandos, dentro do seu desenvolvimento humano seria uma grande transformação histórica dentro da escola (PISTRAK, 2011). A auto-organização dos estudantes, constituindo coletivos infantis e juvenis, poderia partir de ações práticas, voltadas a organização física da escola, até a participação no Conselho escolar, pensando nos planos de vida da escola. Para Pistrak (2011), um coletivo de educandos não é somente uma aglomeração intuitiva, sem intencionalidade. Formam-se coletivos quando as crianças e os homens em geral “estão unidos por determinados interesses, dos quais tem consciência e que lhe são próximos” (PISTRAK, 2011, p. 146).

Neste contexto, a escola deve buscar ser o lugar de reconhecimento e pertença por parte dos alunos, deixando de ser somente o espaço de formação e passando a ser parte da vida dessa criança. Para tanto, a escola “deve não somente formar, mas suscitar os interesses das crianças organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais.” (PISTRAK, 2011, p. 146).

No Boletim n. 01 do MST, podemos ver como esses preceitos se materializam dentro do movimento, quando se considera como maior papel da escola levar as crianças a aprender a viver no coletivo a partir da cooperação, e esse processo se dá na Educação do Coletivo. Para o MST, “capacitar-se significa SABER FAZER NA PRÁTICA. [...] o princípio é que as

crianças devem aprender a viver no coletivo experimentando na própria Escola o que é cooperação” (MST, BOLETIM, n. 01,1992, p. 4).

Esse saber fazer passa pelo encorajamento do estudante a se organizar, a assumir responsabilidades dentro da escola, a resolver problemas do cotidiano escolar, a trabalhar e estudar em equipes, a fazer suas próprias assembleias e reuniões. Desta forma, vai se construindo a Escola do Trabalho, portanto, não é qualquer trabalho e sim o trabalho educativo, em que é possível aliar cooperação e democracia.

Para ampliar esse conceito de democracia, a escola deve partir de um princípio de Gestão democrática, em que se aliam: comunidade, organização de um coletivo e auto-organização dos alunos.

Para Pistrak (2011), a escola burguesa também se utiliza da auto-organização dos alunos, portanto, visa somente ajudar o professor a manter a sua autoridade por meio de uma divisão de tarefas destinada a salvaguardar a ordem escolar. O autor faz a provocação ao questionar: “De fato, o Estado burguês quer educar as crianças? De que cidadãos tem necessidade? Antes de tudo, de cidadãos cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis “imutáveis” do país. Do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal” (PISTRAK, 2011, p. 141, grifos do autor). Sendo assim, a ação revolucionária, anticolonialista, pensada pelos movimentos sociais, deve ser capaz de reconhecer o seu caráter pedagógico e problematizante.

Ao se pensar em uma escola do trabalho, educativa, faz-se essencial levar o sujeito a compreender a sua relação com o trabalho. O setor de educação do MST entende que,

[...] o trabalho envolve um conjunto de processos e de ações que transformam a natureza, constroem e reconstróem a vida em sociedade. Através do trabalho, as pessoas, coletivamente (ninguém trabalha sozinho, sempre se relaciona com alguém), garantem a vida e as condições objetivas de seu desenvolvimento, num determinado tempo e espaço social (MST, Boletim da Educação n.4, 1994, p.15-16)

Essa construção ideológica de uma escola que forme para o trabalho a partir da consciência coletiva, visando dar autonomia crítica mediante os princípios da cooperação, busca romper com os limites do espaço escolar, indo além da escola ao passo que alcança as universidades. Portanto, manter esse diálogo entre o ideal da luta e o academicismo produtivista torna-se um desafio.

Na expectativa de que esse projeto de uma educação contra-hegemônica, pautado nos princípios de transformação social, fosse para além dos acampamentos e assentamentos da



reforma agrária, visou-se construir cursos de formação de professores que dessem conta dessa dinâmica dialógica. Era preciso romper com os paradigmas pedagógicos já postos, e partir para o reconhecimento da Educação do Campo como território construtivo, dialógico e cooperativo.

Diante do tamanho desse desafio, cabe refletir sobre o caminho da educação pensada dentro dos movimentos sociais de luta pela terra, que tem em sua trajetória a marca da luta. Os caminhos trilhados desde 1992, com os primeiros ensaios sobre Educação dentro do Setor de Educação do MST, trouxeram um legado à formação de professores. É possível dizer que foram rompidas as cercas da escola para se adentrar os muros das universidades. Não se fala somente em Educação para o Campo e sim em um projeto nacional de Educação do Campo, que vá da Educação Básica à Pós Graduação.

### **3.6 A gênese da Educação do Campo**

A Educação do Campo, com os princípios teóricos e pedagógicos que serão apresentados a partir da análise dos documentos do Setor de Educação e de produções acadêmicas do Movimento Por uma Educação do Campo, deve ser compreendida a partir do olhar do MST e da luta pela terra. Reconhecidamente foi dentro do movimento que se construíram os princípios que norteiam a Educação do Campo e a levam ao processo de institucionalização. Porém, não podemos negligenciar a pluralidade do campo material e teórico que se faz para além dos movimentos sociais, ao passo que reúne várias realidades e anseios diferentes.

Essa pluralidade também irá alcançar os debates acadêmicos, que, apesar de se encontrarem dentro do escopo marxista ou de pedagogias de esquerda, veem a Educação do Campo dentro de um campo conceitual distinto. Para Orso<sup>7</sup> (2017), ao se falar em Educação do Campo busca-se atender a um grupo específico, excluindo-se os demais segmentos sociais de terem o mesmo direito. Em contrapartida, Molina<sup>8</sup> e Freitas (2011) afirmam que o conceito “Educação do campo” está vinculado à negação histórica do protagonismo do trabalhador rural na cena educacional brasileira e aos processos educativos que negligenciam os graves conflitos que ocorrem no meio rural em decorrência das disputas territoriais.

---

<sup>7</sup> O autor Paulino José Orso é líder do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR e teoricamente se encontra dentro da Pedagogia Histórico-Crítica.

<sup>8</sup> A autora faz parte do movimento “Por uma educação do campo”. Um coletivo nacional constituído por diferentes movimentos sociais do campo que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo que prime pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas.

Os fundamentos teóricos presentes nas produções intelectuais da Educação do Campo são vistos por Santos (2011) como ecléticos que “vai do pretendido marxismo às interpretações dos fatos histórico-sociais à luz da agenda pós-moderna.” (SANTOS, 2011, 156). Para o pesquisador, a Educação do Campo se localiza no campo das teorias pedagógicas contemporâneas e se encontra “no âmbito das tendências contra- hegemônicas em educação.” (SANTOS, 2011, p. 156)

Para Santos (2011), as tendências contra-hegemônicas nas quais podemos encontrar a Educação do Campo podem ser vistas em duas modalidades. A primeira apresenta propostas voltadas aos saberes empírico-cotidianos, com uma abordagem centrada no saber popular, uma educação autônoma e à margem da estrutura escolar, tendo sua representação nas Pedagogias da Educação Popular, na Pedagogia da Prática e nas Pedagogias do Campo. A segunda tem suas abordagens pautadas na centralidade da educação escolar, que reconhece o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas como propulsores para se avançar na luta e superar a sociedade capitalista. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos podem ser reconhecidas nessas abordagens. (SANTOS, 2011)

### **3.7 Educação do Campo: Ocupar, Resistir e Produzir também na escola**

O MST apresenta como marca de sua luta: Ocupar, Resistir e Produzir também na escola. Como preceito da educação idealizada pelo movimento, fala-se em uma educação construída por meio da cooperação, em que crianças, professores, lideranças, assentados e acampados comecem a discutir e a fazer uma escola diferente, que ajude nos enfrentamentos cotidianos (MST, 1992).

Depois de mais de duas décadas da publicação do primeiro boletim (1992-2019), a Educação do Campo reforça um projeto de educação que seja capaz de pensar uma escola que corresponda à realidade camponesa, que faça sentido para os seus alunos, que dê condições de reflexão sobre a vida no campo e que não dê como única alternativa aos filhos do campo irem para a cidade.

Miguel Arroyo (2014) aponta como os sujeitos da educação popular, ao tomarem consciência política, pressionam as concepções pedagógicas a repensarem-se nos processos de sua produção teórica, epistemológica. Para o autor,

As presenças dos Outros na agenda política e até pedagógica se tornam extremamente incômodas ao pensamento pedagógico porque os obrigam a se

entender inseparável das formas políticas, culturais de produção/conformação com subalternos. Ao reagir a esses ser pensados e feitos subalternos desconstruem as autoidentidades do pensamento pedagógico. (ARROYO, 2014, p.11)

O reconhecimento da ruptura com a conformidade não pode estar fora da pauta de luta por Educação do Campo, cabe a esses sujeitos que buscam romper com o modelo de educação hegemônico assumirem o protagonismo dessa pedagogia, exigindo que sejam reconhecidos os princípios que os constituem. No Boletim da Educação dos 20 anos do MST, o movimento vê como tarefa principal a democratização da escola e das áreas de conhecimento. Reforçando que:

O MST aprendeu e deve compartilhar agora com os demais movimentos sociais, que sem conhecimentos científicos, sem acesso à educação, não vamos construir uma sociedade democrática, aonde todos tenham as mesmas oportunidades. Aprendeu de que os conhecimentos são mais importantes do que a terra. A terra é um bem da natureza, estático, que pode e deve ser democratizado. Mas o conhecimento não só liberta as pessoas, como transforma. E ajuda a transformar a própria terra (MST, Boletim da Educação do MST 20 anos, 2004, p. 70).

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.

Para avançar nesse objetivo, a luta pela educação caminhou junto à luta por terra, tendo a compreensão que mais que garantir o direito à terra, é preciso garantir a permanência nela. Foi preciso assumir um compromisso de ir ao encontro de uma educação pública, acessível e comprometida com os povos do campo.

As primeiras experiências com crianças do Movimento começaram no início da década de 1980, ainda durante o período de constituição do MST. Em 1984 foi legalizada a primeira escola em assentamento. O surgimento das escolas nos assentamentos e acampamentos do MST era uma ação necessária para que o Estado fosse pressionado a atuar por meio de políticas públicas.

De acordo com o Balanço dos 20 anos do Movimento, no Boletim da Educação n. 09, primeiro se chegou à prática e, depois, ao conceito da Educação do Campo, “defendendo o

direito que uma população tem de se educar e de pensar o mundo a partir do que faz e do lugar em que vive” (MST, BOLETIM n. 09, 2004, p.12).

Neste contexto, foi importante vislumbrar que a luta não era somente de quem batalhava pela terra dentro de movimentos de luta pela terra, mas também de quem já vivia nela. Essa aliança seria capaz de fortalecer a luta por uma escola diferente, com uma concepção de educação e um método que se reconhecessem dentro da lógica dos povos do campo. Inseridas nos princípios da educação no MST nascem a Pedagogia do Movimento e a Educação do Campo. Tais construções convergem dentro da proposta da produção coletiva, enraizadas no diálogo teórico produzido dentro da perspectiva de classe e de ser humano.

A perspectiva é de que a Pedagogia do Movimento e a Educação do Campo sejam capazes de refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia do homem/mulher do campo e a possibilidade de extrair delas o que é científico sem desvincular a escola da luta.

O desafio está em romper com a educação “bancária” e construir uma escola dialógica que, além do conhecimento científico, preocupe-se em agregar a formação humana ao indivíduo. Para tanto, a escola deve ser pensada em outra estrutura política e pedagógica. Para Caldart (2004, p. 3):

[...] a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

Na busca de se construir efetivamente uma escola capaz de dialogar com o cotidiano do campo, o Movimento investiu na formação dos professores que atuam nas escolas no campo, nos assentamentos e nos acampamentos. Desde 1990 vem realizando a formação de professores desenvolvendo cursos formais de formação de educadores do campo. Para situar esse percurso, é importante discorrer cronologicamente sobre essas iniciativas para que possamos visualizar as conquistas e os desafios enfrentados neste percurso.

### **3.8 O caminho da formação de professores para a Educação do Campo**

Em 1990, o Movimento já iniciava a formação de professores em nível médio, em cursos de magistério, com o objetivo de formar professores para atuarem dentro dos assentamentos e acampamentos. A atuação com a formação de educadores do MST recebeu no ano de 1996 o prêmio da UNICEF, o que fortaleceu o engajamento dentro do setor de

educação do movimento para o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma agrária (ENERA), que aconteceu em 1997, tendo visibilidade interna e externa proporcionada pelo prêmio (MST, BOLETIM, n. 9, 2004).

Dentro deste mesmo movimento se iniciou a articulação para a Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu em Luziânia (GO) de 27 a 31 de julho de 1998, “[...] precedida por Seminários estaduais, com o apoio em um texto-base e nas experiências concretas, ela constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua animação.” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8).

A Conferência foi capaz de agregar a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB).

Em relação às parcerias estabelecidas na construção do evento não podemos nos furtar à análise dos interesses que formaram esse grupo. Santos (2011) realiza uma análise das formulações e execuções de políticas encaminhadas a partir dos direcionamentos da Unesco e destaca que as metas apresentadas para a educação favorecem a trajetória acumulativa do mundo capitalista, sem risco de crises. A prioridade desse organismo e do Banco Mundial seria despolitizar a reforma agrária e sua atuação na educação do campo. O intuito é sustentar o problema da miséria, que é apresentada à parte da questão de classe, que para estes organismos está restrita à identidade e à cultura (LEHER, 2005).

Para Santos (2011, p. 155), “o afã de valorizar as culturas, os saberes, o cotidiano em nome de uma “nova” ciência que dê voz aos povos oprimidos, ofereceram uma teorização subjetivista e relativista da realidade.” A perspectiva comunitarista influenciou os movimentos e tem naturalizado os acordos tripartites entre a burguesia, o Estado e a classe trabalhadora ou movimentos específicos (SANTOS, 2011).

No texto preparatório da Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, escrito por Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), os autores que fazem parte do Movimento Por uma Educação do Campo explicitam os enfrentamentos vivenciados pelo campo e que deveriam fazer parte do debate, considerando que:

um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para

romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 49)

A partir do debate durante a Conferência, foi reforçada a importância de se discutir políticas públicas que atendessem à população do campo, sustentando as propostas de uma Educação Básica do Campo, condizente com a demanda do campo, implementando medidas que promovam o desenvolvimento social e garantam a valorização da população do campo. A Educação do Campo passa a ser vista com outro olhar, não mais como uma educação rural ou educação para o meio rural, mas agora com um projeto educativo legítimo, pensado para seus sujeitos.

Para Arroyo (2004), a educação básica tem que ser vinculada aos direitos, e é por isso que esta deve chegar até o trabalhador do campo. Para o autor, o “movimento social representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação” (ARROYO, 2004, p.72). Diante desta discussão se faz imprescindível pensar em uma prática pedagógica, em uma estrutura escolar e em uma escola que consiga promover este direito à educação básica (ARROYO, 2004).

O movimento Por uma Educação do Campo vê a escola como um importante instrumento na luta por uma Educação do Campo e, portanto, para que cumpra seu papel é importante que haja uma transformação no seu alicerce. Para Caldart (2010), a escola deveria trabalhar por um projeto histórico pelo qual os movimentos sociais lutam e, para isto, a escola deve ser “[...] transformada como escola pública, que no formato da sociedade capitalista atual acaba sendo privada.” (CALDART, 2010, p. 19). Para a autora,

educação é mais do que escola. Na construção do projeto histórico que defendemos é preciso instaurar um projeto educacional que coloque os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, e suas famílias, em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, que rompam com a lógica de degradação humana da sociedade capitalista e que sejam concretamente sustentáveis. (CALDART, 2010, p. 19).

A importância da participação dos movimentos sociais na luta por uma Educação do campo tornou-se representativa pelo fato destes movimentos situarem a luta por educação no âmbito dos direitos, vinculando educação à saúde, à cooperação, à justiça e à cidadania (ARROYO, 2004).

Seguindo adiante no projeto do Setor de educação, que visava valorizar os educadores como os principais sujeitos do projeto pedagógico das escolas do campo, em 1998 surge a

primeira experiência em nível superior com o curso da Pedagogia da Terra. As primeiras experiências dessa formação superior se deram em cursos para assentados da reforma agrária, e eram ofertados nas universidades parceiras dentro da perspectiva da pedagogia da alternância.

A primeira oferta do curso de Pedagogia da Terra foi no Rio Grande do Sul, com educandos assentados da reforma agrária de todo Brasil “[...] Essa bandeira também ganhou campo em outros estados, o que fez com que as turmas seguintes, a partir de 1999, tivessem um caráter regional, mas sempre envolvendo mais de um estado” (RIBEIRO, 2004, p. 50). Para o MST, a formação profissional de educadores se amplia para uma formação de militantes do setor e do Movimento, portanto, essa formação deveria se dar de forma diferenciada, sensibilizando e dialogando sobre as questões do campo, numa esfera social e política.

Quando o Movimento trata a formação numa perspectiva dialógica com a realidade do campo, ele quer trazer à tona as questões inerentes ao campo, como as questões agrárias e de desenvolvimento do campo. Esse olhar dialógico impulsionou a criação do Instituto de Educação Josué de Castro, que propunha uma educação específica e mantinha parcerias com as secretarias de educação e algumas universidades. Com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Incra/MDA (PRONERA) ainda no ano de 1998 o trabalho com os cursos formais foi impulsionado (MST, BOLETIM n. 09,2004).

A criação de um programa com o olhar voltado para a luta por educação iniciada dentro do MST é reconhecidamente uma marco para a Educação do Campo, que, de acordo com o PRONERA, constrói-se na perspectiva de território, é um direito de todos e deve se realizar por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo, garantindo e ampliando as possibilidades de criação e recriação de condições de existência e re-existência da agricultura familiar/camponesa. Para que isso se efetive, o PRONERA coloca como pano de fundo o fortalecimento do mundo rural em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas e éticas.

Estava claro para o movimento que a discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo, como apresentado pelos movimentos sociais de luta pela terra, deveria permear as políticas públicas de educação para os povos do campo, explicitando o projeto de sociedade, de campo e de escola que se propõe construir. Para Molina (2010, p. 189), “[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento”.

O PRONERA estava vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e veio ao encontro das discussões de uma política de formação de educadores do campo em nível superior, com formação política para os enfrentamentos da realidade do campo. De acordo com o Setor de educação do MST, “A experiência com as turmas de Pedagogia nos fez perder o medo da universidade e quebrou o mito de que camponês não pode ter espaço nela” (MST, BOLETIM n. 09,2004, p.17).

Apesar dos avanços no debate desde 1990, alguns pontos precisam avançar e outros retroceder, ao passo que, ao sair do campo e entrar nas universidades, a Educação do Campo por vezes vive um descompasso entre a formação pensada nas formações iniciais dentro dos assentamentos e acampamentos do MST e as propostas curriculares dos cursos de formação de professores. Para o MST, “[...] não podemos dizer que os cursos estejam preparando as pessoas que assumirão realmente a tarefa de mexer com a estrutura de nossas escolas públicas. Estamos ainda muito presos a um currículo tradicional de formação de educadores” (BOLETIM n. 9,2004, p. 17).

O Setor de educação do MST reconhece que é preciso explicitar melhor as especificidades do papel do educador dentro do movimento para que se possa construir um projeto pedagógico adequado aos diferentes objetivos do Movimento.

Em 2010 foi aprovado o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do campo, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ao analisar o Decreto nº 7.352 observamos que os princípios debatidos anteriormente vão ao encontro de uma perspectiva de educação do campo que surge como política educacional que dialoga com a realidade da população do campo, respeitando sua diversidade e particularidades. O Decreto, em seu Art. 1º diz que (BRASIL, 2010, Art. 1º):

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

Este Decreto (BRASIL, 2010, Art. 1º § 1º) entende por populações no 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.



E, por 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, 2010, Art. 1º § 1º)

O entendimento do Decreto sobre quem faz parte dessa população do campo vai ao encontro das reflexões do MST ao refletir que não estavam sozinhos na luta por educação do campo, e que outros sujeitos também estavam excluídos da escola e que, para conseguir escolas, era preciso uma articulação maior com outras comunidades do campo, como forma de pressionar as secretarias de educação e o poder público a abrirem escolas no campo.

Podemos perceber, ao analisarmos o Decreto nº 7.352, que os princípios ora estabelecidos vão ao encontro de uma perspectiva de Educação do campo, surgindo como política educacional que procura dialogar com a realidade da população do campo, respeitando sua diversidade e particularidades. O Decreto nº 7.352 norteia as proposições presentes em dois programas de governo construídos na perspectiva da Educação do campo e que buscam efetivar as políticas ora apresentadas para atenderem às demandas dos povos do campo.

Os programas aos quais o Decreto nº 7.352 faz referência são o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo, como apresentado pelos movimentos sociais de luta pela terra e que deve permear estes programas, exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e de escola que se propõe construir. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária estava vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e surgiu em 1998, ano em que se iniciaram as discussões para uma política de formação de educadores do campo em nível superior.

O desafio agora se encontra no campo político da consolidação dos cursos, transcendendo o pensar epistemológico e empiricamente a formação dos educadores, mas também atender uma fragilidade na discussão das políticas públicas já diagnosticada dentro do movimento, que, apesar de intuitivamente ser direcionado desde sua essência à luta pela relação do direito social e à noção de público, ainda acredita que essa discussão deva ser fortalecida entre os professores para que haja um debate mais político e ideológico da educação do campo entre as diferentes organizações camponesas. (MST, BOLETIM n.09,2004). Para Caldart (2004),

O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira. Este desafio nos exige um permanente retorno a uma questão de origem: o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais?

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo surgem como uma possibilidade de ir ao encontro de compreender a educação a partir da escola, refletindo sobre a relação teoria e prática. Dos professores formados dentro dos cursos aparentemente se espera que sejam capazes de fazer da escola um lugar de produção de conhecimento, valorização do trabalho do homem/mulher do campo, promoção da emancipação desses sujeitos, ao passo que permite reinventar práticas pedagógicas e educativas.

Dentro da perspectiva da Pedagogia do Movimento de que a educação deve considerar o modo de vida, a cultura e a organização social dos sujeitos do campo, a formação em Regime de Alternância foi o caminho escolhido para a condução de muitas iniciativas educacionais do movimento sem terra, como ocorreu com a Pedagogia da Terra. O movimento sem terra chegou a ter convênios com mais de 50 universidades públicas e comunitárias com cursos funcionando no Regime de Alternância. Os períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizagem permitiam que “os assentados pudessem estudar sem sair do campo ou sair do campo para estudar. (RIBEIRO, 2010, p. 190).”

A mesma metodologia inspirou posteriormente a orientação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. No edital Nº 02/2012 a Alternância aparece como um dos critérios para que o projeto submetido ao edital pudesse ser avaliado:

c) apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por TempoEscola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por TempoComunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas;

A escolha por organizar os cursos superiores para os sujeitos do campo em Regime de Alternância parte da compreensão de que a interação entre o tempo e o espaço tornaria a formação integrativa e poderia manter o vínculo dos estudantes do campo com suas comunidades ao mesmo tempo em que estivessem vinculados à universidade. Dessa forma, seria possível manter o aspecto educativo dos dois tempos (Tempo Universidade e Tempo Comunidade).

Mesmo com a proposta integrativa da metodologia, a escolha pelo Regime de Alternância de certa forma se configurou como um desafio aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo selecionados no edital 02/2012. Apesar dos projetos apresentarem uma proposta de Alternância, essa metodologia ainda era desconhecida em muitas universidades e o incentivo financeiro oferecido a cada IFES no valor de R\$ 4.000,00 por estudante, pagos em uma única parcela anual, era somente de custeio<sup>9</sup>, o que fez com que, diante da realidade estrutural de muitos campi das universidades selecionadas, o valor fosse insuficiente para estruturar os cursos e manter adequadamente a alternância (BRASIL, 2012).

A organização dos cursos, através do Regime de Alternância, impactou a dinâmica tradicional das universidades, demandando uma nova organização do espaço-tempo que desse conta da dinamicidade dessa formação.

Os impactos se dão pela própria ocupação dos espaços da universidade e no acolhimento aos alunos, que demandam alojamentos e refeitórios que deem conta de acolher os alunos durante o Tempo Universidade. Em contrapartida dos tempos, quando a universidade vai até as comunidades rurais acompanhar o Tempo Comunidade, depende de transporte e diárias para deslocar os professores e/ou tutores. Todo esse movimento dos tempos demanda um montante importante de recursos financeiros o que, por vezes, dificulta o andamento adequado dos cursos.

Para se compreender a complexidade da formação em Regime de Alternância, devemos ter claros os elementos fundantes dessa proposta, que, desde sua origem, traz elementos que visam promover mudanças que vão além do espaço tempo e não podem ser reduzidas a simples relações de teoria-prática.

### **3.8.1 Um breve histórico da Pedagogia da Alternância: França, Itália e Brasil**

A Pedagogia da Alternância baseia-se nas experiências das “Maisons Familiale Rurales” francesas que se expandiram após a segunda Guerra Mundial pela França e, posteriormente, para outros países, como a Itália. A denominação “Maisons Familiale Rurales” tinha o objetivo de aproximar a convivência da família com o ambiente escolar, de forma que os pais assumiam conjuntamente com a escola o compromisso de instruir os filhos (CALIARI, 2013).

---

<sup>9</sup> Recursos de custeio (correntes) são aqueles aplicados nas despesas com contratos de prestação de serviços, aquisição de materiais de consumo, diárias, passagens, bolsas e benefícios aos estudantes.

O seu surgimento pode ser visto a partir da inquietação de um sacerdote ao compreender que a pobreza de uma comunidade rural estava diretamente ligada à formação educacional. O padre Granereau chegou à conclusão de que “o problema agrícola nada mais era que um problema de educação, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais.” (NOSELLA, 2014, p. 47)

Em 1930, o padre Granereau deixou sua paróquia urbana e se instalou em uma pequena paróquia rural Sérignac-Péboudou. Em 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial e, ao serem apresentados às condições precárias em que se encontravam as dependências da Igreja, foram levados pelo padre Granereau a refletirem sobre o aspecto de ruína que tinha aquele lugar, afirmando que esse era o símbolo do mundo rural. Porém, caso quisessem, ele estava disposto a iniciar uma mudança. Nascia naquele dia a primeira “Maison Familiale” ou Escola Família Agrícola (NOSELLA, 2014).

Apesar de querer formar os jovens, o padre Granereau precisava encontrar uma forma de reunir a juventude, portanto, esbarrava no trabalho que os jovens desenvolviam em suas propriedades com suas famílias. A partir de uma conversa com os agricultores, chegaram à possibilidade de que os jovens permanecessem na escola durante alguns dias do mês, em período integral, e depois retornariam para suas propriedades. Diante da possível fórmula,

O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. A escola em alternância tinha nascido e esta fórmula foi chamada, por muito tempo, a “fórmula de Lauzun”, por ter sido em Lauzun a primeira Escola-Família, suficientemente estruturada, após outra experiência, ainda por demais informe, de Sérignac-Péboudou (NOSELLA, 2014, p.47).

A formação em alternância que ocorreu na escola Lauzun deixou clara a estrita relação com a experiência, com o trabalho, com o mundo da produção e com a vida escolar. Para Gimonet (1998, p.4), “ela convida então a considerar a experiência no mesmo tempo como suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e como ponto de partida do processo para aprender.”

Para se concretizar a proposta pedagógica das “Maisons Familiales” foram empregados alguns princípios balizadores que consistiam em:

- a) uma Associação de Pais responsáveis em todos os pontos de vista pela MFR;
- b) a Alternância de etapas entre a ‘Maison Familiale’ e a propriedade; sendo o ritmo da alternância o das regiões;

- c) a distribuição dos jovens em pequenos grupos; sendo todavia necessário um mínimo de doze para que a fórmula pudesse ser viável;
- d) as famílias poderiam recorrer ao padre ou ao pastor para a formação religiosa dos jovens 190 católicos ou protestantes onde os pais expressassem o desejo de que eles recebessem essa formação. Em nenhum caso, o eclesiástico poderia ser o diretor da 'Maison Familiale' e nela residir (CHARTIER, 1986, p. 144 apud CALIARI, 2013, p. 144).

A experiência francesa chegou até a Itália, onde foi chamada de *Scuola della Famiglia Rurale ou scuola-famiglia*. As primeiras escolas surgiram nos anos de 1961-1962 em Soligo (Treviso), e nos anos de 1963-1964 em Ripes (Ancona). O momento pós-guerra que influenciou o contexto socioeconômico italiano pode levar à compreensão da implantação das Escolas Família Agrícola na Itália.

A metodologia italiana era semelhante à francesa, porém, ao contrário da experiência francesa, na Itália havia sido uma iniciativa política, com um estreito relacionamento com os poderes públicos, o que lhe dava mais facilidades em lidar com as questões burocráticas e financeiras. Em contrapartida, pelo fato de os docentes italianos serem funcionários do Estado, observava-se que eram menos motivados que os franceses. O apoio da Igreja partiu das relações políticas, inverso da iniciativa francesa (NOSELLA, 2014).

A experiência Francesa foi pioneira na Pedagogia da Alternância e traz uma forte característica de um movimento orgânico, portanto, a proposta italiana, nascida de uma iniciativa política, irá apoiar a vinda da Escola Família Agrícola (EFA) para o Brasil (NOSELLA, 2014).

No Brasil, as Maisons familiares iniciam-se com a experiência italiana de Venêto, no Espírito Santo, por meio do Padre Jesuíta Humberto Pietrogrande. Teve início um diálogo com camponeses e lideranças locais sobre a importância da formação por alternância, que rompia com o modelo formativo das escolas tradicionais, pois tinha como princípio a valorização da experiência dos sujeitos no trabalho cotidiano da economia camponesa, como formação do conhecimento do aluno (QUEIROZ, 2004).

As pequenas unidades familiares do Espírito Santo no início dos anos de 1960 viviam um momento de empobrecimento e êxodo rural, impulsionado por ações do governo que visavam o melhoramento das lavouras cafeeiras sem oferecerem alternativas aos pequenos produtores. Desta forma, as famílias, sem outras possibilidades, começam a migrar para as cidades, causando um esvaziamento do campo, principalmente a juventude que via na cidade a oportunidade de estudos. (CALIARI, 2013)

Mesmo com o cerceamento da liberdade de expressão imposto pelo regime militar a partir de 1964, enfrentando os riscos de uma atuação da Igreja em projetos populares, três

religiosos estiveram envolvidos com a implantação da Pedagogia da Alternância e a criação das EFAs no estado do Espírito Santo. Foram eles: Pe. Aldo Luccheta, pároco de Jaguaré; Dom Aldo Gerna, bispo de São Mateus; e Pe. Humberto Pietogrande na província jesuítica do sul do Estado.

A Pedagogia da Alternância ganhou espaço junto aos debates sobre a garantia de educação no campo, haja vista que essa metodologia tem contribuído com a formação dos trabalhadores do campo. Em 2006 foi apresentado o Parecer 1/2006, que tratava dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância. O parecer partiu da demanda apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), na condição de representante da Educação do Campo. O parecer apresentado para apreciação do Conselho Nacional de Educação tratava das dificuldades enfrentadas pelos Centros Familiares de Formação por Alternância(CEEFA) para a certificação de seus alunos.

O parecer que teve como relator Murílio de Avellar Hingel afirma que a Pedagogia da Alternância se apresenta como a melhor alternativa para atender à segunda etapa do Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e à Educação Profissional e Técnica no meio rural (BRASIL, 2006).

A educação em Regime de Alternância se tornará um importante instrumento metodológico não somente para a Educação Básica, como afirma o Parecer 01/2006, mas será um instrumento fundamental para a garantia do ensino superior a esses sujeitos.

Para tanto, alguns programas importantes vão subsidiar o desenvolvimento da educação dos povos do campo, dentre eles, o PRONERA e o PROCAMPO.

### **3.9 O PRONERA e o PROCAMPO**

A partir da visão de luta e resistência, que é parte constituinte da Educação do Campo, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que, posteriormente, desencadeou a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

O PRONERA surge como um projeto educacional que visava promover a educação desses sujeitos protagonistas das lutas por terra no Brasil, sendo gestado durante o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997.

Naquele ano (1997) se comemorava os dez anos do Setor de Educação do MST e era necessário avaliar o caminho percorrido. Antecedendo o encontro, o MST publica o

Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro, criticando o projeto neoliberal que avançava sobre a nação e conclamando a participação da classe trabalhadora brasileira para se posicionar.

Em trechos do manifesto, o Movimento ressalta o que os leva a lutar por educação, considerando que a Educação: “é um elemento fundamental nos processos de transformação social” (MANIFESTO, 1997). Os anseios descritos no Manifesto falam de uma escola que garanta o “direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional” e que tenha uma “identidade própria do meio rural, com um projeto-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento para o campo”.

O grito dos educadores e educadoras da reforma agrária por valorização profissional e por condições dignas de trabalho e de formação ecoou durante o ENERA. Foi possível perceber que havia mais forças dispostas a agregar essa luta por educação básica e ensino superior para o campo iniciada pelo movimento, criando-se uma articulação entre os diversos sujeitos e instituições envolvidas (MANIFESTO, 1997).

O maior desafio estava em avançar na escolarização dentro dos assentamentos que registravam, a partir de números do I Censo Nacional da Reforma Agrária, números extremamente baixos, que chegavam a 43% de analfabetos nas áreas do assentamento. Diante de um número tão baixo de escolaridade o primeiro passo foi atender à demanda da alfabetização de jovens e adultos. De acordo com Molina e Jesus (2010, p. 36),

o início se deu com a prioridade de ofertar alfabetização a jovens e adultos e, simultaneamente, formar educadores das próprias áreas de Reforma Agrária, para atuar nestes processos de escolarização com mais qualidade e regularidade. A partir daí, foram se desenvolvendo ações de alfabetização e formação de educadores; oferta dos anos finais do ensino fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; e também foram se construindo formas para atender as demandas de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os assentados.

A partir da elaboração de um projeto educacional que começou a ser gestado dentro do ENERA, foi construído e apresentado um documento no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o PRONERA (RIBEIRO, 2010).

A proposta do PRONERA aponta a Educação do Campo como direito de todos, devendo se realizar por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo, garantindo e ampliando as possibilidades de criação e recriação de condições de

resistência da agricultura familiar/camponesa. Para que isso se efetive, o PRONERA se propõe a fortalecer o mundo rural em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas e éticas. De acordo com Ribeiro (2010),

O objetivo do Pronera (sic) é promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas da reforma agrária. [...] Em convênio com mais de 50 universidades públicas e comunitárias, os cursos garantem a chamada alternância regular de períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizados, de maneira que os assentados possam estudar sem sair do campo ou sair do campo para estudar (RIBEIRO, 2010, p. 190).

É importante reconhecer o PRONERA como instrumento fundamental de acesso à educação formal dos povos do campo. Inspirado pelo movimento de educação já existente dentro dos movimentos de luta pela terra, o programa escolarizou um número relevante de jovens e adultos da reforma agrária, transcendendo esse universo para a universidade. De acordo com a II PNERA,

no período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do Pronera por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior. [...] Os 320 cursos foram realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação. Muitos desses cursos foram realizados concomitantemente, com uma média nacional de mais de cinco ocorrências por curso, abrangendo 1.753 realizações. (PNERA, 2015, p.22)

No que tange à primeira demanda registrada na implementação do PRONERA referente à alfabetização de adultos, de 1998-2011 foram realizadas 101.245 matrículas de alunos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) coordenadas pelo programa. Desde sua criação, o PRONERA vem realizando projetos de Educação de Jovens e Adultos, cursos profissionalizantes e de nível superior. Vale destacar que os cursos acontecem dentro do regime de alternância, como forma de garantir diferentes tempos e espaços educativos, que possibilitem a permanência desses sujeitos sociais nos cursos.

Em diálogo com o movimento que vem se construindo nas duas últimas décadas do século XXI, os movimentos sociais e sindicais do campo de luta pela terra, por meio de encontros, conferências, debates, fóruns, marchas e cursos de capacitação, constroem processos permanentes de educação popular, trazendo para a sociedade civil a discussão sobre “Cidadania” e “Educação” do homem do campo, passando pelas dimensões presentes no PRONERA.



Para Arroyo (1999, p. 9), “[...] os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores.”

Em 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, o subprograma se propõe às seguintes ações, distribuídas em eixos (MEC):

**I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas**

- Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo
- Programa Nacional Biblioteca da Escola — PNBE Temático
- Mais Educação Campo

**II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores**

- Formação Inicial e Continuada de Professores
- Escola da Terra

**III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**

- EJA Saberes da Terra
- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica**

- Construção de Escolas
- Inclusão Digital
- PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola
- Luz para Todos na Escola
- Transporte Escolar

Dentro do Eixo II: Formação Inicial e Continuada de Professores se encontra o PROCAMPO, que se destina à formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em regime de alternância, e que é parte importante das análises propostas por essa pesquisa. Ainda em 2012 foi lançado um edital para selecionar 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a serem ofertados nas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com habilitação para a docência multidisciplinar em várias áreas do conhecimento, sendo elas: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A oferta desses cursos foi ao encontro dos anseios dos movimentos sociais que lutam pela garantia de direitos dos povos do campo e quilombolas.

A atuação do PRONERA e do PROCAMPO nas áreas da Reforma Agrária e no campo, ao proporem “ampliar o nível de escolarização formal dos trabalhadores rurais”, abriram caminho para que se efetivasse uma política educacional para o campo que desencadearia uma legislação que atenderia às particularidades desses povos, incluindo

indígenas e quilombolas que, de certa forma, foram fortalecidos pelo movimento por Educação do Campo, que alcançou debates em torno da diversidade.

O reflexo da atuação desses programas pode ser visualizado de forma quantitativa nas comunidades rurais. Por meio do levantamento dos dados sobre o impacto do PRONERA no campo, já é possível observarmos o aumento da escolaridade desses sujeitos. É importante ressaltar que os resultados positivos do PRONERA impactam a efetivação orgânica do PROCAMPO. Ao passo que a população do campo avança na escolaridade da Educação Básica, já é possível vislumbrar o ingresso no ensino superior.

De acordo com o DataPronera, que é o banco de dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, somente nos primeiros 13 anos (1998-2011) o programa alcançou mais de 164 mil assentados, contabilizando da alfabetização de adultos ao nível superior nos cursos de graduação. Estima-se que durante esse período foram “realizados 320 cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental e de ensinos médio e superior. Os cursos envolveram 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros.” (PNERA, 2015).

Já foram realizadas três pesquisas sobre o desempenho do PRONERA. A primeira avaliação foi realizada por meio de estudos de casos dentro das modalidades de ensino atendidas pelo PRONERA. A segunda pesquisa, intitulada I Pesquisa Nacional sobre Educação e Reforma Agrária (PNERA), foi desenvolvida entre novembro de 2004 e fevereiro de 2005 e “realizou 24.500 entrevistas em 1.651 municípios de todo o Brasil, visitando 5.595 assentamentos.” (PNERA, 2015)

A I PNERA foi responsável pela inserção das escolas do campo no censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a partir de 2005. A II PNERA, que teve seus resultados publicados em 2015, buscou construir o DataPronera como um banco de dados permanente e atualizável com os dados das ações do Pronera. Esses dados dão subsídio para se propor políticas de educação do campo e acompanhamento das escolas no campo. O Mapa 2 foi elaborado a partir dos dados da II PNERA e mostra os cursos do Pronera por município de realização, no período de 1998 a 2011.

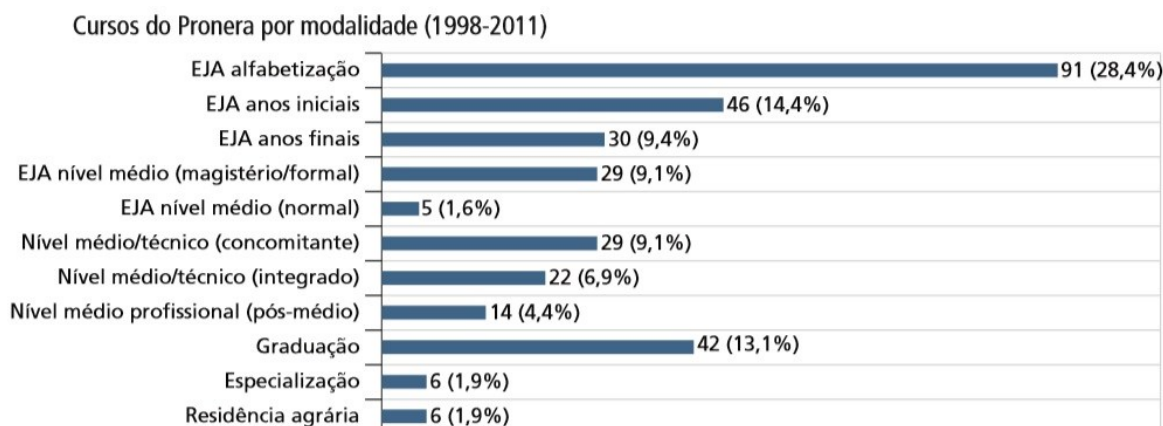
Mapa 2 - Cursos do Pronera por município de realização (1998-2011)



Fonte: II PNERA (2015, p. 25)

Os cursos do PRONERA foram realizados em todas as unidades da federação, sendo 320 cursos, oferecidos em 880 municípios. Esse movimento de educação dos sujeitos da Reforma Agrária já pode ser percebido dentro dos levantamentos estatísticos dessas regiões no que tange à alfabetização, considerando que a maior parte dos cursos compreendeu a alfabetização e os anos iniciais do ensino fundamental como apresenta o gráfico abaixo.

Gráfico 6 - Censo do Pronera por modalidade de ensino (1998-2011)

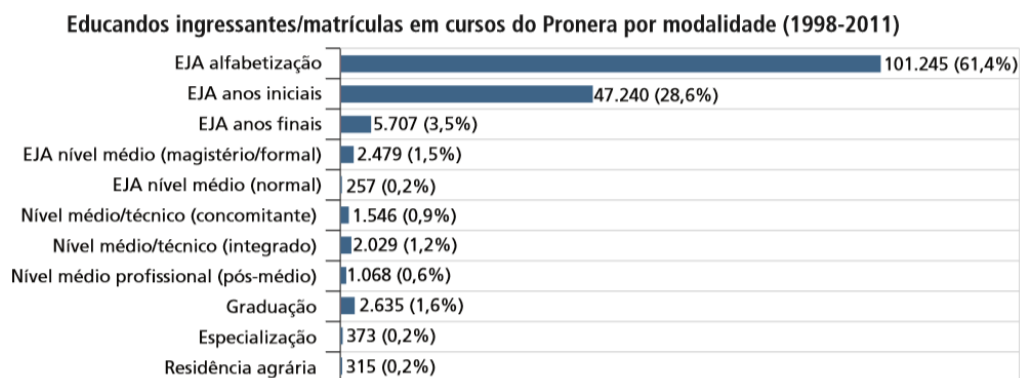


Fonte: II PNERA.

Fonte: II PNERA (2015, p. 27)

Entre 1998 e 2011, é possível verificar que o número de turmas de alfabetização de jovens e adultos representou mais da metade do número de educandos matriculados nos cursos do PRONERA, como apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Educandos ingressantes em cursos do Pronera por modalidade (1998-2011)



Fonte: II PNERA.

Fonte: II PNERA (2015, p.32)

Esse número reflete o levantamento realizado na I PNERA, em 2004, que registrava que todas as regiões apresentavam uma porcentagem superior a 50% dos assentados que declaravam não frequentar a escola, sendo que mais de 20% diziam nunca terem frequentado a escola e não sabiam ler e nem escrever. Esses dados foram apresentados no Quadro 6 e puderam direcionar as políticas do PRONERA.

Quadro 6 - Distribuição de assentados não estudantes segundo sua escolaridade

## DISTRIBUIÇÃO DE ASSENTADOS NÃO ESTUDANTES SEGUNDO SUA ESCOLARIDADE (%) - BRASIL E GRANDES REGIÕES - 2004

FREQÜENTA ESCOLA	GERAL (Ne=2.546.069) PESSOAS	REGIÃO				
		NORTE (Ne=840.472)	NORDESTE (Ne=1.066.159)	CENTRO-OESTE (Ne=362.293)	SUL (Ne=135.934)	SUDESTE (Ne=141.211)
<b>Assentado que não freqüenta escola</b>	<b>61,2</b> (Ne= 1.558.179)	<b>62,7</b> (Ne= 527.347)	<b>57,1</b> (Ne= 608.350)	<b>65,9</b> (Ne= 238.582)	<b>66,7</b> (Ne= 90.662)	<b>66,0</b> (Ne= 93.238)
- Nunca freqüentou escola e não lê e não escreve	27,1	26,6	31,4	20,1	23,4	23,5
- Nunca freqüentou escola, mas lê e escreve	4,9	4,7	5,3	6,2	1,7	3,7
- Freqüentou escola, mas não lê e não escreve	5,0	2,5	9,2	1,9	2,1	3,1
- Creche familiar / informal	0,1	0,2	0,1	-	-	0,2
- Creche organizada como escola	-	-	0,1	-	0,1	-
- Pré-escola	0,1	0,1	0,2	0,1	-	-
- Classe de alfabetização	1,8	1,6	2,4	1,3	1,6	0,6
- Freqüentou até EF - 1ª a 4ª série	38,5	43,3	32,6	42,2	41,7	37,8
- Freqüentou até EF - 5ª a 8ª série	14,7	14,0	11,8	19,0	21,8	19,6
- Ensino Médio	5,6	5,5	4,4	7,1	6,4	8,9
- Educação Profissional de nível básico	0,1	-	0,1	0,1	0,1	0,2

FONTE: MEC/hep e MDA/INCRA/PRONERA - PNERA.

Fonte: I PNERA (2004, p. 80)

No levantamento realizado em 2004, o número de famílias que tinham membros frequentando algum curso em nível superior era ainda menor, refletindo a falta de oportunidades para os povos do campo. A proporção geral alcançou somente 1,3% dos participantes da pesquisa.

Quadro 7 - Proporção de famílias que tem algum membro cursando o ensino superior

ESCOLA		GERAL (Ne= 524.868)
Proporção de famílias que têm algum membro estudando curso superior		1,3 (Ne= 6.610)
- Pedagogia	Geral	45,6
	Público	51,9
	Privado	48,1
- Administração	Geral	5,9
	Público	28,2
	Privado	71,8
- Zootecnia	Geral	3,4
	Público	100,0
	Privado	-
- Direito	Geral	2,8
	Público	20,7
	Privado	79,3
- Agronomia	Geral	0,8
	Público	80,0
	Privado	20,0
- Outro	Geral	47,2
	Público	39,9
	Privado	60,1

FONTE: MEC/hep e MDA/INCRA/PRONERA - PNERA.

Fonte: Pnera (2015, p.81)

Para Arroyo (2010), a relação entre educação e desigualdades tem sido um campo de estudo fecundo que leva à reflexão sobre a análise e a avaliação de políticas educativas. O autor aponta que mesmo que os estudos e pesquisas venham se desenvolvendo no meio acadêmico, muitas vezes não são considerados na formulação e gestão das políticas públicas, que, por vezes, privilegiam “resultados mensuráveis de avaliações oficiais generalistas, parciais, impressionistas” (ARROYO, 2010, p. 3).

As desigualdades educacionais, para Arroyo (2010), continuam persistentes e incômodas apesar dos avanços na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades. Ao passo que se ignoram análises importantes que consideram fatores determinantes para a reprodução dessas desigualdades, apontando o papel histórico do próprio sistema e o “peso determinante das desigualdades sociais, regionais, raciais, sobre as desigualdades escolares na formulação de políticas, na sua gestão e avaliação” (ARROYO, 2010, p. 4), ignoram-se as relações educação-sociedade. Para o autor, é preocupante que as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas nas análises educacionais.

Os resultados apresentados pela PNERA I e II refletem o papel das políticas públicas educacionais para os sujeitos da Reforma Agrária e dos movimentos sociais na conquista dessas políticas voltadas aos sujeitos do campo. O protagonismo dos movimentos sociais e sindicais foi de suma importância para a garantia de participação na elaboração de políticas públicas para o campo.

O Movimento da Educação do Campo esteve presente na elaboração de importantes ações voltadas aos povos do campo, como PRONERA, Residência Agrária, Saberes da Terra, PROCAMPO (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). A participação desses movimentos em instâncias executivas pôde resguardar o que as autoras Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 226) chamam de um “projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção”.

Os movimentos sociais estiveram presentes na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, sendo representantes e interlocutores desses movimentos e sindicatos com o Estado.

O I Censo Nacional da Reforma Agrária (1996) apontava o baixo nível de escolaridade nos assentamentos. De acordo com o Atlas que apresenta a Situação Social e Demográfica dos Beneficiários da Reforma Agrária, publicado em 1998 a partir dos dados do censo e com o apoio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “O nível de

formação dos beneficiários é, globalmente, muito ruim: cerca de 30% deles são analfabetos.” (DAVID; WANIEZ; BRUSTLEIN, 1998, p. 22). A análise da realidade desses sujeitos cobrava urgência nas ações para que se pudesse reverter essa realidade.

Outro dado importante apresentado pelo Censo em 1996 são as diferenças regionais marcantes no Sul e na frente pioneira do Oeste, que puderam direcionar as prioridades. De acordo com os dados apresentados:

[...] Existem duas populações diferentes de beneficiários do ponto de vista do nível de formação: os nordestinos e os outros. Pode-se verificar que, no Ceará, mais de 60% dos beneficiários são analfabetos. Mesmo sem atingir esse extremo, o resto do Nordeste permanece em uma situação deplorável: a taxa de analfabetos entre os beneficiários não se situa, a não ser excepcionalmente, abaixo de 30%. (DAVID; WANIEZ; BRUSTLEIN, 1998, p. 22)

A participação de sujeitos da Reforma Agrária nos debates e na articulação sobre a educação como direito de todo cidadão pôde colocar essa realidade estatística em pauta. Para tanto, a primeira ação a ser investida foi de alfabetização e formação de educadores dentro dos assentamentos. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA) Gradativamente, foi possível ofertar outros níveis dentro da Educação Básica para se chegar aos cursos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores assentados.

O PRONERA se estabeleceu como um espaço importante de acumulação de vivências e experiências educativas, que foi essencial para que esse projeto de Educação do Campo fosse para além dos assentamentos. As diferentes licenciaturas ofertadas pelo PRONERA fortaleceram o debate teórico prático envolto na formação de educadores do campo, impulsionando a criação da Licenciatura em Educação do Campo por meio do PROCAMPO.

O mapa representado na Figura 9 mostra o número de cursos superiores oferecidos entre 1998 e 2011 através do PRONERA em todas as regiões do Brasil. Foram oferecidos 42 cursos de ensino superior, 6 cursos de especialização e 6 cursos de residência agrária.

Mapa 3 - Número de cursos superiores oferecidos entre 1998-2011



Fonte: PNERA II (2015, p. 45).

Nos dados apresentados nas duas pesquisas (PNERA) ainda não é possível analisar os reflexos no nível de formação dos sujeitos com a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo oferecidos a partir de 2007 por meio dos editais do PROCAMPO. É possível vislumbrar que esse número relativo ao acesso desses sujeitos ao ensino superior tenha se ampliado nos últimos anos devido ao alcance desses cursos.

### 3.9.1 A Educação do Campo e a Formação de Professores

Após mais de uma década do início da experiência da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo, podemos considerar que o projeto de educação que está à frente pauta-se em uma matriz formativa que valoriza a formação humana em todos os seus aspectos (sociais, intelectuais, emocionais, físicos) e se propõe a romper com as estruturas historicamente oferecidas aos povos do campo.

A expansão da oferta de cursos de Formação de Professores para atuarem nas escolas do campo é a materialização da luta dos movimentos de luta pela terra. Pensar um projeto que atenda à realidade do campo busca desmistificar o homem/mulher do campo dos rótulos impostos ao longo da história. Aliado a esse caminho se encontra a educação e uma formação de professores voltada ao reconhecimento da luta do campo e dos anseios em construir um projeto político pedagógico capaz de sistematizar todos esses saberes. Essa construção



pautada na Pedagogia do Movimento inevitavelmente passará pelo viés da luta de classes e das relações de trabalho no campo.

A Educação do Campo vê a formação de professores como um instrumento capaz de fazer repensar a escola do campo. Ao repensar a escola do campo é preciso compreender a complexidade desse campo, que, não por acaso, fez com que se ampliasse o diálogo para além dos movimentos sem terra, tendo em vista a diversidade de sujeitos que vivem no campo. Aquele que desconhece o campo, por vezes, render-se-á a uma visão personificada de um campo como lugar de atraso e esvaziado de cultura e educação ou visto por um olhar bucólico e romantizado, um lugar de descanso.

O professor que atua no campo deve ser capaz de reconhecer as possíveis contradições, mas também de agir a partir delas, o que irá exigir desse profissional uma capacidade pedagógica para que não se perca no senso comum e no relativismo.

O MST, à medida que se empenha na formação de professores para atuarem nas escolas dos assentamentos e acampamentos, tinha claro que a educação era um instrumento essencial para garantir a convicção dos sem terra sobre a luta. A atuação de um professor do movimento seria uma forma de estabelecer esse diálogo com a luta e garantir que as crianças tivessem acesso à escola, era uma forma de agregar mais famílias à luta.

Podemos dizer que o projeto de educação do MST foi audacioso, ao passo que se empenhava na formação de professores para atuarem no campo, partindo da perspectiva da luta pela terra. Dessa feita, esperava-se não somente que o professor fosse capaz de atuar sobre a realidade do campo a partir de suas habilidades pedagógicas, mas também de atuar “[...] para além da docência no intuito de ser agente da realização do direito humano à educação e do desenvolvimento social sustentável” (SANTOS, 2013, p. 211).

Nas primeiras experiências docentes nos acampamentos do MST, as crianças acampadas eram ensinadas de forma intuitiva pelas mães ou outros adultos, que voluntariamente ensinavam as crianças nas tendas, para que elas não perdessem o ritmo escolar. Por onde fossem os sem terra, a escola fazia parte da estrutura da luta, nascia, portanto, a Escola Itinerante. Posteriormente, esse modelo de educação foi reconhecido pelas Secretarias de Educação. De acordo com o Boletim 20 anos (2004, p. 38),

A escola itinerante traz um método que desde os primeiros momentos de discussão pela Reforma Agrária se construiu para incluir as crianças do campo na escola. Seu projeto educacional foi baseado nos princípios de uma educação libertadora, inspirada em Paulo Freire, que valoriza o ser humano e a realidade por ele vivida.

A escola itinerante surge como possibilidade de se manter na escola os sujeitos da luta, constituindo-se como espaço de afirmação das identidades dos sujeitos do campo. O Setor de Educação do MST nasceu da necessidade de educar as crianças acampadas e, neste contexto, nasce a preocupação de se formar e capacitar os professores, de se alfabetizar os jovens e adultos e de se pensar métodos de ensino que fossem ao encontro dos anseios do movimento (MST, BOLETIM 20 ANOS, 2004).

Sendo a formação de professores uma preocupação e uma necessidade do MST, inicia-se, no ano de 1990, no Rio Grande do Sul, o primeiro curso de magistério do MST, com o apoio da Fundação de Desenvolvimento à Pesquisa (FUNDEP). As turmas aconteciam dentro do âmbito do estado, em 1994, chegam à região centro-sul e, em 1997, passam a atender à primeira turma nacional.

Neste movimento de formação de professores, no ano de 1998 se iniciou a primeira turma do curso de Pedagogia, também no Rio Grande do Sul, e em 1999 se expandiu para outras regiões, sempre articulando mais de um estado. O Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), que tem como mantenedora o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra), surgiu em diálogo com essa frente de educação dentro do MST, visando a formação técnica e profissional, a formação de militantes e de professores, partindo da demanda que era apresentada dentro dos setores do Movimento. Desde 2001, o IEJC oferta o curso normal de Nível Médio, nova designação do curso de Magistério.

Para Stédile (2012), três fontes levam o movimento a se preocupar com Educação. A primeira é a necessidade de ter entre os seus militantes pessoas com formação técnica para lidar com a terra, a segunda é formar frentes com conhecimento humano e a terceira fonte é a inspiração ideológica de que o MST deve lutar contra três cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância. (STÉDILE; FERNANDES, 2012)

Para se romper com as cercas apresentadas por Stédile (2012), a formação do professor dentro das premissas do Movimento é, antes de tudo, política e ideológica. Para que o professor seja capaz de relacionar teoria e prática, com vistas a uma formação transformadora, é preciso que se reconheça como sujeito dessa luta por uma educação libertadora.

A Educação que se faz mediadora da hegemonia em curso, como afirma Lefebvre (apud CURY, 1985, p. 14), “não pode e não pôde consumir-se sem certo consentimento pelo menos passivo da classe operária”. Por vezes, a escola é usada como espaço mediador dessa hegemonia que “enquanto ideologia dominante tenta garantir, mediante um discurso homogêneo, a divisão social e suas consequências (CURY, 1985, p.47)”. Para o autor, a

função educativa faz-se meio de implantação e consolidação da ideologia, tentando tornar coesa a classe que a gera (CURY, 1985).

É nesse movimento que se inicia a luta por Educação do Campo nas últimas décadas do século XX, adentrando o século XXI, visando alcançar o direito à educação e a outros direitos fundamentais da sociedade contemporânea, haja vista que se negligenciou sistematicamente a população do campo no que tange à garantia desses direitos.

Nesse sentido, a escola deve ser aliada desses sujeitos sociais na luta e resistência por permanecer no campo e viver da terra, com o fruto do seu trabalho. Não obstante, fala-se da escola do trabalho como uma forma de levar a criança, desde os anos iniciais, a se relacionar com o trabalho e se apropriar do produto do seu trabalho, como foi dito anteriormente. Podemos dizer que é desses preceitos que a Educação do Campo não pode se afastar se quer se fazer instrumento de resistência e emancipação dos povos do campo.

Para tanto, o desafio está em pensar o processo de institucionalização da Educação do Campo dentro dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, vislumbrando o que o MST se propôs desde as primeiras iniciativas do Setor de Educação e vem reafirmando em sua trajetória, que é construir “uma concepção de educação, um método de fazer a formação das pessoas, uma concepção de escola” (MST, BOLETIM N. 09, 2004, p.14).

A formação humana centrada na coletividade e na luta está presente nas propostas de Educação do Campo, que acredita que esse é o caminho para se formar sujeitos com transformação social, focados na luta permanente por dignidade e justiça. A questão que se apresenta é se os cursos de Licenciatura em Educação do Campo conseguem sustentar essa matriz dentro dos seus projetos pedagógicos e de suas práticas, considerando que a formação desses professores deve dialogar com os anseios de luta por uma identidade própria das escolas do campo, que sejam capazes de construir coletivamente um projeto político e pedagógico que vise o fortalecimento do campo, valorizando a cultura camponesa e os princípios que construíram a Educação do Campo.

Na próxima seção será discutida a dinâmica territorial da Educação do Campo. A territorialidade da Educação do Campo será apresentada a partir da análise dos campos propostos: Campo Simbólico, Campo Material e Campo Político. Compreender esses campos no universo da Educação do Campo permitirá estabelecer possíveis relações que produzem o território da Educação do Campo a partir do território camponês, desvelando o que o torna um território em constante disputa.

#### **4 PEDAGOGIA DA DESTERRITORIALIZAÇÃO: Educação do Campo e os territórios em disputa**

A Educação do Campo, na medida em que rompe com as cercas das instituições que a constituíram, transforma os espaços geográficos que a abrigavam e se elabora em um espaço político capaz de desenvolver seu próprio território. Dentro da multiplicidade que se apresenta o território da Educação do Campo, podemos falar na territorialização da Educação do Campo. Para ser possível discorrer sobre esse processo de territorialidade, foram eleitos como categoria de análise o Campo Simbólico, o Campo Material e o Campo Político para discorrermos sobre as relações que produzem esse território e o constituem como um território em disputa.

Ao eleger os campos que podem nortear a definição para a Educação do Campo buscamos compreender a materialidade da Educação do Campo enquanto território em disputa partindo do seu processo de territorialidade. Para Santos (2006, p. 11), “para que o espaço possa aspirar a ser um ente analítico independente, dentro do conjunto das Ciências Sociais, é indispensável que conceitos e instrumentos de análise apareçam dotados de condições de coerência e de operacionalidade.” O mesmo autor é cauteloso ao falar dos conceitos, ao passo que afirma que o valor dado a determinado conceito em uma área do conhecimento possivelmente não será o mesmo dado em outra. Essa definição trata da fragilidade dos conceitos que não são apresentados dentro de um rigor teórico, apontando para a necessidade de se estabelecer categorias possíveis de teorizações (SANTOS, 2006).

Nesse sentido, é preciso entender a Educação do Campo dentro do processo que a constitui, ou seja, dentro da compreensão dos movimentos sociais de luta pela terra. Fernandes (2000) propõe, a partir de dois processos geográficos - espacialização e territorialização - realizar análises que sustentem a elaboração teórica para apresentar os movimentos sociais como uma categoria geográfica. Conforme se ampliam os estudos geográficos e em outras áreas do conhecimento a respeito dos movimentos sociais, Fernandes (2000, p. 60) considera que “os movimentos sociais constroem estruturas, desenvolvem processos, organizam e dominam territórios das mais diversas formas”, podendo, portanto, se constituir como categoria geográfica.

Analizando os movimentos sociais a partir dos processos que desenvolvem, pelos espaços que constroem e pelos territórios que dominam, é possível situar a Educação do Campo dentro dos espaços construídos e dos territórios dominados pelos movimentos de luta pela terra (FERNANDES, 2000). A Educação do Campo como um projeto educativo desses

movimentos sociais constituiu-se no espaço geográfico dos assentamentos e acampamentos, e, posteriormente, tem avançado para um espaço político e social, tornando-se imaterial.

A materialidade do espaço geográfico, para Porto-Gonçalves (2006), pode ser entendida a partir da compreensão de significado e apropriação, uma vez que o homem só se apropria do que faz sentido para sua vida, sendo esse sentido, sempre, criação social “[...] partilhar em comum um espaço de existência, um espaço de significações, uma comunidade de destino” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 11). Dentro dos acampamentos e assentamentos a Educação do Campo se constitui como oportunidade de acessar o mundo do conhecimento, sem ter que abrir mão do espaço de existência camponês. Conforme se estabeleceu dentro do campo-espaço, a Educação do Campo vai constituindo sua territorialidade.

Nessa perspectiva, dando ênfase ao território camponês que irá dar suporte à formação do território da Educação do Campo, podemos compreender a importância de se pensar o campo e as relações que o constituem como ponto de partida. Para Porto-Gonçalves (2006, p.13), “o território é constituído pela sociedade no próprio processo em que tece o conjunto das suas relações sociais e de poder”. No que tange à educação dos povos do campo, estabelecer esse território faz parte da resistência em se manter a escola no campo, haja vista que, por vezes, as iniciativas governamentais voltadas às escolas no campo partem da lógica economicista, não subsidiando adequadamente os recursos necessários para o funcionamento da estrutura escolar.

A escola no campo configura-se como espaço essencial para que se estabeleça o território da Educação do Campo. Diante disso, uma forma de comprometer esse território é disputar o domínio sobre a escola e os seus sujeitos. A forma mais eficaz encontrada tem sido atentar para as condições de permanência do espaço escolar. As parcerias entre o Estado e as empresas privadas comprometem a autonomia da escola, sendo que a ineficiência do investimento público compromete o funcionamento da escola, o que tem favorecido o assédio a essas instituições por parte das empresas “parceiras”. Para que não sejam fechadas ou nucleadas, muitas escolas no campo têm aderido a projetos desenvolvidos junto a grandes empresas vinculadas ao agronegócio.

Ineficiência no transporte escolar, alimentação inadequada para a comunidade escolar, formação continuada de professores dificultada e escassez de material pedagógico constituem um cenário propício para o ataque ao território da Educação do Campo. O ataque à manutenção das escolas no campo coloca em risco o projeto de escola para a classe trabalhadora e impõe um modelo de escola submetido ao setor agrícola, que relega ao campo

somente a lógica da produtividade sob um modelo assistencialista que tira o protagonismo do homem do campo. A partir dessa compreensão, é possível ressaltar o projeto de Educação do Campo dando ênfase à contração Campo “[...] Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no campo, porque o território não é secundário” (FERNANDES, 2006, p. 30).

#### **4.1 A Pedagogia da Desterritorialização**

Ao falarmos na Pedagogia da desterritorialização falamos da resistência da Pedagogia do Movimento, que, conforme entra na escola, busca romper com a lógica da escolarização do capital que usurpa os lugares, os espaços, a cultura e o conhecimento do povo camponês em troca de “desenvolvimento para o campo”.

As práticas emancipadoras inerentes à Educação do Campo não estabelecem diálogo com práticas institucionalizadas da Educação rural, pautada no ensino-aprendizagem dos conteúdos. Para Fernandes (2006, p.37), “a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos paradigmas do capitalismo agrário.” Essa realidade faz com que a Educação do Campo, gestada dentro dos movimentos sociais de luta pela terra, visando valorizar a formação humana e a autonomia dos sujeitos, não caiba em uma escola financiada pelo capitalismo agrário. Esse movimento faz com que a Educação do Campo seja desterritorializada do espaço escolar pelos interesses do capital.

Uma forma de desterritorialização da Educação do Campo está na constante busca das empresas voltadas ao agronegócio por manipular a escola, ao passo que se apropria da nomenclatura “Educação do Campo”, mas se afasta dos ideais e da construção desse conceito dentro dos movimentos sociais de luta pela terra.

A Associação Brasileira do Agronegócio da Regional de Ribeirão Preto (ABAG/RP) e a Syngenta são exemplos de empresas vinculadas ao agronegócio que vêm desenvolvendo projetos junto às escolas no campo.

Em 2001, a ABAG/RP iniciou um programa na região de Ribeirão Preto chamado: “Agronegócio na Escola”. Segundo a página oficial da ABAG/RP, o programa inicialmente tinha parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e, a partir de 2008, a parceria passou a ser estabelecida com os municípios através das Secretarias Municipais de Educação ou Diretorias de ensino, e com a Escola Técnica de São Paulo (ETEC) e a Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC). Os objetivos

propostos pelo programa deixam clara a intenção de legitimar o poder do agronegócio amparado pela instância governamental.

A Syngenta, uma empresa global com a sede na Suíça, especializada em sementes e produtos químicos voltados para o agronegócio, desenvolve desde o ano de 2009 o projeto: “Escola no Campo” em parceria com a Abrinq. Em sua descrição, o projeto se propõe a “potencializar o desenvolvimento e a educação de crianças em escolas da rede pública no campo”.

Oliveira (2014, p. 89) afirma que o governo quer destruir “os nichos de onde a oposição retira seus recursos políticos”, pois sabe que “o poder não se conserva sozinho; conserva-se na medida em que destrói o outro, o poder do outro”. À medida que programas como “Agronegócio na Escola” e “Escola no Campo” se fortalecem amparados pelo Estado, o governo desarticula os movimentos e os sindicatos que lutam também por condições de permanência no campo, que incluem acesso à educação, profissionalização e bens de consumo.

Para Oliveira (2001), caberá à nova hegemonia no Brasil e ao papel dos movimentos sociais de luta pela terra, dentre eles, o MST reinventar a política, colocando em xeque o projeto hegemônico do Estado. Para o autor, o MST, em 1990, foi o único movimento capaz de realizar tal ação e, portanto, inquietou o Estado que buscou atrair de toda forma o movimento, oferecendo terras e barganhas “eu lhe dou terras em troca de apaziguar as invasões” (OLIVEIRA, 2014, p. 89).

No caso do agronegócio e sua relação com as escolas no campo, vemos a negociação de estruturas físicas, parcerias produtivas, empregos para a juventude e outras ofertas em troca da inércia dos movimentos. Para Oliveira (2014), no momento em que o MST ceder às investidas do Estado e do Capital entra para a “lista dos convertidos” e aí a “inventividade popular, na política, se anula” (OLIVEIRA, 2014, p. 89). Diante disso, podemos ampliar essa advertência para outros movimentos e sindicatos.

Nesse sentido, a formação de educadores do campo, com o olhar voltado para a formação humana do sujeito e suas múltiplas dimensões, abre a possibilidade de resistência a esse projeto de desterritorialização da Educação do Campo e é capaz de promover a re-territorialização sempre que necessário.

Pensar a Educação do Campo no Campo Simbólico, no Campo Material e no Campo Político pode aproximar a reflexão sobre a formação de professores e os enfrentamentos existentes nas escolas, haja vista que a Educação do Campo é um território em constante

disputa, abarcando: terra, cultura, educação, conhecimento, política, capital e territórios materiais que se veem ameaçados.

Para se ampliar as discussões rumo às análises dentro dos campos propostos torna-se importante situar alguns conceitos, como espaço, território (material e imaterial), desterritorialização e reterritorialização.

## **4.2 Espaço e Território: as dinâmicas territoriais que constituem a Educação do Campo**

A Educação do Campo tem sido objeto de pesquisa dentro de diversas áreas do conhecimento. Em uma busca simplificada no diretório do CNPQ foi possível identificar 234 grupos de pesquisas tendo como temática a Educação do Campo. Desse número, ao refinarmos a pesquisa filtrando a área de conhecimento, identificamos 20 grupos dentro do escopo da Geografia. Ao realizarmos uma análise, verificamos que, desse número, 14 instituições foram selecionadas para ofertarem o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A análise do perfil acadêmico da temática da Educação do Campo e a sua inserção dentro dos estudos da Geografia permitem uma reflexão sobre a importância das abordagens territoriais nessa compreensão. Souza (2016, p. 65), em sua reflexão sobre os objetos de análise dos estudos sobre a Educação do Campo realizados na Geografia, afirma que “em trabalhos que tem como objeto de análise a educação no campo empreendida pelos movimentos sociais, é o empreendimento da categoria território e seu movimento de des-re-territorialização” que se fazem mais presentes.

Portanto, para se falar em um território da Educação do Campo, é preciso compreender o processo de espacialização do território camponês, passando pela luta por terra e a educação como parte dessa luta. Fernandes (2000, p. 62) afirma que a espacialização “é um processo do movimento concreto da ação em sua reprodução no espaço e no território.” Desta feita, definir a dinâmica territorial da luta pela terra e mapear os estudos dedicados a essa compreensão se fazem pertinentes.

O espaço geográfico deve ser considerado dentro de uma dimensão constitutiva do social, tendo em vista que é configurado a partir da relação que os diferentes seres estabelecem em si na sua materialidade (PORTO-GONÇALVES, 2006). Para Porto-Gonçalves (2006, p. 11), a “materialidade do espaço geográfico é, sempre sign-ificada, design-ada, posto que é, sempre, apropriada, até mesmo pela palavra.” *Sign* vem do latim *Signum* e carrega o contexto de sinal, marca, selo, podendo, de fato, exprimir a ideia de



espaço, que está atrelada às relações que dão sentido ao espaço e constituem os territórios, as passo que tece, a partir do espaço, suas relações sociais e de poder.

Em Lefebvre é possível resgatar a relação do homem com o espaço. Para o autor, todo espaço social “alinhado e orientado, implica relações que se superpõem às redes dos lugares-ditos” (LEFEBVRE, 2000, p.266). O homem deixa marcas em seus espaços e jamais deixa de alinhá-lo e “de balizá-lo, marcá-lo, de deixar traços ao mesmo tempo simbólicos e práticos” (LEFEBVRE, 2000, p. 265).

Henri Lefebvre entendia o espaço como um produto social, rompendo com a concepção generalizada de espaço. Ao conceito de produção do espaço, o autor propõe uma reflexão que entende o espaço ligado à realidade social, não podendo este ser uma partida epistemológica em si, pois o espaço não existe em “si mesmo”, ele é produzido. Ao falar dos anseios de sua obra “A Produção do Espaço”, Lefebvre afirma que a mesma procurava “não apenas caracterizar o espaço em que vivemos e sua gênese, mas reencontrá-lo, através do e pelo espaço produzido, da sociedade atual” (LEFEBVRE, 2000, p.10).

Em Milton Santos (1978) vemos os elementos apresentados por Henri Lefebvre sobre a leitura do espaço, mas com a autenticidade das reflexões elaboradas pelo próprio autor, que define o espaço como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2006, p. 63). O espaço teria um papel privilegiado que traz em si as relações temporais que permitem que os momentos anteriores sejam cristalizados, promovendo o encontro entre o passado e o futuro mediante as relações sociais. Para Milton Santos, “o espaço social não pode ser explicado sem o tempo social” (SANTOS, 1978, p. 206). O espaço deve ser compreendido como

um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações que podemos reconhecer suas categorias analíticas internas. Entre elas, estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo (SANTOS, 1978, p.12 )

As rugosidades a que o autor se refere estão relacionadas ao tempo histórico que se transformou em paisagem, incorporando-se ao espaço construído. Os elementos do passado podem permanecer e servir ao presente, dando novos significados à vida social (SANTOS, 1978). As rugosidades apresentadas por Santos (1978) nos levam a refletir sobre a constituição do espaço do camponês como espaço geográfico e como ele serve à constituição do território do campesinato e consequentemente ao território da Educação do Campo. As

relações sociais que configuraram esse espaço a partir das intencionalidades refletem um modo de ser e de existir, constituindo-se em identidade.

Neste sentido, retomamos as reflexões de Porto- Gonçalves (2016) que afirma que a sociedade se constitui a partir do espaço. O espaço antecede o Território. A escolha em inicialmente conceituar o espaço parte da compreensão de que Território e Espaço se distinguem, mas se complementam, considerando que o território é estabelecido dentro de um espaço onde é possível estabelecer o conjunto das suas relações sociais e de poder (PORTO-GONÇALVES, 2016).

#### **4.3 Território, desterritorialização e reterritorialização**

O território pode ser compreendido a partir do processo de intervenção no espaço, ou seja, na medida em que o espaço é modificado pelas relações que estabelece surge o território, vinculado à apropriação e ao poder que se estabelecem naquela sociedade. Diante disso, faz-se pertinente recorrer à etimologia da palavra território, que vem do latim *territorium*, que deriva de terra e significa pedaço de terra apropriado. A ação de apropriar que constrói a definição de território também pode ser entendida a partir de sua definição, que está em “ocupar algo” ou “tomar posse”. O território se constitui dentro dessa relação de poder, ao passo que o espaço é ocupado e as relações que estabelece estão submetidas ao poder a que estão sujeitadas.

Para Santos (2002, p.9), “o Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência.”. Santos (2002) afirma que a Geografia, conforme se propõe a compreender e a definir o Território, impõe-se dentro de uma condição histórica, pois tudo que é essencial atualmente se constrói a partir do conhecimento sobre o Território.

Em busca de apresentarmos uma definição sobre Território para podermos avançar nas reflexões sobre o processo de desterritorialização da Educação, não será possível nos afastarmos da abordagem que vê o Território a partir da apropriação do espaço e de um espaço transformado pelas relações que se estabeleceram nessas sociedades. Nesse sentido, baseados na concepção de território apresentada por Raffestin (1993), que não se aparta da ação dos seus sujeitos sobre o espaço, que produzem seus territórios a partir de sua realidade inicial, que é o espaço, construiremos nossas análises, buscando aporte de outros autores que se propõem a definir o território dentro dessa mesma dinâmica.

Ao discorrermos sobre a dinâmica territorial que envolve o movimento de territorialização, desterritorialização e re-territorialização, por vezes, o espaço será referenciado. Amparando-se nas reflexões realizadas por Henri Lefebvre sobre o espaço, Raffestin (1993, p.143, grifos do autor) acredita que é essencial:

compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreto ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço.

O espaço é compreendido onde se projeta um trabalho, revelando relações marcadas pelo poder, pois “é no espaço concreto que os homens agem, e o domínio do território, sua destruição e modificação é fonte fundamental do poder.” (RAFFESTIN, 1993, p.154). Para tanto, “o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que o envolve, se inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço, já é uma apropriação.” (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Em Lefebvre (2001) compreendemos o espaço como socialmente construído e, em Raffestin (1993), é possível visualizar a distinção entre espaço e território por meio de uma leitura do “espaço-tempo-vivido”. Para o segundo autor, “o espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si” (RAFFESTIN, 1993, p.144).

Em consonância com esses autores, Haesbaert (2004) entende o território como múltiplo, diverso e complexo, divergindo da visão capitalista hegemônica do território unifuncional. Para Haesbaert (2004), o conceito de território pode começar a ser definido a partir dos elementos etimológicos, considerando que este se constitui a partir de relações de poder e expropriação do direito à terra. O autor se preocupa em desmistificar a leitura de poder apenas a partir da visão de poder político.

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”. Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no

sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. (HAESBAERT, 2004, p.1, grifos do autor).

Com o objetivo de trazer uma definição de território que se aproxime das reflexões sobre a Educação do Campo, podemos evidenciar que os conceitos apresentados vão ao encontro de proposições que transformam o território em expressão espacial do poder, considerando os aspectos históricos da relação espaço-tempo. O território, como apresentado por esses autores, habita o espaço, mas se difere dele.

Nesse *continuum* teórico cabem as reflexões apresentadas por Saquet (2006) ao entender o território e a territorialização como resultados e condições de um processo histórico, em que há relações socioespaciais em diferentes níveis escalares (trans-escalaridade). Saquet (2006) entende que “[...] espaço, tempo e território são conceitos e processos do real, intimamente articulados. Não estão separados, mas são diferentes.” (SAQUET, 2006, p.81). No território, natureza e sociedade:

[...] não há separação; é economia, política e cultura; edificações e relações sociais; descontinuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental, etc.. Em outras palavras, o território significa heterogeneidade e traços comuns; apropriação e dominação historicamente condicionadas; é produto e condição histórica e trans-escalar; com múltiplas variáveis, determinações, relações e unidade. É espaço de moradia, de produção, de serviços, de mobilidade, de des-organização, de arte, de sonhos, enfim, de vida (objetiva e subjetivamente). O território é processual e relacional, (i)material, com diversidade e unidade concomitantemente. (SAQUET, 2006, p. 83).

Sobre o caráter material e imaterial do território e da territorialidade, Saquet (2008) afirma que é preciso ter uma abordagem capaz de reconhecer a unidade existente entre a economia-política-cultura-natureza (E-P-C-N), sendo possível uma compreensão que seja histórica, relacional e multidimensional-híbrida do território e da territorialidade.

Podemos visualizar uma similaridade na busca conceitual desses autores apresentados sobre território e sua relação com o espaço. Apesar da multiplicidade de conceitos a que temos acesso, há um diálogo conceitual convergente entre eles. Esses autores vêm de perspectivas teóricas de base marxista e o espaço não tem valor de troca e, sim, valor de uso. Saquet (2008) apresenta de forma sucinta os três processos que ele considera que ontologicamente são a base desta diferenciação de espaço e território:

a) as relações de poder numa compreensão multidimensional, constituindo campos de força econômicos, políticos e culturais ([i-]materiais) com uma miríade de combinações;

- b) a construção histórica e relacional de identidades;
- c) o movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (TDR) (SAQUET, 2008, p. 83)

Ao elucidarmos estes conceitos percebemos a complexidade em que se encontra a Educação do Campo, que pode ser vista como território (i) material, partindo das reflexões de Fernandes (2009, p.15), que entende o território (i) material como pertencente “ao mundo das ideias, das intencionalidades, que coordena e organiza o mundo das coisas e dos objetos: o mundo material”, partindo do princípio de que o território (i) material é também “um espaço político, abstrato”, em que sua configuração como território “refere-se às dimensões de poder e controle social que lhes são inerentes” (FERNANDES, 2006, p.33).

A Educação como território (i) material busca contribuir para o desenvolvimento do território material “campo”, o reconhecendo como espaço de vida e trabalho. Nesse sentido, Fernandes (2006) chama a atenção quanto à diferença fundamental entre a perspectiva da Educação Rural e da Educação do Campo, consolidando as reflexões sobre a Educação do Campo se constituir enquanto território (i) material. A Educação rural se encontra dentro do paradigma do capitalismo agrário, portanto, não há uma disputa de poder nessa relação, pois os “problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital” (FERNANDES, 2006, p. 37). A Educação do Campo, por sua vez, está dentro do paradigma da questão agrária, superando as questões do capital, não excluindo as relações de trabalho existentes e visando o desenvolvimento do campo a partir dos princípios de autonomia dos territórios materiais e imateriais (FERNANDES, 2006).

A partir desse olhar sobre a dinâmica espaço-territorial e das reflexões sobre as relações que se estabelecem no espaço onde se constrói o território da Educação do Campo podemos compreender os conflitos que se apresentam. A Educação do Campo como um projeto que não está comprometido com o capital não interessa ao capitalismo agrário, portanto, passa a ser um risco à “soberania” do capital no campo e fica sujeita aos conflitos que buscam desterritorializá-la.

Esse movimento de desterritorialização da Educação do Campo se dá à medida que a escola do campo é desvalorizada como espaço de apropriação e construção de conhecimento. Os estigmas de atraso e falta de qualidade no ensino rotulam a escola do campo e a expõem à precarização. Esse processo se dá desde o acesso até a permanência na escola, pois o transporte escolar é ineficiente, a alimentação por vezes é inadequada, o acesso aos recursos pedagógicos é limitado e a formação de professores nem sempre é facilitada. Diante desses entraves, a “escola da cidade” é oferecida como a redenção da miséria intelectual, levando os

próprios camponeses a reconhecerem a escola urbana como um lugar de mais oportunidades e a desvalorizarem uma educação que possa ser oferecida no campo.

Para nortear a compreensão sobre as investidas no território camponês para se comprometer os projetos que não sejam os que dialogam com a lógica do capital agrário, trazemos a reflexão de Fernandes (2009) sobre os “Transterritórios”. Esse tipo de território seria um conjunto de territórios nacionais compreendidos por espaços de governança. Os transterritórios abarcariam não somente os espaços de governança, mas também outros territórios, como propriedades privadas e comunitárias, ou ainda capitalistas que disputariam o domínio dos projetos para essas sociedades. Para Fernandes (2009, p. 200), “Essas conflitualidades geram territorialidades de dominação [...] e territorialidades de resistência”.

Nesse sentido, o território é utilizado:

como conceito central na implantação de políticas públicas e privadas nos campos, nas cidades e nas florestas, promovidas por transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais. Essas políticas formam diferentes modelos de desenvolvimento que causam impactos socioterritoriais e criam formas de resistências, produzindo constantes conflitualidades. Nesse contexto, tanto o conceito de território quanto os territórios passam a ser disputados. Temos então disputas territoriais nos planos material e imaterial (FERNANDES, 2009, p. 200)

Neste território todo espaço socialmente constituído está em disputa. Seja uma gleba de terra, a escola, o sindicato, a comunidade que represente as relações sociais e de controle por parte das classes sociais e que possa levar à compreensão sobre a diversidade desses territórios. A governança é usada para ocultar a diversidade de territórios e “garantir a manutenção da subalternidade entre relações e territórios dominantes e dominados” (FERNANDES, 2009, p. 201).

Dentro de um espaço em constantes transformações, tal como é o campo, Lefebvre (2001) define como “movimento complexo pelo qual a cidade política utiliza o caráter sagrado-maldito do solo a fim de que a cidade econômica (comercial) o profane.” (LEFEBVRE, 2001, p. 73).

Para Lefebvre (2001), a relação cidade campo mudou durante a história, “segundo as épocas e modos de produção: ora foi profundamente conflitante, ora mais pacífica e perto de uma associação.” (LEFEBVRE, 2001, p. 74). Desta forma, não devem ser desconsideradas as mediações originais existentes entre a cidade, o campo e a natureza. O autor entende que a relação da aldeia, dos parques, dos jardins e águas cativas presente na realidade da cidade representaria esta realidade mediática, não podendo ser “compreendidas sem o simbolismo e

representações (ideológicas e imaginárias) da natureza e do campo como tais pelos cidadãos.” (LEFEBVRE, 2001, p. 73).

A Educação do Campo, movida pela luta e resistência, quando deixa de existir como território no campo permite que a educação que se apresenta somente como direito dentro das políticas públicas seja engolida pelos interesses do capital. Quando a resistência e a luta deixam a escola do campo resta somente a subordinação aos interesses do capital, que não reconhece a autonomia do sujeito do campo.

Em Foucault (1982) podemos encontrar a representação sobre as relações de poder a partir da resistência, pois este afirma que “onde há poder, há resistência”, considerando que quando não há resistência, resta apenas a obediência. O sujeito que está em situação de fazer o que não quer passa a fazer uso das relações de poder e “a resistência vem então em primeiro lugar, ela permanece superior a todas as forças do processo, ela obriga as relações de poder a mudar” (FOUCAULT, 1982 apud GRABOIS, 2011).

Nas relações de poder impostas ao campo, a distribuição de renda e riqueza, entre capital e trabalho tem que ser tendenciosa para que o capital possa se reproduzir. O trabalhador é despossuído de sua propriedade e do controle dos seus próprios meios de produção para que possa ser obrigado a vender sua força de trabalho e a se submeter ao trabalho assalariado para sobreviver. É dessa forma que a reprodução do capital se mantém baseada nas desigualdades anteriores e precedentes à produção capitalista, concentrando riquezas e produzindo sérios efeitos na perpetuação do poder de classe. As famílias são expropriadas de suas terras, têm o seu direito de permanecer no campo cerceado, ao passo que ficam enfraquecidas pelas condições para que permaneçam no campo.

As escolas no campo são fechadas, os movimentos sociais presentes nas comunidades são desarticulados e as comunidades culturais extintas. É nesse cenário que a Educação do Campo se encontra como instrumento de luta pela garantia de permanência na terra, apresentando a Educação em uma perspectiva libertadora, que garanta autonomia aos seus sujeitos.

#### **4.4 A territorialização, desterritorialização e re-territorialização da Educação do Campo**

Para compreendermos o movimento de territorialização da Educação do Campo é importante entendermos as lutas dos movimentos sociais de luta pela terra. No final da década de 1970 foram retomadas as articulações dos movimentos de luta pela terra, principalmente na região centro-sul do país, expandindo-se posteriormente por todo Brasil. Os conflitos

fundiários se intensificaram em todo país e, conforme foram surgindo acampamentos e assentamentos, a luta por educação tornou-se uma das bandeiras do MST.

O projeto de reforma agrária do MST desenhava-se paralelamente ao projeto de educação para os militantes sem terra. Por meio da ação, iniciou-se a luta pelo acesso dos Sem Terra à escola pública, construindo e pressionando o Estado a atuar através de políticas públicas. A escola faz parte da territorialização do Movimento, considerando que, desde o acampamento sem terra, a escola tem o seu espaço reconhecido. Para Porto- Gonçalves (2006, p. 13), é preciso sempre considerar a tríade “Território, Territorialidade e Territorialização. Um mesmo espaço apropriado e constituído por uma determinada sociedade, contém, sempre, territorialidades distintas.”

A territorialização da Educação do Campo se efetiva com a concretização da luta pelo direito à educação das crianças e adolescentes, avançando para a Educação dos jovens e adultos, posteriormente, para cursos de formação de professores no nível médio, alcançando a formação de professores e demais profissionais em nível superior e sendo materializada na legislação para a Educação do Campo.

O entrave está em pensar que, ao passo que a Educação do Campo não cabe mais dentro da escola e nem mesmo dentro do próprio MST, torna-se um território em constante disputa, seja pelo capital agrário, pelo próprio movimento que a criou, pela universidade, pelos pesquisadores, pelo Estado ou demais territórios que a cercam. É um território que transcende os espaços e resiste.

Dentro desse território de resistência, como apresentado por Fernandes (2009, 2005), os espaços transformados em territórios se territorializam e são desterritorializados e se reterritorializam, formando suas territorialidades e construindo suas identidades territoriais. Nesse movimento, o território pode ser compreendido como “espaço de vida e morte, de liberdade e de resistência. Por essa razão, carrega em si sua identidade, que expressa sua territorialidade de resistência” (FERNANDES, 2005, p.30).

Em Haesbaert (2004), podemos compreender esse processo de desterritorialização e reterritorialização. Para o autor, para se pensar no conceito de desterritorialização é essencial identificar de que território se fala, portanto, esse tem sido o exercício realizado à luz da construção conceitual de território neste trabalho, situando a Educação do Campo enquanto um território imaterial em constante disputa.

Devemos considerar que território “em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais



concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação” (HAESBAERT, 2004, p.1, grifos do autor).

Haesbaert (1997) apresenta três vertentes básicas que discutem o território: Jurídico-política, em que o território é visto como um espaço delimitado e controlado; Cultural(iza), que prioriza a dimensão simbólico-cultural de forma subjetiva; Econômica, é menos difundida e enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas.

A Educação do Campo se encontra em um território econômico, que promove o embate entre as classes sociais e a relação capital-trabalho. A luta social promovida pelos princípios da Educação do Campo anseia por formar sujeitos sociais, políticos, que sejam capazes de produzir um movimento sociocultural disposto à transformação social. Para que essa transformação aconteça, parte-se de uma educação que considere “o trabalho como uma participação ativa na construção social” (PISTRAK, 2011, p. 93) dentro e fora da escola.

Através desse movimento de desterritorialização, a Educação do Campo se apresenta dentro dos processos de exclusão sócio-espacial, linha defendida por Haesbaert (1995) ao tratar dos aglomerados humanos de exclusão. Essa desterritorialização se aplica quando se trata da perda do acesso à terra, transcendendo o papel físico de reprodução material da terra, mas alcançando o que o autor chama de *locus* de apropriação simbólica.

Haesbaert (2003, p. 9) considera que, ao associar a desterritorialização e a exclusão social, embora:

privilegiemos um território que vincule indissociavelmente as dinâmicas, política e cultural, os processos de desterritorialização estão sempre atrelados, em maior ou menor intensidade, a dinâmica econômica que dilacera os espaços, subordina poderes políticos e condiciona (quando não direciona) a reformulação de muitas estratégias identitárias.

Podemos considerar que a Educação do Campo se legitima como um movimento de representatividade camponesa, tornando-se um território que coloca em risco um projeto de desenraizamento cultural e identitário, o qual Arroyo (2014) chama de um processo desumanizador, na medida em que decretam os territórios camponeses, afro-descendentes, quilombolas e das periferias como ilegais, inexistentes.

A terra e os direitos desses sujeitos foram expropriados e, por vezes, as teorias pedagógicas utilizadas nas escolas no campo negam que haja esse desenraizamento, “essas tensões entre destruição/construção de saberes, culturas, identidades de tantos coletivos humanos desenraizados em nossa história” (ARROYO, 2014, p. 205).

Nesse movimento é possível identificar a eminência de um processo de desterritorialização pedagógica da Educação do Campo frente ao avanço de políticas que não reconhecem a legitimidade das lutas sociais.

Vemos o aumento na oferta de cursos voltados à formação para a Educação do Campo e a redução do número de estabelecimentos de ensino no campo. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo surgem na contramão do fechamento das escolas no campo em todo país. De acordo com dados apresentados por Alentejano e Cordeiro (2019) em artigo publicado pela CPTNE, houve uma queda de 79.990 no número de escolas no campo entre os anos de 1997 e 2018, como apresenta o quadro a seguir:

Quadro 8 - Número de estabelecimentos de ensino no Brasil (Educação Básica)

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rurais</b>
1997	225.520	87.921	137.599
2018	181.939	124.330	57.609
Diferença	- 43.581	+36.409	-79.990

Fonte: CPTNE (2019) elaborado por Alentejano e Cordeiro a partir de dados do Censo Escolar (Inep).

O fechamento das escolas representa o avanço da desterritorialização da Educação do Campo e reflete duas realidades distintas e contraditórias, pois, à medida que se investe em formação de professores para o campo, fecha-se o campo de trabalho desses profissionais que estão sendo formados. Nessa contradição, podemos encontrar a ação do Estado que, ao subsidiar a abertura dos cursos, de certa forma, neutraliza a ação dos movimentos sociais.

Haesbaert (1997) nos aponta um olhar geográfico multiescalar para compreender a desterritorialização a partir de um processo concomitante, o de desterritorialização e reterritorialização. Esse processo pode ser interpretado em diversas escalas “o que em um nível escalar é percebido como processo desterritorializador, em outro nível pode ser visto como reterritorializador” (HAESBAERT, 2003, p.3).

Nesse processo, o território camponês pode ser pensado dentro da dinâmica Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização (T-D-R), ao passo que sua atuação permite o surgimento de novos territórios e territorialidades, como ocorre com a Educação do Campo.

As novas territorialidades surgiram no território camponês, que se reterritorializa na medida em que os movimentos sociais de luta pela terra ganham maior visibilidade e voz. Neste contexto, é possível afirmar que a Educação do Campo surge como territorialidade do

território camponês. A territorialidade vista como um fenômeno social que envolve sujeitos de grupos sociais comuns e distintos provoca continuidades e descontinuidades no tempo e no espaço (SAQUET, 2008).

Entendendo a territorialidade como um componente do poder que transcende a questão de ordem e dá significado ao território, a territorialidade da Educação do Campo pode ser compreendida a partir do Campo Simbólico, do Campo Material e do Campo Político, reforçando sua capacidade de promover o reconhecimento de identidades que levam seus sujeitos ao pertencimento.

#### **4.5 O Campo Simbólico da Educação do Campo: a Cultura**

O Campo simbólico é um importante elemento para se pensar a Educação do Campo. Em Pierre Bourdieu (1983, 2005, 2011) foi possível buscar a definição de dois elementos que dão subsídios para pensarmos os demais campos. A conceituação de “Campo” e “*habitus*” permite que seja possível adentrar elementos pertinentes à discussão sobre a Educação do Campo e que são delimitados adiante.

Para Bourdieu (2005), os “campos” têm regras próprias e podem ser definidos dentro de conflitos e tensões ou mesmo de oposições entre os sujeitos que o compõem. Os campos “são resultados de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo e o que dá suporte são as relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia” (BOURDIEU, 1983, p. 114).

Os sujeitos buscam a autoridade, que concede “o poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo” (BOURDIEU, 1983, p. 114). Para o autor, os sujeitos são agentes que sabem ser “dotados de um senso prático”, com suas preferências e estruturas que orientam a percepção da situação. O *habitus* seria esse senso prático do que deve ser feito em cada situação. As nossas escolhas irão nos direcionar. Tal como dar preferências para o capital cultural ou o capital econômico. (BOURDIEU, 2011).

O *habitus*, tal como Pierre Bourdieu apresenta, direciona-nos para refletirmos sobre o capital cultural da Educação do Campo presente neste campo simbólico. O autor apresenta a escola como um espaço onde as aptidões são inseparáveis das diferenças sociais, legitimando a dominação dos “eleitos”.

Romper a lógica de dominantes e dominados no ambiente escolar é uma das premissas da Educação do Campo que vê o sujeito em sua integralidade, capaz de romper com a visão de subalternidade imposta aos estudantes do campo frente aos estudantes da cidade. Essa

supremacia é rompida ao passo que o estudante do campo é levado a reconhecer sua identidade camponesa, com pensamento social autônomo capaz de se reconhecer como sujeito da história.

Moreira e Candau (2008) refletem sobre como há muito tempo alguns grupos sociais têm sido alvo de discriminações e, por meio de lutas, vêm conquistando seus direitos, sendo conscientizados de que as diferenças que os apartam são, na verdade, “construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 39).

A Educação do Campo como instrumento de fortalecimento da identidade camponesa desafia a identidade hegemônica que marginaliza os sujeitos do campo com o estigma do atraso, e o reconhecimento da cultura camponesa é um dos caminhos a ser seguido.

Discorrer sobre a cultura do povo camponês passa pela identidade do sujeito camponês, que se reconhece como pertencente ao campo. Para se pensar a identidade do campo, é preciso compreender que o que nos dá identidade é justamente o que nos difere de outros grupos. No caso dos sujeitos do campo, o que os difere de outros grupos é sua relação com a terra e o trabalho e essa relação não pode ser omitida no currículo escolar.

Não obstante, apesar da legislação que trata da Educação e da Educação do Campo indicar que haja adaptação nos currículos e dos calendários, ainda é comum que se sugira uma adaptação do currículo das escolas urbanas para as escolas no campo. Na Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), no Art. 28, está previsto que:

na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar e fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Na prática, a lei, por vezes, não é aplicada e os governos municipais e estaduais que mantêm maior parte dessas instituições simplesmente transferem o material utilizado nas escolas urbanas para as escolas no campo, como princípio de igualdade, quando, na verdade, os estudantes não podem se reconhecer no material didático e nas práticas pedagógicas da escola. Boaventura Sousa Santos, dentro do pressuposto da construção intercultural da igualdade e da diferença, afirma que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 316).

Nesse viés, entendemos a relação cultura e escola como um Campo Simbólico para a Educação do Campo. A escola, ao se reconhecer como mecanismo formativo, deve assumir uma prática pedagógica que dialogue com a proposta de equidade de direitos para os povos do campo, ao mesmo tempo em que deve reconhecer os saberes culturais que formam esses sujeitos. É relevante e imprescindível dar oportunidades para que a comunidade escolar tome consciência da construção de sua própria identidade cultural, tendo como base a cultura camponesa que ladeia a sua realidade.

Provocar que a comunidade escolar assuma a sua identidade parte do pressuposto de uma construção coletiva, dentro uma visão dinâmica e plural da identidade. Os enraizamentos da cultura camponesa têm que fazer parte dos fundamentos filosóficos da escola, perpassando todo ambiente escolar. A pertença à cultura camponesa deve estar internalizada em todos que compõem a comunidade escolar, para que essa não seja enfraquecida.

A Educação do Campo cumpre sua função ao passo que não alcança somente o ambiente escolar, transcendendo a sala de aula. Dentro do ciclo que a constitui, a Educação do Campo nasce dentro da escola camponesa, pensada a partir da luta dos seus sujeitos, mas é capaz de romper suas cadeias e estabelecer um ciclo para que a escola do campo exista.

Enquanto luta, a Educação do Campo nasce no chão da sala de aula dos assentamentos, como prática pedagógica alcança a formação de professores e, como territorialização dos saberes, adentra as universidades e retorna para as escolas em forma de conhecimento, que valoriza o saber cultural dos povos do campo sem desconsiderar o saber científico que permeia a educação.

Esse movimento vai consolidando a Educação do Campo e torna indispensável que esse ciclo se realize dentro do Campo Simbólico. A relação escola, cultura e saberes é indissociável quando se objetiva construir uma escola para o campo e para os seus sujeitos. Nesse sentido, o currículo é o instrumento capaz de estabelecer essa relação e fazer com que ela se estabeleça na escola.

A palavra currículo provém do latim *curriculum* e está estritamente ligada ao tempo corrido. Tal definição reforça o caráter do currículo escolar de ocupar o tempo do aluno, sem necessariamente fazer com que o tempo tenha sentido na formação do sujeito. Essa abordagem sobre currículo tira da escola, seja no campo ou na cidade, a potencialidade de reconhecer as demandas sociais e culturais que a cercam e de organizar o currículo a partir da sua realidade e com a participação dos seus sujeitos.

Ao mesmo tempo em que o currículo oficial não inclui a cultura, os saberes e a realidade da comunidade escolar, ele oportuniza que os aspectos do ambiente surjam dentro

do currículo oculto e façam uso de alguns recursos, dentre eles, o poder, para moldar o cotidiano escolar. Para Silva (2010, p. 78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” O que, portanto, não se pode perder de vista, segundo o autor, é o que se aprende e através de quais meios, ou seja, do currículo oculto.

Em uma perspectiva crítica do currículo, o currículo oculto por vezes busca moldar comportamentos, atitudes e valores convenientes às estruturas e às pautas de funcionamento (SILVA, 2010). No caso das crianças pertencentes à classe trabalhadora, o currículo oculto pode incutir o conformismo e a obediência, ao passo que ensina atitudes que levam à subordinação.

No campo simbólico, em que a cultura deve ser reconhecida como parte estruturante do currículo escolar, na medida em que ela é negligenciada, pode haver um distanciamento dos aspectos culturais que são genuínos da cultura camponesa. Nessa situação, o valor do homem do campo na construção da sociedade pode ser distorcido, moldando os alunos ora para uma visão de aceitação de sua condição social, ora para uma definição ideológica do papel do homem do campo, desconsiderando a diversidade presente nas denominações da população do campo.

#### **4.6 O Campo material da Educação do Campo: Terra e Território**

Retomando as reflexões de Bourdieu (2005) sobre os “campos”, podemos visualizar o Campo Material como essa condição de conflitos e tensões que permeia as relações sociais e a busca da hegemonia dos grupos.

O Campo material proposto abarca dois elementos fundantes para a Educação do Campo: Terra e Território. Apesar da tentativa de conceituar à luz teórica o território, ao alocarmos para esse campo, ele converge para a conotação de luta material pela terra, não o desfigurando como importante constituinte das relações de poder no campo.

A luta por direito à terra e pelo domínio do território faz parte da história do nosso país. Desde o seu descobrimento, há conflitos territoriais, que, por vezes, remontam a disputa por terra e a busca de se estabelecer territórios. Ao longo dos séculos, os conflitos nos espaços rurais se deram pela terra, exploração do trabalho e questões agrícolas.

A partir do momento em que os movimentos sociais vão se organizando, os conflitos vão ganhando maior visibilidade, tornando clara a disputa de interesses presente na questão da terra e dos territórios que se sentem ameaçados. Fernandes (2005) afirma que:

um conflito por terra é um confronto entre classes sociais, entre modelos de desenvolvimento, por territórios. O conflito pode ser enfrentado a partir da conjugação de forças que disputam ideologias para convencerem ou derrotarem as forças opostas. Um conflito pode ser “esmagado” ou pode ser resolvido, entretanto a conflitualidade não. Nenhuma força ou poder pode esmagá-la, chaciná-la, massacrá-la. Ela permanece fixada na estrutura da sociedade, em diferentes espaços, aguardando o tempo de volta, das condições políticas de manifestação dos direitos. (FERNANDES, 2005, p. 26, grifos do autor).

É neste cenário de conflitualidades que a Educação do Campo se encontra, ao passo que o seu território se estabelece em meio a muitas disputas e interesses. Não obstante, as propostas de projetos de ensino a distância para alunos que moram no campo e em comunidades ribeirinhas, ou mesmo a nucleação das escolas ou transporte de alunos residentes no campo por horas a fio em transportes sem condições de tráfego, não causam incômodo à boa parte da sociedade, que faz coro sobre a inexistência desses sujeitos no campo e vê no capital agrário o único representante do desenvolvimento para o campo.

Faz-se necessário reforçar que o projeto de desenvolvimento representado pela Educação do Campo é divergente do projeto do capitalismo agrário. O sentido da terra para o território camponês não corrobora com a relação de produção agrícola que o território do capital agrário estabelece. Para Fernandes (2005), a conflitualidade está ligada diretamente ao capitalismo. O conflito se configura como “[...] o estado de confronto entre forças opostas, relações sociais distintas, em condições políticas adversas, que buscam por meio da negociação, da manifestação, da luta popular, do diálogo, a superação, que acontece com a vitória, a derrota ou o empate” (FERNANDES, 2005, p.26).

A relação dos sujeitos do território camponês com a terra pode ser representada pelo Cântico da Terra da poetisa Cora Coralina (MCP, 2015, p.27):

Eu sou a terra, eu sou a vida.  
Do meu barro primeiro veio o homem.  
De mim veio a mulher e veio o amor.  
Veio à árvore, veio a fonte.

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.  
Teu arado, tua foice, teu machado.  
O berço pequenino de teu filho.  
O algodão de tua veste.

E o pão de tua casa.

Plantemos a roça.  
Lavremos a gleba.  
Cuidemos do ninho,  
Do gado e da tulha.  
Fatura teremos  
E donos de sítio  
Felizes seremos.

A relação que o camponês estabelece com a terra é de respeito, ao mesmo tempo em que é dela que ele tira o sustento de sua família, fruto do seu labor. Enquanto a terra para o capital agrário é lucro, para o camponês é alimento. Na medida em que o sistema do capital apropria-se da terra e da força de trabalho do camponês em busca de lucro, muitas vezes expropriando os trabalhadores de suas terras ansiando pelo acúmulo de riquezas, o camponês estabelece uma relação de respeito com a terra e com o seu trabalho.

A Educação do Campo para o Setor de Educação do MST assume a missão da luta que ensina. Sua maior lição está em afirmar que tão importante quanto conquistar a terra é democratizar o direito à educação, para que os sujeitos do campo possam reconhecer a sua luta na escola, sendo possível reconhecer os seus saberes transformados em saberes científicos, sem perderem o seu sentido.

Frigotto (2004), em debate publicado no Boletim 20 anos de Educação no MST, afirma que a Educação do Campo por nascer das lutas e, por ir além do imediatismo das mesmas, ao propor um projeto alternativo de sociedade, é um movimento:

revolucionário que educa a sociedade brasileira. Por isso que é tão combatido pelo latifúndio e por grande parte da elite brasileira e seus intelectuais de plantão. Em realidade o latifúndio criou seu contrário: um movimento que começa minar sua existência e mostrando à sociedade que esta é uma bandeira da maioria (FRIGOTTO apud MST, BOLETIM 20 ANOS)

Nesse entendimento, a Educação do Campo é um território resistente dentro do território camponês, considerando o número de escolas que são fechadas anualmente em todo país à revelia das comunidades a que pertencem. Ao se vincular dentro do Campo Material: Terra e Território, é possível perceber a materialização da Educação do Campo, que vê como indissociável esses dois elementos.

As estratégias de resistência devem passar pela ocupação dos espaços, dos territórios, das escolas e das universidades. Para Arroyo (2014, p. 211, grifos do autor), “‘os latifúndios do saber’ é uma pedagogia formadora que se contrapõe à histórica exclusão desses espaços”.



A partir das dimensões formadoras da Educação do Campo, pode-se resistir e ocupar o espaço da educação que cabe aos sujeitos camponeses.

Apesar do compromisso estabelecido pela Educação do Campo em promover a emancipação do homem do campo, não é possível omitir que esse também é um território em disputa: o território do saber. A Educação do Campo disputa também projetos a serem desenvolvidos. Como apresentado no Campo Simbólico, a escola é um instrumento eficaz de convencimento da condição do sujeito e quem o domina tem acesso a essa estrutura que pode se fazer ideológica.

Como exemplo da disputa dentro do território do saber está a Educação do Campo proposta de forma orgânica através das ideias do MST e apresentadas por autores como Caldart, Molina, Arroyo, Cerioli e demais pesquisadores que têm se destacado dentro da temática. Nascimento (2009, p. 210) afirma que na produção acadêmica desses autores “parece ser consenso de que a hegemonia de uma proposta de educação deva surgir a partir das experiências pedagógicas e políticas do MST.” Para o autor, essa abordagem, ao mesmo tempo em que ignora as características hegemônicas que compõem a escola no campo que traz características próprias da classe dominante, apresenta-se de forma reduzida (NASCIMENTO, 2009).

Em um campo tão complexo e diverso como é a realidade brasileira, ter uma proposta pautada nos preceitos de um único movimento faz parte das contradições presentes nesse cenário, mas pode se tornar uma armadilha. O discurso de direitos e cidadania, apesar de ser um anseio dos que acreditam na emancipação dos sujeitos, por vezes carrega traços liberais que atendem ao clamor dos movimentos, como forma de silenciá-los. Para Nascimento (2009, p. 211, grifos do autor): “parece ser meio obvio: damos a escola do campo para desmobilizar as lutas e a sociedade de classes, com isso o capita, o mercado e o próprio Estado continuam determinando o cotidiano político, sem de efetiva participação dos ‘sujeitos de direitos’”.

A Educação do Campo, como nos propomos a apresentar, indiscutivelmente nasce dentro do MST, mas não poderá se perder no diálogo orgânico para que não seja desconstruída, desterritorializada e desmontada. As especificidades que tratam a educação nas escolas no campo não são reconhecidas nos currículos da escola urbana, devendo ser desenvolvidas dentro de uma proposta pedagógica que não só contemple a identidade camponesa, mas que também seja capaz de reconhecer a heterogeneidade desses sujeitos, sem se perder dentro do discurso ideológico que não os desqualifica, mas que não alcança todos esses sujeitos.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo passam a ser agentes nessa ponte, buscando construir um debate capaz de agregar toda a multiplicidade de realidades no campo brasileiro, formando educadores do campo capazes de garantir o território da Educação do Campo e manter esse diálogo.

A proposta interdisciplinar que se propuseram realizar os projetos pedagógicos dos cursos deve permear os conhecimentos científicos das áreas de conhecimento que se propõe formar, sem se apartar da luta e da resistência trazida pela pedagogia do movimento, mas com um olhar holístico sobre o campo e seus sujeitos, que sustente um projeto de fato emancipador.

#### **4.7 O Campo Político: a partir da luta, retomando à luta**

Ao apresentarmos o campo político faz-se necessário compreendermos as relações de poder que se constituem dentro desse campo. Em Pierre Bourdieu podemos encontrar a definição de um Campo de poder, que ele mesmo alerta que não deve ser confundido com o político. Para o autor, é neste campo que acontecem as relações de força entre os diferentes tipos de capital, que têm agentes “suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão” (BOURDIEU, 2011, p. 52).

A escolha por analisar o campo político a partir da luta e das relações de poder também pode ser explicitada dentro das ideias apresentadas por Bourdieu (2005), que, ao considerar o campo um microcosmo, afirma que no campo político é possível encontrar um grande número de relações e processos que se encontram no mundo global.

A Educação do Campo, como apresentada durante este trabalho, foi forjada na luta pela terra e se ampliou para uma luta por direitos. Ao nascer dentro dos assentamentos, a ambição era garantir o direito à escola para crianças e jovens assentados e acampados. Logo, foi possível perceber que essa luta pertencia também a outros sujeitos que se relacionavam com a terra.

A luta do movimento de luta pela terra também passa a ser a luta de quem queria permanecer na terra e viver dela. Neste movimento, era necessário pensar uma escola em outros parâmetros políticos e pedagógicos. Para dar voz a esse anseio foi preciso reconhecer que os sem-terra não eram os únicos que estavam sendo excluídos da escola.

A unidade entre os povos do campo delinea a luta por Educação do Campo como política pública e a discussão deixa os assentamentos e acampamentos e ocupa as universidades. Estava posto que para se formar uma escola do campo era preciso formar educadores do campo. Para Molina (2017), é importante destacar que as Licenciaturas em Educação do Campo

têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais.[...]são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social.(MOLINA, 2017, p. 590)

Podemos afirmar que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo atuam como instrumento político que busca legitimar os preceitos da Educação do Campo. Apesar de não ter sido a primeira experiência de Educação do Campo na universidade, como já discurremos anteriormente, foi a mais audaciosa, ao passo que foi capaz de ampliar consideravelmente a representação da Educação do Campo em praticamente todo território brasileiro.

Os únicos estados que não ofertaram a Licenciatura em Educação do Campo Amazonas e Acre. Porém, seguem em discussão sobre a temática, problematizando a formação dos professores que atuam no campo.

No estado do Amazonas pode-se citar a atuação do PRONERA, da Universidade Federal do Amazonas, da Comissão Pastoral da Terra no Amazonas e outras instituições que se aliam a esses projetos, como citado na tese de doutoramento de Maria Eliane de Vasconcelos com “Educação do Campo no Amazonas: história e diálogo com as territorialidades das águas, das terras e das florestas” defendida no ano de 2017.

No Acre, a formação de educadores para o campo ainda é incipiente, como indicado por Adriana de Araújo Farias em sua dissertação de mestrado intitulada “Organização da Educação do Campo no Acre: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico”, defendida em 2015. Em seu trabalho, ela considera que a formação de professores é feita dentro de projetos generalistas, atendendo a uma pauta de governo e não às demandas sociais. O objetivo do investimento do governo em dar formação em nível superior para os professores pauta-se apenas em responder aos baixos índices que o estado apresenta quanto à formação de seus professores.

Quando se trata estritamente de formação de professores, a preocupação está em preparar professores na perspectiva intelectual para adquirir os conhecimentos científicos e

repassá-los aos seus alunos. Portanto, ao se falar da formação de professores na perspectiva de se formar educadores do campo, fala-se da construção de uma concepção política da educação, em que as práticas pedagógicas rompem com uma matriz formativa focada somente nos conteúdos acadêmicos e na meritocracia.

Como um grito de ordem, os grupos que fazem parte do Movimento da Educação do Campo afirmam que mais do que ocupar terras, a Educação do Campo ocupa a universidade. O enfrentamento já não é somente com o latifúndio, mas também com as “perversas virtualidades pedagógicas” que tentam a tornar “inexistente” (ARROYO, 2014). Para tanto, foi preciso reconhecer as fragilidades políticas e teóricas para encaminhar essa luta. As alianças ideológicas começam a se entrelaçar, ao passo que as pautas também foram ampliadas e mais instituições se sentiram contempladas.

A partir do I Enera, em 1997, e da I Conferência Nacional, em 1998, outras entidades que se aproximavam da luta pela Educação do Campo provocam o MST a socializar as práticas que estavam sendo realizadas dentro dos assentamentos e a abrir um debate nacional sobre a necessidade de uma luta social e de uma reflexão pedagógica sobre a educação dos povos do campo. Estava posto, era preciso ocupar as escolas, as universidades, os territórios.

Ampliando a rede de diferentes sujeitos do campo, foi possível avançar na garantia do direito de se pensar nas orientações pedagógicas que fossem para além da escola e em políticas públicas que fossem capazes de garantir essas mudanças que levariam para a discussão de um projeto de educação em que o sujeito é pensado em sua integralidade e a formação humana é o condutor pedagógico.

A Educação do Campo ao mesmo tempo em que pensa a escola, busca romper com o papel conteudista dos currículos escolares. A formação humana é o princípio educativo e a luta social o impulsionador que norteia a Educação do Campo, em uma perspectiva formadora, capaz de ligar as dimensões da Educação do Campo à realidade dos sujeitos do campo. A atuação do território da Educação do Campo passa a atuar para além da sala de aula, constitui-se enquanto território e um território em constante disputa.

Essa educação transcende o espaço escolar, reconhecendo outros lugares de aprendizagem. Para Caldart (2011, p. 138), a “Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica, diversas e combinadas matrizes pedagógicas.” Para que a Educação do Campo possa ir além em seu projeto educativo, a educação que orienta sua prática deve se descentralizar da escola, para não se tornar refém de sua lógica constitutiva (CALDART, 2009).

A análise da Educação do Campo dentro de um campo político leva à compreensão de sua própria constituição. A luta social que impulsionou a ramificação do Movimento da Educação do Campo defende o direito à terra e à educação. Esse projeto de sociedade a partir da escola se reconhece nos preceitos de igualdade social, na força formadora do trabalho, na cultura, na luta, nos direitos e na formação humana. Estes elementos formam as matrizes educativas para a Educação do Campo, e a constituem enquanto prática formadora dentro de uma práxis social.

Esse movimento se faz político, pois é capaz de sensibilizar e alinhar outras frentes de lutas sociais para a luta pela Educação do Campo e é dentro dessa dinamicidade que vai se fortalecendo. A construção coletiva da Educação do Campo não pode evitar que existam territórios intrínsecos que disputem concepções teóricas e práticas. Na diversidade de territórios apresentados, há aqueles que disputam o protagonismo dentro da conceituação da Educação do Campo, colocando em risco a essência que forma esse conceito e o transforma em um campo irrestrito de saberes.

Na ânsia de apresentar a Educação do Campo no campo e suas complexidades, não podemos deixar de ressaltar que o principal fator que pode desterritorializá-la está no afastamento do que a constituiu e passa pela sua constituição política. Definitivamente, tal como a Educação do Campo não cabe mais na sala de aula, ela também não cabe dentro de uma única perspectiva.

Nesse sentido, identificamos dois movimentos distintos que envolvem a Educação do Campo: o movimento teórico e a Pedagogia do Movimento.

Os movimentos teóricos, como não vivenciam a luta, correm o risco de simplificá-la ou, mesmo, de romantizá-la. Dentro desse movimento, por vezes, os pesquisadores buscam situar a Educação do Campo dentro de um arcabouço teórico que nem sempre é capaz de compreender o movimento sistêmico que a envolve, pois a estuda de forma afastada. A Pedagogia do Movimento, por sua vez, é orgânica e parte das suas vivências, ficando expostos a um esvaziamento teórico que não agregue de fato superações intelectuais de seus sujeitos, pois se alia a pedagogia da prática em detrimento da pedagogia do conhecimento.

Diante desse dualismo, o que fica mais evidente é o fato de que a Educação do Campo não pode estar imobilizada por uma institucionalização estritamente acadêmica e intelectual e tão pouco limitada ao ativismo do movimento para que não se perca frente aos enfrentamentos que lhe são pertinentes.

Na seção cinco (5) são apresentadas as análises e reflexões iniciais sobre os Projetos Pedagógicos de Curso de parte dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo

distribuídos em todo território nacional. A partir de um levantamento do número de instituições que já foram selecionadas para ofertarem o curso, foram eleitas as dimensões que pretendemos analisar: Dimensão Pedagógica, Dimensão Política e Dimensão Geográfica.

A expectativa se encontra em permitir um diálogo entre o que as instituições projetaram para a implantação dos cursos com o que a Educação do Campo, ainda em sua gênese, vislumbrava como um projeto de educação, forjado na luta pela terra e que dialoga com seus preceitos.

## **5 AS DIMENSÕES CONSTITUINTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: diagnóstico e análise dos Projetos Pedagógicos de Curso**

A Educação do Campo se propõe a pensar o indivíduo em suas múltiplas dimensões. A formação humana dos sujeitos se alia à matriz formativa (o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura e a história), com o intuito de se pensar o indivíduo como um todo. As complexidades humanas se entrelaçam, ao passo que a formação humana considera o ser humano em seus aspectos: físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.

Não obstante, a Educação do Campo pensada dentro do MST se amparou nas bases marxistas de conhecimento para apresentar sua reflexão teórica, vinculando educação e trabalho, emancipação e práxis como princípio educativo. As bases educacionais se propõem emancipatórias, tendo educação e trabalho como pilares que sustentam a premissa da formação humana do indivíduo dentro da escola.

A educação pensada pelos movimentos sociais de luta pela terra faz elos entre educação e cultura, educação e ética, educação e conhecimento, educação e política, educação e sociedade. Para os movimentos sociais de luta pela terra, o sujeito social do campo deve receber uma educação como prática de humanização que o leve a reconhecer a sua identidade, reconhecendo-se como sujeito social, histórico e preocupado com as transformações sociais. Caldart (2011) considera que, ao se pensar a educação na perspectiva dos movimentos sociais, há duas ideias-força:

A primeira delas é que existe uma pedagogia que constitui no movimento de uma luta social; e a segunda é de que uma luta social é mais educativa, ou tem um peso formador maior, à medida que seus sujeitos conseguem entranhá-la no movimento da história (CALDART, 2011, p. 132).

É importante considerar que um projeto pedagógico que se comprometa com as concepções de Educação do Campo desde sua essência não pode omitir as frentes de uma formação humana e as relações de educação e trabalho existentes na concepção de uma educação no campo para o campo. O trabalho deve ser visto dentro da lógica emancipatória e transformadora, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia, que considere o trabalho como algo imprescindível, um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. É através do trabalho que o homem como ser natural elabora e transforma a natureza, extraindo dela os bens necessários para satisfazer suas necessidades vitais e socioculturais (FRIGOTTO, 2002).

A institucionalização da Educação do Campo deve estar atenta para que sejam mantidas as bases teóricas e sociais que a sustentam. Para Frigotto (2002, p. 24),

Os processos educacionais têm o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos. Mas a história vem mostrando que eles podem constituir-se em instrumento de crítica em relação a essas relações sociais e, também promotores de uma nova sociedade que afirme ao ser humano como medida de todas as coisas e os bens do mundo como bens de uso de todos os seres humanos.

A educação pensada para a escola do trabalho que se constitui em oposição à exploração do trabalho não pode se afastar de seus ideais e de sua base alicerçada na luta, em que o trabalho tem princípio educativo e criador. Este, portanto, torna-se o desafio na institucionalização da Educação do Campo através dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Ao passo que a Educação do Campo se amplia para além dos acampamentos e assentamentos, ela alcança novas compreensões e possíveis projetos que permitem que os princípios norteadores que a constituíram sejam suprimidos.

### **5.1 Os rumos da pesquisa para compreender os sujeitos que compõem o curso de Licenciatura em Educação do Campo**

As análises documentais realizadas por meio dos editais do PROCAMPO e dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo subsidiaram a compreensão em torno da institucionalização. Compreender os cursos ofertados desde os projetos pilotos em 2007, relacionando as memórias do MST no que diz respeito à Educação, poderão nortear as convergências presentes na diversidade. Conforme se amplia a institucionalização através da criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, as convergências estarão presentes.

A reflexão apresentada neste trabalho está calcada nos princípios educativos da Educação do Campo, pensados a partir da Pedagogia do Movimento, realizada dentro do Setor de Educação do MST, pautado na escola do trabalho, na emancipação e na práxis, presentes em sua matriz formadora.

A análise dos documentos partiu da hipótese de que, ao se institucionalizar a Educação do Campo ampliando a oferta do curso, as propostas submetidas pelas universidades para realizarem o curso de Licenciatura em Educação do Campo se afastaram dos princípios norteadores presentes nos primeiros debates da Educação do Campo enquanto um projeto de educação do MST. É válido pontuar que havia a expectativa de se fazer eco ao modelo de educação desenvolvido pelo movimento, formando professores nas universidades



selecionadas para atuarem nas escolas no campo. Essa seria uma possibilidade de transformar as escolas no campo em escolas do campo.

Haja vista as parcerias presentes nos debates que levaram à proposta do PRONERA e, posteriormente, ao PROCAMPO, a premissa que justificaria o distanciamento dos projetos com os anseios iniciais se justificava ao passo que a institucionalização é subsidiada pelo Estado, e construir cursos desligados dos interesses do seu gestor é um ato de resistência por parte dos cursos que devem se esforçar para garantir uma formação distanciada dos interesses do capital, calcada nos interesses do homem/mulher do campo.

Como forma de nos distanciarmos de nossas hipóteses, buscamos nos aproximar do universo das universidades, por meio da apresentação feita nos Projetos Pedagógicos de Curso. Para realizar essa análise, as reflexões foram elencadas em três dimensões que nortearam o diálogo: (a) Dimensão Pedagógica, (b) Dimensão Política e (c) Dimensão Geográfica.

Para que fosse possível estabelecer um diálogo entre o projeto de educação do MST e as propostas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a consulta aos boletins e cadernos temáticos publicados na página oficial do Movimento foi imprescindível para identificar os princípios pedagógicos fundamentais para se pensar a escola do movimento, pautada na escola do trabalho.

Alguns elementos aparecem de forma fundamental nos boletins do MST para discorrerem sobre os preceitos da Educação do Campo, são eles: a auto-organização dos estudantes e a articulação entre os educadores para que vinculem entre si as diversas áreas do saber a partir de uma proposta interdisciplinar de ensino. Outro elemento que se fará presente nas formações do Movimento e nos editais é a formação por alternância.

Para o setor de Educação do MST, a interdisciplinaridade poderá proporcionar uma formação mais completa do ser humano. De acordo com o Boletim 20 anos, a

atuação dos educadores diz respeito à preocupação pedagógica necessária aos vários espaços educativos existentes na escola, e não exclusivamente com a sala de aula. Em síntese, a estrutura orgânica de nossas escolas precisa ser organizada de forma a contemplar democraticamente a participação autônoma, mas inter-relacionada de seus atores a partir de suas diferentes posições, garantindo a construção coletiva, fundamentada e comprometida de seu projeto com o povo do campo. (MST, 2004, p.36)

Esse se torna um dos desafios dos cursos de formação de professores para atuarem no campo: romper com a lógica de fragmentação do conhecimento e avançar para novas práticas que contemplem a educação como algo a ser reconstruído no cotidiano escolar. Para Fazenda

(1997), os pressupostos teóricos educacionais estão tão arraigados em uma ordem disciplinar que “fica difícil lutar contra uma relação lógica de disjunção, conjunção e implicação já cristalizada entre os educadores” (FAZENDA, 1997, p.246), pois a forma interdisciplinar transcende uma ideia de organização e parte de um pressuposto a ser reconstruído no qual “toda ordenação será possibilidade de renascimento e não de morte” (FAZENDA, 1997, p.246).

A Educação do Campo centrada na formação humana parte de um processo de educação mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, portanto, não poderia estar submetida à lógica disciplinar e fragmentada do ensino, por isso, busca se reinventar nas práticas pedagógicas, movida pela luta social, que questiona o modo de ser capitalista e o que ele consolida.

Essa contestação da cultura capitalista e do que ela reproduz faz parte da educação gestada nos movimentos, que preza pela coletividade e pelo processo de humanização que vem delineando a educação para os povos do campo, saindo dos muros da escola, transcendendo os saberes já postos como científicos. Para Caldart (2011, p. 129):

uma luta que permite o ser humano parar de morrer, só pode nos trazer lições fundamentais de pedagogia, principalmente se acreditarmos que em tempos de desumanidade crescente, a educação somente tem sentido como uma prática radical de humanização, ou de formação humana em seu sentido mais inteiro e profundo.

A formação humana é uma inquietação presente nas reflexões sobre educação feitas pelo MST, que se preocupa em formar educadores envolvidos com a luta social presente na Pedagogia do Movimento e tenham condições de problematizar as questões pedagógicas, políticas e territoriais que envolvem esses sujeitos.

A Educação do Campo é compreendida para além da escola e a formação dos professores como princípio essencial para a garantia dessa educação que surgiu como uma prática de humanização ou de formação humana em seu sentido mais inteiro e profundo (CALDART, 2011).

À medida que há um processo de institucionalização da Educação do Campo, a formação de professores, que já era uma pauta cara ao MST, torna-se ainda mais inquietante, pois se espera que haja um processo de conscientização quanto à Educação do Campo e seus objetivos. Para Kramer (2007), o desafio da formação de professores tem “como pressuposto básico a ideia de que, para tornar os alunos e alunas pessoas que tenham uma atuação crítica na vida cotidiana, no plano social, no plano da cultura e da história, os próprios professores

precisam estabelecer relações estreitas e críticas com a cultura, com a história e a sociedade” (KRAMER, 2007, p. 251).

Para conduzirmos as análises dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, aos quais tivemos acesso, utilizaremos como condutor das discussões o Caderno Iterra n. 11 (2007) e o Boletim 20 anos, n. 09 (2004), que tratam das Intencionalidades na formação de educadores do campo a partir de suas experiências iniciais nos assentamentos e acampamentos e com as turmas de Pedagogia da Terra que aconteceram como uma “turma especial” na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

A turma especial de Pedagogia da Terra foi realizada a partir de um convênio entre o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e a UERGS, com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA), no período de março de 2002 a setembro de 2005, e se apresenta como uma das primeiras experiências fora dos domínios do Movimento, referente à formação superior de Educadores do Campo.

A realização pela UERGS de turmas especiais de graduação para estudantes vinculados a Movimentos Sociais foi acordada entre as organizações da Via Campesina Brasil (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Movimento das Mulheres Camponesas - MMC, Pastoral da Juventude Rural - PJR e Movimento dos Trabalhadores Desempregados – MTD) e a primeira reitoria da Universidade, durante o processo de sua criação, entre 2001 e 2002 (CALDART, 2007, p.07).

A partir das reflexões feitas ao final desse curso oferecido em convênio com a UERGS, foi possível ver as intencionalidades na formação dos professores para atuarem no campo. O projeto pedagógico do curso foi construído em cada etapa devido à especificidade da criação do curso e da instituição de uma universidade também nova. Podemos reconhecer as transformações feitas do início do curso até o final, percebendo as especificidades dos sujeitos da Educação do Campo e as diferentes concepções de formação presentes nessa construção.

Após os primeiros convênios entre o Iterra e as instituições de ensino superior, foram pensadas novas possibilidades para se alcançar mais instituições parceiras, que compartilhassem dos mesmos anseios que o Movimento. Com o intuito de formar professores dentro da temática da Educação do Campo, surgiu o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em levantamento realizado durante o ano de 2019, foram identificadas 70 ofertas do curso de Licenciatura em Educação do Campo em instituições de ensino superior federais,

estaduais e municipais, criados a partir de 2007. Desse número, 43 ainda estão ativas e têm desenvolvido suas atividades e recebido novos alunos (Apêndice A).

A partir das memórias presentes nos Boletins e Cadernos temáticos do MST, Iterra e Via Campesina delineamos nosso percurso metodológico e norteamos as análises dos PPCs. As análises não se afastaram da realidade complexa de ideias, ideologias e concepções pedagógicas de cada instituição, das comunidades e do corpo docente.

Partindo das reflexões presentes nos documentos do Movimento e resgatando as memórias, propusemo-nos a compreender as dimensões: Pedagógica, Política e Geográfica dentro dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Os relatos das experiências de formação de professores vivenciadas desde a oferta do curso de Pedagogia da Terra permitiram que fizéssemos as nossas leituras e reflexões em torno da formação de educadores do campo proposta para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Para Walter Benjamin, “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1985, p. 229). Dentro da perspectiva do materialismo-histórico que norteia a base teórica da Educação do campo, é possível vislumbrar que:

O materialismo histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas pára no tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente aquele presente em que ele mesmo escreve a história. [...]Ele deixa a outros a tarefa de se esgotar no bordel do historicismo, com a meretriz “era uma vez”. Ele fica senhor das suas forças, suficientemente viril para fazer saltar pelos ares o *continuum* da história. (BENJAMIN, 1985, p. 231, grifo do autor)

É inevitável crer que o caminho percorrido pela Educação do Campo e a forma como foi gestada dentro dos movimentos sociais nos oriente para identificar como os princípios da Educação do Campo se apresentam no processo de institucionalização. Para Walter Benjamin (apud KRAMER, 2007, p.253), “é preciso compreender a totalidade do que se manifesta na singularidade, que se revela no miúdo, no estilhaço, no mosaico. [...] o objeto deve ser capaz de assegurar que o todo seja visto, compreendido, capturado na íntima parte”.

Para buscar esmiuçar o todo da Educação do Campo e valorizar os elementos que se constituem em partes dentro dessa construção, elegemos as três dimensões: Dimensão Pedagógica, Dimensão Política e Dimensão Geográfica como forma de identificar o perfil dos cursos e seus objetivos ao pensarmos a formação de professores para atuarem nas escolas no campo.

Nesse sentido, elegemos alguns elementos a serem considerados nas análises de cada dimensão. São eles:

- a) **Dimensão Pedagógica:** analisamos os objetivos do curso, a auto-organização dos discentes e a proposta interdisciplinar.
- b) **Dimensão Política:** analisamos o perfil dos discentes que ingressam nos cursos, considerando os critérios de ingresso e a articulação do curso com os movimentos sociais para a construção das propostas pedagógicas.
- c) **Dimensão Geográfica:** o território norteou as análises, ao passo que acreditamos ser possível identificar a existência de disputas territoriais e a presença de movimentos de luta pela terra e demais movimentos que sejam propulsores da construção orgânica dos cursos.

Em busca de desmistificar o caminho percorrido pela Educação do Campo, desde o cerne dos movimentos sociais de luta pela terra às universidades, foi preciso compreender as lutas que a trouxe até aqui. Diante da luta por Educação que transcendeu a luta pela terra, as políticas públicas, como já apresentadas neste trabalho, foram fundamentais para garantir a formação de professores para atuarem nas escolas no campo.

## 5.2 Os marcos normativos para a Educação do Campo e a formação de professores

As políticas públicas para a Educação do Campo podem ser consideradas um importante pilar para a constituição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e resposta às lutas dos movimentos sociais de luta pela terra. Esses documentos subsidiaram as ações, distribuindo as responsabilidades entre os municípios, estados e federação quanto à manutenção e à garantia do ensino em todas as instâncias educacionais. No Quadro 9 é possível visualizar os marcos normativos que têm amparado a Educação do Campo desde o ano de 2001.

Quadro 9 - Marcos normativos para a Educação do Campo

Documento	Assunto/Deliberação	Ano	Governo
PARECER Nº 36, DE 04 DE DEZEMBRO DE 2001  INTERESSADO: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação  Relatora: Edla de Araújo Lira Soares	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	2001	Fernando Henrique Cardoso
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 03 DE ABRIL DE 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas	2002	Fernando Henrique Cardoso

	Escolas do Campo		
<p>PARECER CNE/CEB Nº 1, DE 02 FEVEREIRO DE 2006</p> <p>INTERESSADO: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC</p> <p>RELATOR: Murílio de Avellar Hingel</p>	<p>Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)</p>	2006	Luiz Inácio Lula da Silva
<p>PARECER CNE/CEB Nº 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008</p> <p>INTERESSADO: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD</p> <p>RELATOR: Murílio de Avellar Hingel</p>	<p>Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.</p>	2008	Luiz Inácio Lula da Silva
<p>RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008</p>	<p>Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo</p>	2008	Luiz Inácio Lula da Silva
<p>RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 06 DE 17 DE MARÇO DE 2009</p>	<p>Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados.</p>	2009	Luiz Inácio Lula da Silva
<p>LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009</p>	<p>Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.91</p>	2009	Luiz Inácio Lula da Silva
<p>DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009</p>	<p>Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos</p>	2009	Luiz Inácio Lula da Silva

	da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.91		
DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.	2010	Luiz Inácio Lula da Silva

Organizado por Castro Paula (2019). Fonte: Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI (2012).

No Decreto 7352, de 04 de novembro de 2010, vislumbramos a efetivação de uma política de educação que alcançasse o ensino superior para a população do campo, amparado pelas metas do Plano Nacional de Educação. Em seu Art. 1º, o Decreto afirma que:

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

No que tange à formação de professores, o mesmo Decreto afirma, em seu § 4º, que:

§ 4º A educação do campo **concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação**, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Nesse contexto, é possível compreender que as políticas para a Educação do Campo sinalizam para a importância de se dar acesso à educação básica e ao ensino superior para os povos do campo e que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação é essencial para concretizar a Educação do Campo.

O mesmo Decreto irá dispor sobre as políticas do PRONERA e abrirá prerrogativas para que se desenvolvesse um programa voltado à formação em nível superior de professores para atuarem nas escolas no campo. Amparado pela Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de março de 2009, que fazia parte das ações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e estabelecia as orientações e diretrizes para subsidiar projetos educacionais capazes de promover o acesso e a permanência de estudantes de grupos socialmente discriminados, surge o PROCAMPO.

Através da Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de março de 2009 foi possível garantir assistência financeira para o desenvolvimento do programa, haja vista que o PROCAMPO se propunha a ofertar cursos de formação inicial para professores atuarem no campo, dando prioridade aos profissionais da educação que já atuavam nas escolas no campo e que não tinham formação em nível superior. Em seu artigo 1º, a resolução especifica seus objetivos:

Art. 1º Autorizar a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais para promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos étnicos diversificados, particularmente, **profissionais da educação sem formação específica de nível superior** (BRASIL, 2009, grifo nosso)

Em continuidade aos seus objetivos, o §1º da Resolução esclarece que os projetos educacionais devem estar voltados para a oferta de “cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e professores afrodescendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica.” (BRASIL, 2009, grifo nosso). Com essas prerrogativas, o PROCAMPO pôde lançar os editais para a oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e ampliar sua oferta a partir do ano de 2012.

### **5.3 Da formação de professores para o campo a partir do MST: a institucionalização nas universidades públicas**

A formação de professores sempre esteve presente nas pautas do Setor de Educação do MST. As primeiras experiências aconteceram em 1990, com a oferta de curso de Magistério, que atualmente corresponde ao Ensino Médio. O intuito era fortalecer o Setor de Educação e garantir o acesso à educação para crianças e adultos nos assentamentos e acampamentos do movimento.

Em 1998, o MST, em parceria com algumas universidades brasileiras, passa a desenvolver cursos de graduação em Pedagogia. O curso era oferecido aos membros do movimento e era denominado Pedagogia da Terra. Essa parceria entre o MST e as universidades em todos Brasil possibilitou que muitos militantes pudessem fazer parte dos cursos de formação de professores.

Em 2004, com uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o MST, inicia-se a



primeira experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A turma se intitulava “Turma Vanessa dos Santos” e foi o delineador do PROCAMPO, que viria posteriormente (ANTUNES ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011).

Em 2007, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), convida a UFMG e mais três universidades para iniciarem o que foi chamado de “experiência piloto” do curso de Licenciatura em Educação do Campo. As universidades convidadas a comporem o projeto foram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB).

O critério utilizado para a escolha das instituições foi: “experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações.” (ANTUNES ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p.19).

A partir daí, o Ministério da Educação, por meio da Secad/MEC, criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), como forma de estimular que outras universidades públicas iniciassem projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à formação de educadores e educadoras do campo.

Com o surgimento do PROCAMPO foi possível ampliar o projeto que se iniciara com quatro universidades. Nos anos de 2008, 2009 e 2012 foram lançados editais para selecionar instituições que apresentassem projetos que fossem ao encontro das propostas iniciadas com a experiência piloto em 2007.

Os editais possibilitaram ofertar o curso em todas as regiões do Brasil. O que os difere está justamente no aspecto da institucionalização. Mesmo que os editais de 2008 e 2009 ressaltassem que se daria prioridade a propostas que demonstrassem capacidade progressiva de manutenção financeira dos cursos, não havia explícito um compromisso de mais de uma entrada.

Nos editais estava claro que a aplicação dos recursos financeiros de R\$4.000,00<sup>10</sup> por aluno tinha como referência o atendimento a grupos de 60 (sessenta) alunos em um período de 4 (quatro) anos de duração. No edital de 2012, com vistas a garantir a institucionalização dos cursos, estava previsto a entrada de 120 (cento e vinte) alunos, durante 3 (três anos), ou seja, durante os 3 (três) primeiros anos de implementação dos cursos deveria haver processos

---

<sup>10</sup> Esse valor corresponde à aproximadamente US\$ 911,49 (dólares americanos).

seletivos. Para esse período também estava prevista a aplicação de recursos financeiros na mesma ordem dos anteriores.

Nesse cenário, a ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo através dos editais estava em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) com vistas à valorização da Educação do Campo.

#### **5.4 Institucionalização da Educação do Campo: do campo para o campo?**

Considerando as iniciativas voltadas para a formação de educadores do campo dos movimentos sociais, inquietamo-nos em compreender se ao passo que o projeto de Educação do Campo se institucionaliza e amplia sua oferta para além da militância dos movimentos sociais é possível manter a essência em que foi gestada.

Tendo em vista os princípios da luta presentes nos documentos do Setor de Educação do MST, que visam à formação de um educador do campo, capaz de compreender essa luta e intervir para a promoção e valorização da educação para o campo, torna-se perceptível o desafio para a implementação dos cursos nas universidades.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo deveriam cumprir os procedimentos acadêmicos das instituições, desenvolvendo suas atividades em Regime de Alternância, o que não correspondia à lógica do tempo das universidades. Sendo assim, o primeiro enfrentamento seria o institucional. Dentro de uma lógica que não corresponde ao tempo universitário, os projetos deveriam ser capazes de formar professores para o campo, com conhecimento acadêmico e princípios sociais que os tornassem capazes de intervir sobre a realidade da escola, a partir de ideais de mudança, passando pela relação escola e trabalho e pela formação humana dos sujeitos. Nesse viés, não podemos refutar a ideia de que o desafio epistemológico também estava posto, pois tais princípios nem sempre dialogam com a dinâmica da universidade.

Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a investigar o processo de institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo apresentado a partir de documentos de *sites* oficiais e estudos realizados por pesquisadores da Educação do Campo. Partindo das reflexões dos documentos do MST, da Via Campesina e do Iterra sobre a construção do conceito de Educação do Campo dentro do movimento de luta pela terra e sua ampliação junto aos demais sujeitos do campo foi possível delinear a metodologia dessa pesquisa e nortear os objetivos iniciais.

## 5.5 As memórias como ponto de partida. Os projetos pedagógicos como diagnóstico institucional

Para compreendermos os princípios da Educação do Campo a partir do MST, foi preciso analisar os Cadernos Temáticos e os Boletins do MST e Iterra. As memórias presentes nesses documentos foram essenciais para termos um ponto de partida para a análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Ter clareza do que era caro ao Setor de Educação do MST ao propor um projeto de educação para o campo nos traria uma diretriz do que era preciso analisar para identificar a consonância entre o projeto do movimento e o projeto institucional das universidades.

Diante do exposto, as análises dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo possibilitaram a reflexão sobre o diálogo dos cursos oferecidos nas universidades com os preceitos da Educação do Campo apresentados pelos movimentos sociais de luta pela terra.

Em contato com a Coordenação Geral de Educação do Campo, através de e-mail com a então coordenadora geral, Divina Lúcia Bastos, tivemos acesso à lista com contatos dos coordenadores dos cursos que se encontram em andamento. Como havia o anseio de identificar todas as instituições que já ofertaram a Licenciatura em Educação do Campo, foram realizadas buscas na internet utilizando as palavras chave: “PROCAMPO”; “Edital PROCAMPO”, “Licenciatura em Educação do Campo”.

Desde 2008 foram publicados 3 (três) editais que visavam:

convocar as Instituições Públicas de Educação Superior para a apresentação de projetos de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo. [...] para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas nas áreas rurais (EDITAL, 2008, p.1)

A convocação de instituições públicas para participarem dos editais para seleção dos projetos se configurou como uma forma de ampliação e continuidade do PROCAMPO. As experiências com a Licenciatura em Educação do Campo se iniciaram em 2007 com os projetos pilotos. Desde o primeiro edital, lançado em 2008, já estava previsto que as instituições de ensino superior pudessem apresentar propostas para cursos regulares, com duração de quatro anos, voltados para a formação de professores para a docência em anos finais do ensino fundamental e médio. Portanto, somente no edital de 2012 estava previsto que fossem ofertadas vagas durante três anos consecutivos, sendo essa uma das iniciativas para garantir a continuidade dos cursos dentro das instituições.

Outra especificidade do edital de 2012 que o difere dos dois anteriores e deixa clara a institucionalização dos cursos foi autorizar as IFEs a contratarem de forma efetiva até 15 (quinze) professores e 3 (três) técnicos administrativos para cada curso selecionado. Como incentivo para se iniciar a implantação dos cursos foi paga, em uma única parcela, no primeiro ano, uma ordem de custeio de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por estudante.

Dentre as condições para participação do edital, estava apresentar um projeto com currículo organizado por áreas de conhecimentos previstas para a docência multidisciplinar: Linguagens e códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. Nos editais de 2008 e 2009 era recomendado que preferencialmente as propostas contemplassem a área de Ciências da Natureza, com a justificativa de se reverter a escassez de docentes habilitados nessa área nas escolas no campo; no edital de 2012 essa prerrogativa não está exposta.

As instituições deveriam apresentar projetos específicos em Educação do Campo, com propostas capazes de valorizar a Educação do Campo e os temas relevantes aos povos do campo. A partir da identificação das instituições selecionadas a ofertarem a Licenciatura em Educação do Campo, elaboramos os quadros a partir de consultas ao portal oficial do MEC, consultas em *sites* de busca e aos portais das universidades.

Os editais de 2008 e 2009 selecionaram 23 instituições, dentre elas, as instituições piloto, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 10 - Instituições públicas selecionadas nos editais de 2008 e 2009 do PROCAMPO para oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo

N.	UF	Instituição	Edital	Área de Conhecimento	Status
<b>REGIÃO NORTE</b>					
01	AP	Universidade Federal do Amapá/Campus Mazagão	2008/2009/2012	Ciências agrárias e natureza, com ênfase em Agronomia e Biologia	Ativo
02	PA	Universidade Federal do Pará/Altamira	2009/2012	Linguagens e códigos; Ciências da Natureza	Ativo
03	PA	Universidade Federal do Pará/Cametá	2009/2012	Ciências agrária e da Natureza	Ativo
04	PA	IFPA (Altamira, Bragança, Breves, Gurupá, Moju e Marabá)	EDITAL 2009 PARFOR 2011	Ciências Humanas e Sociais	Ativo
<b>REGIÃO CENTRO OESTE</b>					
05	DF	Universidade de Brasília/Planaltina	2008/2009/2012 Piloto	Arte, Literatura e Linguagem/Ciências da Natureza/Matemática	Ativo
<b>REGIÃO SUDESTE</b>					
06	MG	Universidade Federal de MG	2004/2008/2009 Piloto	Matemática; Ciências da Vida e da Natureza, Ciências Sociais e	Ativo

				Humanidades; Letras e Artes	
07	MG	Universidade Estadual de Montes Claros	2008	PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO. Não localizada a área multidisciplinar	Encerrou Turma única
08	RJ	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro/ Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert	2008	Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Matemática, com ênfase em Ciências Agrárias.	Não iniciou
<b>REGIÃO NORDESTE</b>					
09	BA	Universidade Federal da Bahia	2008 Piloto	Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza	Ativo
10	MA	Universidade Federal do Maranhão	2008/2009/2012	Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo
11	MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus São Luis/Maracanã	2009/2012	Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo
12	PE	Autarquia Educacional de Ensino superior de Arco Verde	2008	Não localizada	Encerrou Turma única
13	PE	Autarquia Educacional Serra Talhada	2008	Não localizada	Encerrou Turma única
14	PE	Autarquia Educacional Belemita -Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco	2009	Habilitação em Linguagens e Códigos e Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática	Encerrou Turma única
15	PE	Universidade de Pernambuco	2008	Não consta	Encerrou Turma única
16	PE	Autarquia Educacional de Salgueiro	2008	Não consta	Turma única Não iniciou
17	PE	Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	2008	Não consta	Não iniciou
18	PE	Autarquia Educacional do Araripe	2008	Não consta	Não iniciou
19	PE	Autarquia Educacional de Ensino superior de Arco Verde	2008	Não consta	Encerrou Turma única
20	SE	Universidade Federal de Sergipe	2008 Piloto	Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza	Encerrada
<b>REGIÃO SUL</b>					
21	PR	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2008	Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias	Encerrou Turma única
22	PR	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	2008	Ciências da Natureza e Matemática ou Linguagens	Encerrou Turma única

23	SC	Universidade Federal de Santa Catarina/Florianópolis	2008/2009/2012	Ciências da Natureza; Matemática; Ciências Agrárias	Ativo
----	----	--	----------------	---	-------

Organizado por Castro Paula (2019). Fonte: Plataforma E-mec/Coordenação Geral de Educação do Campo-MEC/Portal MEC. Status: Ativo/Ativo EAD/Não iniciou/Encerrado.

As universidades selecionadas no edital de 2008 não constam no *site* do MEC/PROCAMPO. Através de pesquisas em *sites* de busca, foi localizada uma reportagem “Educação do Campo recebe 24 projetos”, publicada no Portal do MEC em 11 de agosto de 2008. Dentro da reportagem há um *link* que dá acesso a uma lista de “Instituições que aderiram ao PROCAMPO e iniciaram o curso” (anexo 1). A partir daí, tomamos conhecimento de 10 cursos ofertados por meio de Autarquias no estado de Pernambuco e que não apareciam nos levantamentos que havíamos feito anteriormente. Em contato com a Coordenação Geral de Educação do Campo não nos foi disponibilizada uma lista que confirmasse o conhecimento sobre esses cursos.

Através de pesquisas realizadas na internet foi possível localizar documentos e artigos acadêmicos que falam da existência desses cursos nessas instituições, podendo dar indícios de que esses cursos foram ofertados, portanto, com o compromisso de formar somente uma turma. A partir daí, fizemos contatos telefônicos com a administradora das Autarquias e confirmamos a existência da oferta de turma única do curso, subsidiada pelo FNDE.

A identificação dos cursos que foram selecionados no edital de 2012 pôde ser encontrada no portal oficial do MEC, por meio de uma lista com o resultado final da seleção (anexo 2), e confirmado o andamento através da lista disponibilizada pela Coordenação Geral de Educação do Campo no MEC.

No edital de 2012 foram selecionados 45 projetos. O Quadro 11 apresenta as instituições selecionadas, os editais que já haviam sido contemplados e o andamento dos cursos:

Quadro 11 - Instituições públicas selecionadas no edital 2012/PROCAMPO para ofertarem o curso de Licenciatura em Educação do Campo

N.	UF	Instituição	Edital	Área de Conhecimento	Status
<b>REGIÃO NORTE</b>					
01	AP	Universidade Federal do Amapá/Campus Mazagão	2008/2009/2012	Ciências agrárias e natureza, com ênfase em Agronomia e Biologia	Ativo
02	PA	Universidade Federal do Pará/ Campus Abaetetuba	2012	Ciências Naturais; Matemática e Linguagem: códigos e suas tecnologias	Ativo
03	PA	Universidade Federal do	2009/2012	Linguagens e códigos;	Ativo

		Pará/Altamira		Ciências da Natureza	
04	<b>PA</b>	Universidade Federal do Pará/Cametá	2009/2012	Ciências agrária e da Natureza	Ativo
05	<b>PA</b>	Universidade Federal do Pará/Marabá	2012	Habilitação em Ciências Humanas e Sociais;Habilitação em Linguagem, Letras e Artes;Habilitação em Ciências Agrárias e da Natureza;Habilitação em Matemática e Sistemas de Informação	Ativo
06	<b>PA</b>	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)/Marabá	2012	Linguagens e Letras ou Ciências Humanas e Sociais ou Ciências Agrárias e da Natureza ou Matemática	Ativo
07	<b>RO</b>	Universidade Federal de Rondônia/Campus Rolim de Moura	2012	Ciências da Natureza; Ciências Humanas	Ativo
08	<b>RR</b>	Universidade Federal de Roraima/Campus Paricarana	2012	Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo
09	<b>TO</b>	Universidade Federal do Tocantins/Campus Arraias	2012	Linguagens e códigos (habilitação em artes visuais e música)	Ativo
10	<b>TO</b>	Universidade Federal do Tocantins/Campus Tocantinópolis	2012	Linguagens e códigos (habilitação em artes visuais e música)	Ativo
<b>REGIÃO CENTRO OESTE</b>					
11	<b>DF</b>	Universidade de Brasília/Planaltina	2008/2009/2012 Piloto	Arte, Literatura e Linguagem/Ciências da Natureza/Matemática	Ativo
12	<b>GO</b>	Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão	2012	Ciências da Natureza	Ativo
13	<b>GO</b>	Universidade Federal de Goiás/Regional Cidade de Goiás	2012	Ciências da Natureza	Ativo
14	<b>MS</b>	Universidade Federal da Grande Dourados	2012	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Ativo
15	<b>MS</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2012	Ciências Humanas e sociais; Linguagens e Códigos; Matemática	Ativo
16	<b>MT</b>	IF Educação Ciência Tecnologia MT	2012	Não consta	Não iniciou
<b>REGIÃO SUDESTE</b>					
17	<b>ES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/Campus Goiabeiras	2012	Ciências Humanas e sociais; Linguagens e Códigos	Ativo
18	<b>ES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/ Campus São Mateus	2012	Linguagens e códigos;Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza;Matemática e Ciências Agrárias	Ativo
19	<b>MG</b>	Universidade Federal de Viçosa	2012	Ciências da Natureza	Ativo
20	<b>MG</b>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2012	Ciências da Natureza; Matemática	Ativo

21	MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Diamantina	2012	Linguagens e códigos; Ciências da Natureza	Ativo
22	RJ	Universidade Federal Fluminense/Campus Sto Antonio de Pádua	2012	Ciências Humanas e sociais	Ativo
23	RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Scropédica	2012	Ciências Sociais e Humanidades	Ativo
<b>REGIÃO NORDESTE</b>					
24	BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano/Campus Amargosa	2012	Ciências Agrárias	Ativo
25	BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano/Feira de Santana	2012	Ciências da Natureza e Matemática	Ativo
26	BA	Universidade Estadual da Bahia/Itaberaba	Edital 2010/ Início 2012		Não iniciou
27	MA	Universidade Federal do Maranhão	2008/2009/2012	Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo
28	MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus São Luis/Maracanã	2009/2012	Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo
29	PB	Universidade Federal da Paraíba	2012	Não consta	Não iniciou
30	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Cinobelina Elvas Bom Jesus	2012	Ciências Humanas e Sociais	Ativo
31	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Floriano	2012	Ciências da Natureza	Ativo
32	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Picos	2012	Ciências da Natureza	Ativo
33	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Teresina	2012	Ciências da Natureza	Ativo
34	RN	Universidade Federal Rural do Semi árido/UFERSA	2012	Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais	Ativo
<b>REGIÃO SUL</b>					
35	PR	Universidade Federal do Paraná/ Litoral Sul	2012	Ciências da Natureza	Ativo
36	PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná/ Campus Dois Vizinhos	2012	Ciências da Natureza; Ciências Agrárias; Matemática	Ativo
37	PR	Universidade Federal da Fronteira Sul/Laranjeiras do Sul	2010 (sem edital) 2012	Ciências Naturais e Matemática e Ciências Agrárias; Ciências Humanas e sociais	Ativo
38	RS	Universidade Federal da Fronteira Sul/Erechim	2012	Ciências da Natureza	Ativo
39	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Porto Alegre	2012	Ciências da Natureza	Ativo
40	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Litoral Norte	2012	Ciências da Natureza	Ativo



41	RS	Universidade Federal do Rio Grande/	2012	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	Ativo
42	RS	Universidade Federal do Pampa/ Dom Pedrito	2012	Ciências da Natureza	Ativo
43	RS	Instituto Federal Farroupilha/Jaguari	2012	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	Ativo
44	SC	Universidade Federal de Santa Catarina/Florianópolis	2008/2009/2012	Ciências da Natureza;Matemática; Ciências Agrárias	Ativo
45	SC	Instituto Federal de Santa Catarina/Canoinhas	2012	Não consta	Não iniciou

Organizado por Castro Paula (2019) Fonte: Plataforma E-mec/Coordenação Geral de Educação do Campo-MEC/Portal MEC. Status: Ativo/Ativo EAD/Não iniciou/Encerrado

Através do resultado da seleção do edital de 2012 foi possível identificar as instituições que deram continuidade aos seus projetos e aquelas que propuseram novos projetos. Durante as pesquisas surpreendentemente nos deparamos com instituições que ofertavam o curso de Licenciatura em Educação do Campo, mas não haviam sido selecionadas por meio de editais que previam que os cursos estivessem fundamentados nas especificidades apresentadas pela Resolução FNDE n. 20/2012 no que tange ao ponto de vista político-pedagógico, operacional e logístico.

A identificação desses cursos nos levou a apontar uma possível substituição de propostas que não foram selecionadas, mas não foram iniciadas ou mesmo iniciativas independentes do PROCAMPO. Os cursos que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo e que não concorreram aos editais estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 12 - instituições públicas que ofertaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo sem terem sido contempladas nos editais do PROCAMPO

N.	UF	Instituição	Edital	Área de Conhecimento	Status
01	SP	Universidade Estadual de Taubaté	2011 FNDE/SECADI Programa	Ciências da Natureza e Matemática	Encerrou Turma única
02	AL	Universidade Estadual de Alagoas	2011 FNDE/SECADI	Linguagens, arte e literatura; Ciências da vida e da natureza e Matemática	Encerrou Turma única
03	CE	Universidade Regional do Cariri (URCA)/Crato	2011 FNDE/SECADI	Ciências da Natureza e Matemática	Ativo
04	CE	Universidade Estadual do Ceará/Limoeiro do Norte	2011 FNDE/SECADI Programa	Ciências da Natureza e Linguagem e códigos	Encerrou Turma única
05	PB	Universidade Federal de Campina Grande/Campus Sumé	Não foi contemplada em edital.	Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza	Ativo
06	RN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN/Campus Canguaretama	2016 Sem edital	Ciências Humanas e Sociais ou Matemática	Ativo

<b>07</b>	<b>PR</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul/Laranjeiras do Sul	2010 (sem edital) 2012	Ciências Naturais e Matemática e Ciências Agrárias; Ciências Humanas e sociais	Ativo
<b>08</b>	<b>RS</b>	Universidade Federal de Santa Maria	Sem edital	Educação do Campo	ATIVO EAD
<b>09</b>	<b>RS</b>	Universidade Federal de Pelotas	Sem edital	Educação do Campo	ATIVO EAD

Organizado por Castro Paula (2019) Fonte: Plataforma E-mec/Coordenação Geral de Educação do Campo-MEC/Portal MEC. Status: Ativo/Ativo EAD/Não iniciou/Encerrado

Após realizarmos o levantamento das instituições que já ofertaram ou foram selecionadas para ofertarem o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Apêndice A), iniciamos a busca aos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos para que pudéssemos fazer as análises a que nos propusemos. Iniciamos o envio de e-mails para os contatos informados pela Coordenação Geral de Educação do Campo. No e-mail foi feita a apresentação da pesquisa, juntamente com a solicitação dos PPCs dos cursos.

No dia 27/08/2018 foi enviado e-mail aos coordenadores dos cursos em andamento. Em anexo ao e-mail, enviamos a proposta de pesquisa de doutorado para conhecimento dos coordenadores. A solicitação foi enviada para 40 (quarenta) coordenadores em exercício que faziam parte da lista disponibilizada pela Coordenação Geral de Educação do Campo. Desse número, tivemos o retorno de 10 (dez) coordenadores. Muitos e-mails retornaram por não existirem os endereços. Diante desse impedimento, realizamos consultas nas páginas oficiais dos cursos, atualizamos os contatos e reenviamos os e-mails, porém, continuamos sem retorno.

Diante da ausência considerável de retornos, demos início a consultas às páginas oficiais das instituições e a *sites* de busca na internet para termos acesso aos PPCs, partindo do entendimento de que esses são documentos públicos, aos quais poderíamos ter acesso através de consulta simples nas páginas oficiais. Após essa busca, tivemos acesso a 38 (trinta e oito) documentos. Desses procedimentos, conseguimos ter acesso a 48 (quarenta e oito) documentos dos 70 (setenta) cursos identificados.

Os cursos que ainda não tínhamos conseguido retorno foram contatados através de ligações telefônicas. Em algumas instituições: os atendentes desconheciam a existência do curso; as ligações não foram atendidas; o responsável pelo curso, mesmo com o contato telefônico e o compromisso em nos enviar o documento, não enviou. As demais instituições: não constam os documentos nas páginas oficiais; não têm páginas na internet; os cursos não constam na instituição como cursos em andamento, o que nos impossibilitou de realizarmos o contato por outros meios que já haviam sido realizados.

## **5.6 Diagnóstico da presença dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**

Desde as experiências piloto, foram selecionadas 70 (setenta) instituições de ensino superior para ofertarem o curso, sendo elas federais, estaduais e municipais. Durante a pesquisa foi possível identificar: instituições que ofertaram uma única turma; instituições que não chegaram a ofertar o curso; instituições que foram selecionadas através dos editais e estão com os cursos ativos ou inativos; cursos oferecidos sem vínculo com o PROCAMPO e que funcionam na modalidade de Educação a distância.

Os quadros elaborados durante a pesquisa e que estão sendo apresentados neste trabalho buscaram apresentar a realidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo no que corresponde às instituições que já tiveram os projetos aprovados para a implementação do curso, mesmo que os projetos desenvolvidos não estivessem vinculados ao PROCAMPO. Ao passo que as instituições foram identificadas, foram apresentados elementos que diagnosticavam a atual situação dos cursos em relação a sua oferta e continuidade.

De 2018 a 2019 foram realizados levantamentos para acompanhar as instituições ativas que abriram processos seletivos para entradas em 2018, 2019 e 2020. Através das páginas oficiais das instituições foi possível realizarmos o acompanhamento dos processos seletivos por meio da abertura dos editais. Dentre as 43 universidades ativas, vemos que 4 (quatro) cursos optaram pelo ingresso através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou pelo Sistema Seleção Unificada (SISU). A maioria das instituições, no entanto, permanece realizando processos seletivos específicos, dando prioridade ao acesso de pessoas que mantenham vínculos com o campo.

Os dados nos mostram que todas as regiões brasileiras foram contempladas com a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo. A região Nordeste, seguida da região Norte, apresenta o maior número de cursos ativos. A região Nordeste teve a maior oferta de cursos, sendo 26 instituições selecionadas.

Essa realidade corresponde à expectativa do programa em atender regiões que apresentassem maior carência de professores formados em nível superior para atuarem nas escolas no campo. No Censo Escolar de 2007 foi identificado que na região Norte 44% dos professores que atuavam no ensino fundamental e ensino médio eram formados em cursos superiores com Licenciatura. Na região Nordeste este número era de 45%, seguido da região Sudeste, com 72%, Sul com 72,5%, e Centro-Oeste, com 73%.

### 5.6.1 Região Nordeste

Dos cursos selecionados para a Região Nordeste, 12 (doze) encerraram as atividades ou não chegaram a iniciar o curso. A Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de Sergipe foram selecionadas para desenvolverem o projeto piloto em 2007, mas atualmente não possuem turmas em andamento e encerraram a atividade do curso.

O quadro a seguir apresenta as universidades que abriram processos seletivos para ingresso em 2018, 2019 e 2020 na Região Nordeste.

Quadro 13 - cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados na Região Nordeste

N.	UF	Instituição	Área de Conhecimento	Status
<b>REGIÃO NORDESTE</b>				
01	BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano/Campus margosa	Ciências Agrárias	Ativo P.S 2019/1 2020/1
02	BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano/Feira de Santana	Ciências da Natureza e Matemática	Ativo P.S 2019/1 2020/1
03	MA	Universidade Federal do Maranhão	Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo 2019/2 2020/1
04	PB	Universidade Federal de Campina Grande/Campus Sumé	Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020 SISU
05	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Cinobelina Elvas Bom Jesus	Ciências Humanas e Sociais	Ativo P.S 2019/1 2020/1
06	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Floriano	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020/1
07	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Picos	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020/1
08	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Teresina	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020/1
09	RN	Universidade Federal Rural do Semi árido/UFERSA	Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais	Ativo P.S 2018/2 2019/2
10	RN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN/Campus Canguaretama	Ciências Humanas e Sociais ou Matemática	Ativo P.S 2019/1 Entrada Sisu/Enem

Organizado por CASTRO PAULA (2019) Fonte: Fonte: Plataforma E-mec/Coordenação Geral de Educação do Campo- MEC/Portal MEC.

### 5.6.2 Região Norte

A região Norte apresentou, no Censo Escolar de 2007, o maior número de professores sem formação em nível superior, representando a região com maior carência na formação de professores. As 11 (onze) instituições selecionadas para ofertarem o curso de Licenciatura em Educação do Campo mantêm a oferta do curso e abriram processos seletivos nos últimos três anos. A região tem contribuído com importantes pesquisas e publicações sobre a Educação do Campo, com destaque para a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal do Tocantins, que hoje abriga no Departamento de Educação do Campo a *Revista Brasileira de Educação do Campo*, com Qualis B1 na área do ensino.

Quadro 14 - cursos de Licenciatura em Educação do Campo ativos na Região Norte

N.	UF	Instituição	Área de Conhecimento	Status
<b>REGIÃO NORTE</b>				
01	<b>AP</b>	Universidade Federal do Amapá/Campus Mazagão	Ciências agrárias e natureza, com ênfase em Agronomia e Biologia	Ativo P.S 2018/2 2019/2
02	<b>PA</b>	Universidade Federal do Pará/ Campus Abaetetuba	Ciências Naturais; Matemática e Linguagem: códigos e suas tecnologias	Ativo P.S 2018/2 2020/1
03	<b>PA</b>	Universidade Federal do Pará/Altamira	Linguagens e códigos; Ciências da Natureza	Ativo P.S 2018/2 2020/3
04	<b>PA</b>	Universidade Federal do Pará/Cametá	Ciências agrária e da Natureza	Ativo P.S 2018/2 2020/3
05	<b>PA</b>	Universidade Federal do Pará/Marabá	Habilitação em Ciências Humanas e Sociais;Habilitação em Linguagem, Letras e Artes;Habilitação em Ciências Agrárias e da Natureza;Habilitação em Matemática e Sistemas de Informação	Ativo P.S 2018/2
06	<b>PA</b>	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)/Marabá	Linguagens e Letras ou Ciências Humanas e Sociais ou Ciências Agrárias e da Natureza ou Matemática	Ativo P.S 2019/1
07	<b>PA</b>	IFPA (Altamira, Bragança, Breves, Gurupá, Moju e Marabá)	Ciências Humanas e Sociais	Ativo P.S 2019/1 2020/1
08	<b>RO</b>	Universidade Federal de Rondônia/Campus Rolim de Moura	Ciências da Natureza; Ciências Humanas	Ativo P.S 2019/1 2019/2
09	<b>RR</b>	Universidade Federal de Roraima/Campus Paricarana	Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo P.S 2019/1 2020/1

10	<b>TO</b>	Universidade Federal do Tocantins/Campus Arraias	Linguagens e códigos (habilitação em artes visuais e música)	Ativo P.S 2019/1 2019/2
11	<b>TO</b>	Universidade Federal do Tocantins/Campus Tocantinópolis	Linguagens e códigos (habilitação em artes visuais e música)	Ativo P.S 2019/1 2020/1

Organizado por CASTRO PAULA (2019) Fonte: Plataforma E-mec/Coordenação Geral de Educação do Campo-MEC/Portal MEC.

### 5.6.3 Região Centro-Oeste

A região Centro-Oeste teve a menor oferta de cursos a partir dos editais. Foram seis ofertas, portanto, o Instituto Federal do Mato Grosso, mesmo sendo contemplado pelo edital 02/2012, não chegou a iniciar suas atividades. A região teve uma universidade piloto, a Universidade de Brasília, que permanece ofertando o curso e mantém atualmente um importante volume de pesquisas acadêmicas na graduação e pós-graduação sobre a temática da Educação do Campo. Dentre as universidades selecionadas, somente 5 (cinco) cursos permanecem ativos. Para o ano de 2020 o curso ofertado pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão irá aderir ao ingresso por meio do SISU.

Quadro 15 - cursos de Licenciatura em Educação do Campo ativos na Região Centro-Oeste

N.	UF	Instituição	Área de Conhecimento	Status
<b>REGIÃO CENTRO-OESTE</b>				
01	<b>DF</b>	Universidade de Brasília/Planaltina	Arte, Literatura e Linguagem/Ciências da Natureza/Matemática	Ativo P.S 2018/2 2020/1 2020/2
02	<b>GO</b>	Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020/SISU
03	<b>GO</b>	Universidade Federal de Goiás/Regional Cidade de Goiás	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020/1
04	<b>MS</b>	Universidade Federal da Grande Dourados	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Ativo P.S 2019/1
05	<b>MS</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Ciências Humanas e sociais; Linguagens e Códigos; Matemática	Ativo P.S 2019 2020

Organizado por CASTRO PAULA (2019) Fonte: Fonte: Plataforma E-mec/Coordenação Geral de Educação do Campo- MEC/Portal MEC.

### 5.6.4 Região Sudeste

A região Sudeste teve 12 (doze) instituições ofertando o curso, dessas, 2 (duas) ofereceram turma única e 2 (duas) não iniciaram as atividades do curso. Em 2019, 8 (oito)

curso estão ativos e realizaram editais para novas seleções, como apresenta o quadro a seguir.

A Universidade Federal de Minas Gerais foi uma das primeiras iniciativas de Educação do Campo no Brasil, pois, em 2004, já havia iniciado sua primeira turma em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A UFMG também apresenta ricas contribuições acadêmicas através da publicação de pesquisas e estudos sobre a Educação do Campo. Os processos seletivos de 2019 e 2020 foram realizados por meio das notas do ENEM, não havendo seleção específica para ingresso no curso.

Quadro 16 - cursos de Licenciatura em Educação do Campo ativos na Região Sudeste

N.	UF	Instituição	Área de Conhecimento	Status
<b>REGIÃO SUDESTE</b>				
01	ES	Universidade Federal do Espírito Santo/Campus Goiabeiras	Ciências Humanas e sociais; Linguagens e Códigos	Ativo P.S 2019/1 2020/1
02	ES	Universidade Federal do Espírito Santo/ Campus São Mateus	Linguagens e códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; Matemática e Ciências Agrárias	Ativo P.S 2019/1 2020/1
03	MG	Universidade Federal de MG	Matemática; Ciências da Vida e da Natureza, Ciências Sociais e Humanidades; Letras e Artes	Ativo P.S 2019/1 2020/1 (ENEM)
04	MG	Universidade Federal de Viçosa	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1
05	MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Ciências da Natureza; Matemática	Ativo P.S 2019/1 2020 para refugiados
06	MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Diamantina	Linguagens e códigos; Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2 2020/2
07	RJ	Universidade Federal Fluminense/Campus Sto Antonio de Pádua	Ciências Humanas e sociais	Ativo P.S 2019/1
08	RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Seropédica	Ciências Sociais e Humanidades	Ativo P.S 2019/1 2020/1 2020/2

Organizado por CASTRO PAULA (2019) Fonte: Plataforma E-mec/Coordenação Geral de Educação do Campo-MEC/Portal MEC.

### 5.6.5 Região Sul

A região Sul teve 15 (quinze) instituições que ofertaram a Licenciatura em Educação do Campo. Deste número, 1 (uma) não iniciou as atividades; 2 (duas) não foram selecionadas através de editais e ofertam o curso na modalidade de Educação a Distância e 2 (duas)

ofertaram somente uma turma com 60 (sessenta) estudantes e já encerraram as atividades. Esta região vem produzindo importantes reflexões sobre a Educação do Campo vinculadas à permanência no campo devido a um número considerável de propriedades voltadas à agricultura familiar nessas regiões. Em recente avaliação do INEP, o curso da Universidade Federal do Pampa recebeu nota 5 na avaliação do curso, o que mostra o reconhecimento do compromisso de qualidade do curso pela instituição. No Quadro 17 estão representadas as 10 (dez) universidades que se encontram ativas e com processos seletivos sendo realizados.

Quadro 17 - cursos de Licenciatura em Educação do Campo ativos na Região Sul

N.	UF	Instituição	Área de Conhecimento	Status
<b>REGIÃO SUL</b>				
01	PR	Universidade Federal do Paraná/ Litoral Sul	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020/1
02	PR	Universidade Federal da Fronteira Sul/Laranjeiras do Sul	Ciências Naturais e Matemática e Ciências Agrárias; Ciências Humanas e sociais	Ativo P.S 2019/2 2020/1
03	RS	Universidade Federal da Fronteira Sul/Erechim	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2 2020/1
04	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Porto Alegre	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2 2020/1
05	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Litoral Norte	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2
06	RS	Universidade Federal do Rio Grande/	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	Ativo P.S 2019/1 2020/1
07	RS	Universidade Federal do Pampa/ Dom Pedrito	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2 2020/2
08	RS	Universidade Federal de Santa Maria	Educação do Campo	ATIVO EAD P.S 2018/1 2019/1
09	RS	Universidade Federal de Pelotas	Educação do Campo	ATIVO EAD 2012
10	SC	Universidade Federal de Santa Catarina/Florianópolis	Ciências da Natureza; Matemática; Ciências Agrárias	Ativo P.S 2019/1 2020/1

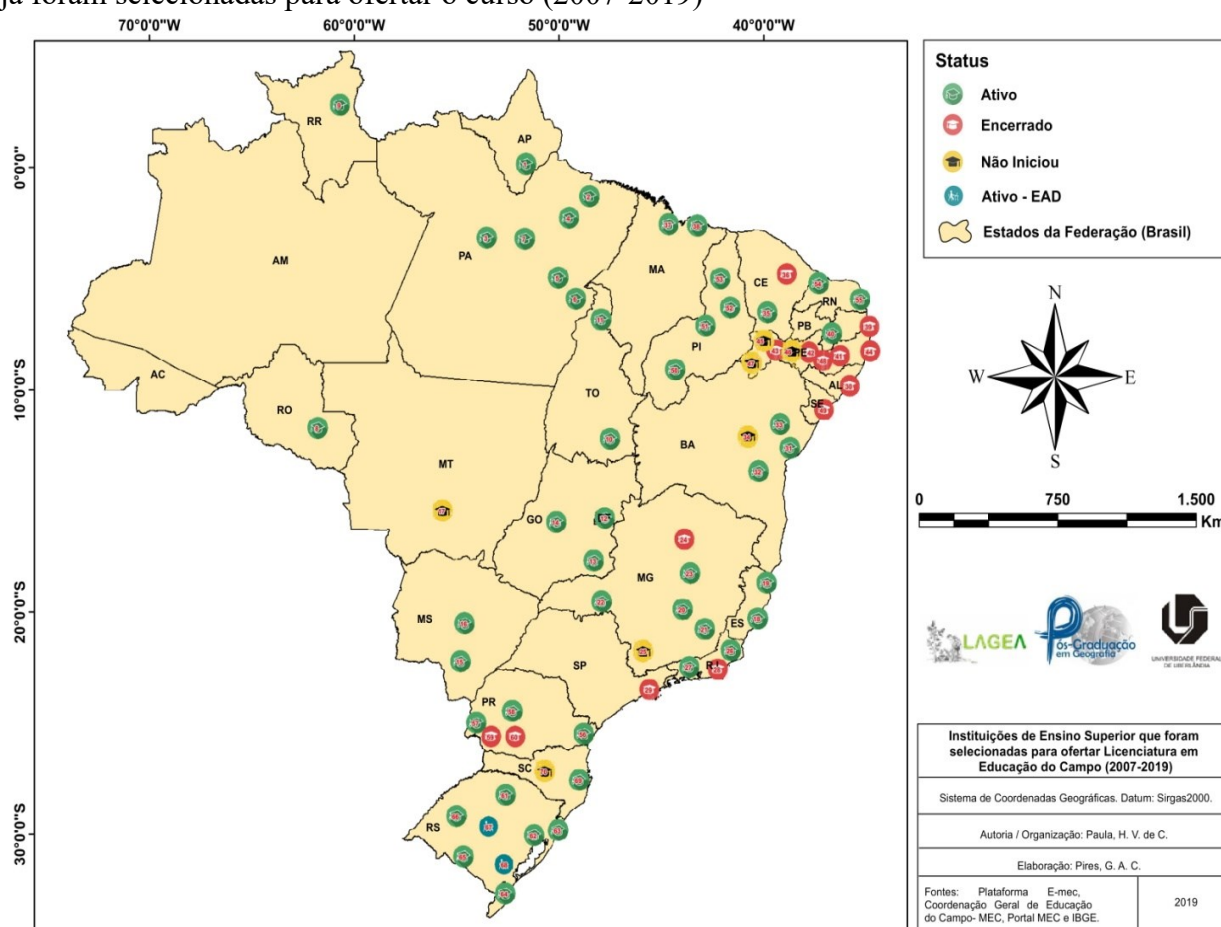
Organizado por CASTRO PAULA (2019) Fonte: Plataforma E-mec/Coordenação Geral de Educação do Campo-MEC/Portal MEC.



## 4.7 Representação cartográfica da territorialização da Licenciatura em Educação do Campo

A partir desse diagnóstico foi possível identificar a territorialização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas diversas Instituições de Ensino Superior que realizam sua oferta. O mapa a seguir traz a síntese do levantamento apresentado nos quadros, dando a visibilidade da distribuição dos cursos no território nacional.

Mapa 4 - Cartografia da Educação do Campo no Brasil - Instituições de Ensino Superior que já foram selecionadas para ofertar o curso (2007-2019)



Organizado por Castro Paula (2018).

Das setenta instituições, foi possível verificar aquelas que foram projeto piloto; contempladas por edital ou atendidas mediante demanda da região; que foram contempladas, mas não iniciaram o curso e que ofertam o curso na modalidade de Educação a Distância (EAD). Para certificarmos a oferta do curso em algumas instituições, realizamos contato por e-mail e por telefone para confirmarmos se o curso havia sido ofertado.

A partir das análises dos dados de continuidade dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo realizamos algumas reflexões preliminares, que puderam ser fortalecidas com as análises dos PPCs. Os dados apresentados em relação ao número de cursos por região, como apresentado anteriormente, justificam-se pela realidade do déficit de professores com formação adequada, atuando nas escolas, como constatado no Censo Escolar de 2007, ano em que se inicia o programa. Esses dados alinhados com o levantamento do I Censo Nacional da Reforma Agrária levam ao diagnóstico da necessidade de ampliação na formação de professores.

A partir desse levantamento e diagnóstico prévio sobre o universo da Educação do Campo e da sua institucionalização nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, essa pesquisa reforça a pertinência de uma análise em múltiplas dimensões. Sendo assim, propusemo-nos a analisar os cursos a partir das seguintes dimensões: Dimensão Pedagógica, Dimensão Política e Dimensão Geográfica.

A complexidade das relações estabelecidas nas três dimensões nos levou a refletir sobre os aspectos que convergem para a manutenção ou desmantelamento da proposta de Educação do Campo. Esperamos, dentro das análises dos PPCs, identificar elementos capazes de desmistificar as hipóteses inicialmente apresentadas. Para tanto, as análises foram apresentadas ao longo do texto, buscando contextualizar as dimensões e a realidade dos cursos.

## **5.8 Dimensão Pedagógica: os objetivos que ladeiam a formação docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo**

A formação de professores inicia-se institucionalmente no século XIX com o surgimento dos anseios de uma instrução popular após a Revolução Francesa. Com um maior número de pessoas acessando a instrução escolar, era preciso formar professores capazes de atender a essa demanda. Neste momento, surgem as “Escolas Normais”, instituições responsáveis pela formação dos professores (SAVIANI, 2009).

No Brasil, a formação de professores nos mesmos moldes europeus se inicia após a independência, com o mesmo impulso da instrução popular. Em 1827 foi sancionada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, determinando que o ensino nas Escolas Normais fosse desenvolvido através do método mútuo (SAVIANI, 2009). A preocupação com a formação de professores estava principalmente em conseguir atender à nova realidade.

Mesmo se aproximando de dois séculos de institucionalização da formação de professores há ainda vários fatores que vão além dos pedagógicos a serem superados. A precarização do trabalho docente pode ser apontada como um desses fatores que causam o desânimo e torna pouco atrativa a profissão docente. Mesmo com poucos atrativos financeiros, os que se dispõem a seguir o caminho da docência ainda encontram problemas estruturais que os impossibilitam de permanecer nos cursos de formação. Nas universidades públicas os subsídios financeiros que dão assistência ao tempo de formação nem sempre são suficientes.

Nesse sentido, os problemas estruturais das universidades tornam-se um empecilho para permanência nos cursos, tendo em vista que, para que efetivamente se forme professores com qualidade, os investimentos na educação devem ser contínuos. O PROCAMPO, com o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), minimamente buscou investir na formação de professores para atuarem no campo, tendo em vista a particularidade desse público. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo deveriam ofertar cursos em Regime de Alternância, dando condições de permanência desses sujeitos durante o curso.

A formação de professores, como já foi dito anteriormente, é um instrumento caro aos movimentos de luta pela terra. Para o MST, a formação é uma oportunidade de formar um professor capaz de superar as mazelas institucionais, refletindo sobre o papel da educação em relação à formação humana e social, rompendo com a educação de mercado e utilitarista.

A Dimensão Pedagógica proposta para essa análise busca visualizar elementos relativos à formação humana e à intencionalidade nos processos formativos que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo apresentam para conduzir os processos pedagógicos. Esses dois elementos de compreensão são apresentados para essa dimensão a partir das reflexões realizadas por Roseli Cardart no caderno Iterra:

um deles diz respeito à ideia de processo como “sentido primeiro da pedagogia”; entendendo que “a formação do ser humano se torna possível ao longo do tempo, ao longo de um processo educativo” [...] A outra compreensão necessária se refere à palavra conduzir, entendida não como a ação de uma pessoa que tenta conformar o destino formativo da outra, mas sim como intencionalidade e diretividade na atuação coletiva sobre as circunstâncias objetivas em que determinado processo educativo acontece e que permite a cada pessoa fazer escolhas que vão desenhando sua ação/formação/transformação (CALDART, 2007, p.11 ).

A Formação Humana e a intencionalidade na condução do processo formativo se fazem imprescindíveis ao se propor essa dimensão. Dentro da Dimensão Pedagógica foram

pensados três elementos: (a) Objetivos do curso, (b) Auto-organização discente e (c) Proposta Interdisciplinar. Partimos do princípio de que o objetivo do curso deve ir ao encontro de uma Educação do Campo orgânica, que se complemente com o protagonismo dos educandos, dentro de uma proposta interdisciplinar que rompa com a lógica fragmentada do ensino e oportunize uma prática produtiva do homem.

Para Fazenda (2006, p. 34), “a prática produtiva do homem não se dá como trabalho individual: ela é, antropológicamente falando, expressão necessária de um sujeito coletivo”. A partir do resgate das narrativas presentes nos Boletins do MST e nos Cadernos do Iterra se torna possível orientar a leitura e a escrita das impressões sobre a construção prático-teórica da Educação do Campo dentro dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Durante as análises, as indagações dialogaram com as reflexões do Caderno Iterra sobre a formação dos professores, abarcando as “intencionalidades na formação de educadores do campo”. Os questionamentos que surgiram durante as análises nos inquietaram a pensar onde a formação de professores dentro dessas instituições se encontra com as premissas da Educação do Campo presentes nos documentos analisados.

A partir da análise dos PPCs foi apresentada uma síntese dos objetivos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A auto-organização e a proposta interdisciplinar dos cursos são apresentadas em números, considerando o número de cursos que possuem ou não esses dois elementos em seus projetos pedagógicos.

### **5.8.1 Síntese dos objetivos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo**

Dos PPCs analisados, 65% dos cursos apresentam objetivos instrumentais, que buscam somente atender às exigências legais, 35% trazem propostas orgânicas, com intencionalidades voltadas para a formação de educadores do campo, comprometidos com a realidade do campo. No Edital 2/2012 (p. 3) no item 5 (cinco), sobre a “Avaliação e Seleção dos Projetos Pedagógicos”, o item 5.1.3.1, que trata da concepção teórica e metodológica dos cursos, explicita que no projeto proposto deve consistir: “formação alicerçada em saberes, teorias, metodologias, competências e práticas que integram e fundamentam os processos de ensinar e de aprender na área do objeto da formação docente, tendo como referência a realidade sociocultural do campo”

Tendo em vista o enunciado no edital 02/2012, o Quadro 18 apresenta de forma comparativa os objetivos instrumentais e orgânicos presentes nos PPCs analisados.

Quadro 18 - apresentação dos objetivos instrumentais e orgânicos identificados nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo

<b>Objetivos Instrumentais</b> <b>Apresentam os instrumentos legais da formação de professores, sem atender as especificidades da formação do Educador do Campo</b>	<b>Objetivos Orgânicos</b> <b>Apresentam em sua maioria objetivos que convergem para a formação pedagógica e política no curso</b>
Formar educadores para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no Ensino Médio.	Proporcionar formação acadêmica a partir da afirmação da identidade e a realidade do campo
Preparar educadores para a atuação profissional específica	Realizar uma formação contextualizada com as questões do campo, possibilitando uma identidade com a formação de educadores politicamente comprometidos com a cultura, as lutas sociais e com o campo.
Suprir a demanda por educadores capacitados na área, voltada a Educação do Campo	Promover uma diversidade de ações pedagógicas que colaborem com a garantia do direito a educação de qualidade no campo e como ferramenta de desenvolvimento social.
Propiciar a demanda interdisciplinar sólida e abrangente de profissionais da educação	Proporcionar uma formação que possibilite aos sujeitos formação político-pedagógica para atuar no campo.
Cumprir a Política Nacional de Educação do Campo	Contribuir para uma construção de uma Educação do Campo vinculada as causas, aos desafios, à história e a cultura do trabalhador do campo. Garantir a constituição de um espaço de formação orientado pelas concepções e
Formar o licenciado dentro das áreas de conhecimento	Formar educadores e educadoras do campo comprometidos com os princípios da Educação do Campo e o desenvolvimento social sustentável. Legitimar o empoderamento das comunidades locais, fundamentada na democratização da ciência e tecnologia Formar professores que valorizem o espaço rural como produtor de vida, cultura, riqueza e conhecimento.

Organizado por Castro Paula (2019) Fonte: PPCs Licenciaturas Educação do Campo.

### 5.8.2 Auto-organização dos discentes

No item Auto-organização dos discentes, somente 2 (dois) cursos trazem elementos concretos sobre a auto-organização dos alunos e somente 1 (um) curso fala de Formação Humana.

Na UFBA está descrita, dentro dos princípios pedagógicos do curso, a auto-organização dos estudantes. Na UFRB/Campus de Amargosa o projeto deixa claro que *“Este curso valoriza também, a auto-organização dos estudantes no intuito de possibilitar espaços para a autonomia e o protagonismo destes no processo educacional”*.

Os demais cursos apresentam somente as instâncias administrativas em que o aluno pode ser assistido, voltados principalmente para direitos e deveres institucionais. Vale ressaltar que a participação dos estudantes na construção do curso dialoga com a perspectiva da “Escola do Trabalho”, já apresentada ao longo deste trabalho, alinhada às perspectivas do Setor de Educação do MST.

Para o MST, o educando deve saber lutar e saber construir, ao passo que o trabalho educa e é capaz de mexer com as dimensões da formação humana, tão importante na Educação do Campo. Em um curso que se faz dentro da premissa da luta e da resistência diária, o protagonismo presente na auto-organização dos estudantes não pode ser sublimado.

Para Caldart (2012), o educador da terra se orienta por uma visão alargada de Educação, sendo capaz de se vincular aos processos de formação do ser humano e alargar consequentemente sua tarefa, seu horizonte de trabalho.

A compreensão das intencionalidades de educação/formação de pessoas deve estar presente desde a formação inicial do professor, rompendo com os reducionismos, que, segundo Caldart (2012), é produto da visão moderna/liberal, que acredita que “educação é igual a escola e de que a escola é igual a ensino, sendo a dimensão da ‘instrução’ a única para a qual efetivamente se precisa preparar o educador, e de preferência de uma forma apenas instrumental” (CALDART, 2012, p. 123, grifos do autor).

Neste viés, esperamos que os cursos de formação de educadores para o campo se comprometam a refletir sobre o papel da escola, que vai além do de instrução, voltado somente para as questões cognitivas. É preciso que os estudantes possam compreender, ainda na formação inicial na universidade, que as construções coletivas devem ser cotidianas e que devem fazer parte da transformação do ser humano.

Dentro das perspectivas da educação do movimento “é possível organizar processos educativos que vão construindo o protagonismo dos educandos na condução de sua própria formação. E isso se consegue mais facilmente quando se desindividualiza o processo.” (CALDART, 2012, p.129). São os sujeitos coletivos fazendo a autocondução do processo formativo, democratizando as estratégias pedagógicas que se propõem para formar educadores para o campo.

### **5.8.3 Proposta Interdisciplinar**

Com este mesmo olhar voltado para a intencionalidade da formação dos educadores do campo, foi elaborada a análise da “Proposta Interdisciplinar” dos cursos. O objetivo foi identificar se os cursos apresentam uma proposta interdisciplinar em seus projetos. No Boletim 20 anos do MST (2004), a interdisciplinaridade aparece como uma forma de fazer o saber fazer sentido para os educandos, ressaltando a importância da articulação entre os professores, que vinculam entre si várias áreas do saber.

No Edital 02/2012 os projetos deveriam apresentar estratégias de formação para a docência multidisciplinar, por áreas do conhecimento, o que demanda possibilidades de intervenções interdisciplinares na formação desses sujeitos.

As questões da vida real devem dialogar permanentemente com a teoria e a prática, criando uma postura investigativa, de interpretação da realidade. Os professores formadores em constante diálogo são fundamentais nessa construção.

Por meio das análises foi possível identificar que, em sua maioria, os cursos trazem uma proposta interdisciplinar em seus projetos. Somente duas instituições não apresentaram a interdisciplinaridade em sua proposta pedagógica. Alguns cursos tratam a interdisciplinaridade em uma lógica “disciplinar”, considerando a possibilidade de uma construção interdisciplinar somente em disciplinas de prática pedagógica ou eixos temáticos. Para Fazenda (1998, p.13), “o primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas.”

Após a análise dos PPCs, foram selecionados alguns trechos que discorrem sobre a interdisciplinaridade nos cursos. Destacamos os seguintes trechos recorrentes nos PPCs, que expressam possibilidades interdisciplinares:

<i>Conscientizar o futuro professor que o trabalho interdisciplinar produz conhecimento útil.</i>
<i>Articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva multi e interdisciplina.</i>
<i>Privilegiará a interdisciplinaridade como forma de trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão.</i>
<i>Adotar práticas didático-pedagógicas integradoras, interdisciplinares e comprometidas com a inovação, a fim de otimizar o trabalho dos docentes nas atividades do curso em sua totalidade.</i>
<i>As avaliações desdobrem-se em produtos interdisciplinares a cada semestre, como por exemplo, materiais didáticos para a Educação do Campo.</i>
<i>Assumir a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico.</i>

Os trechos apresentados reforçam uma prática utilitarista e instrumentalizada na realização da interdisciplinaridade. Ela aparece como uma forma funcional, com elementos que a tornariam capaz de oferecer produtos e direcionar condutas. Por vezes, está voltada somente para a atividade prática, ou somente para o desdobramento teórico, desconsiderando que um olhar “interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações” (FAZENDA, 1998, p. 13).

Podemos perceber como os três elementos analisados se entrelaçam na compreensão da construção dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Compreender os objetivos, o protagonismo discente e a proposta interdisciplinar dos cursos nos leva a perceber os fios que se unem a um projeto formativo para a Educação do Campo.

Em Caldart (2012, p. 140), é possível convergirmos essas reflexões quando ela afirma que “um curso em si mesmo não tem a força material necessária ao enraizamento de uma prática social como a Educação do Campo, mas o projeto formativo que o produz e se produz a partir dele, pode compor o processo de “territorialização desta prática.”

Para darmos continuidade às análises, a segunda dimensão apresentada é a Dimensão Política, compreendendo que as dimensões se complementam na reflexão sobre o processo de institucionalização e as convergências com os princípios que norteiam a Educação do Campo, que se fazem pedagógicos, políticos e territoriais.

### **5.9 Dimensão Política: a formação política e o protagonismo dos movimentos sociais na construção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo**

A Dimensão Política está entrelaçada a todas as outras dimensões da Educação do Campo. Ao falarmos na luta da classe trabalhadora por escola pública, da escola do trabalho e da formação humana ética, que leve o sujeito a ser capaz de lutar pelas transformações sociais, inevitavelmente falamos da formação política desses sujeitos.

Reconhecemos, portanto, que essa dimensão vai nortear as outras duas propostas, pois a “escola que cabe na pedagogia do movimento é, pois uma escola, que não cabe nela mesma”. É a formação política dos professores que será capaz de levá-los a compreender que a escola vai além de sua estrutura física ou pedagógica, ela transcende o universo escolar e chega às propriedades, aos currículos escolares e às disputas territoriais. Nesse sentido, ela vivencia o que os movimentos afirmariam com uma forma de romper as cercas que a aprisionam.

Caldart (2012) considera que o processo de formação de professores deve sempre retomar sua materialidade de origem, constituindo-se como um projeto educacional “vinculado às lutas sociais camponesas, de natureza anticapitalista e voltado a construção de um novo projeto de nação, de sociedade, de campo” (CALDART, 2012, p.141).

Ao analisarmos a Dimensão Política dos projetos dos cursos, situamos a importância da formação política dos futuros professores. Nesse sentido, apresentamos dois itens



analisados: o perfil dos discentes que ingressam nos cursos e as articulações do curso com os movimentos sociais.

No Edital 02/2012, considerando que esse movimento é um fortalecedor do diálogo entre a formação de educadores do campo, esses dois elementos aparecem como essenciais na construção do projeto. O atendimento ao perfil discente foi um critério essencial para a participação do edital. No item 3.5, letra b, está descrito que o curso deve “prever os critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício”. No que tange à articulação com os movimentos sociais, este aparece como elemento a ser avaliado nas propostas no item 5.1.3.1, letra g, ao afirmar que o projeto deve prever “articulação com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do campo ou Comitês Estaduais de Educação do Campo”.

Uma preocupação dos movimentos de luta pela terra que iniciaram a proposição de uma Educação do Campo e que está presente no Boletim 20 anos do MST (2004) é manter a identidade própria das escolas do campo, com um projeto pedagógico que fortaleça o campo. Esse desafio só se torna possível ao passo que os professores que atuam nessas escolas sejam formados pautando-se no compromisso com os sujeitos do campo, em vista de justiça social, do respeito à vida e da valorização da cultura camponesa.

A previsão de instrumentos seletivos específicos está presente desde o primeiro edital em 2008. Esse encaminhamento faz parte das pautas da luta dos movimentos sociais, que pretendem fazer dos quadros de exclusividade pedagógica existentes nas universidades um lugar de validade dos saberes construídos no campo.

Arroyo (2014) traz a reflexão sobre como a teoria pedagógica resiste em não reconhecer os saberes dos “Outros”, apegando-se à supremacia do saber de “levar os ignorantes para o conhecimento” e é pela resistência desses grupos sociais que “esses seres pensados inferiores portadores de saberes inferiores se afirmam sujeitos de Outras Pedagogias e de outros saberes e fazem desse território tão cercado um campo de disputa política” (ARROYO, 2014, p.32). Estabelecer o território camponês na universidade só ganha materialidade na medida em que afirmativamente esse espaço é dado a eles. Arroyo (2014, p. 81) afirma que:

os movimentos sociais em sua diversidade de fronteiras coincidem em destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto por meio da propagação de discursos e lições conscientizadoras,

mas pelas formas com que têm se agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra, pelo trabalho ou pela inserção na cidade.

Os movimentos sociais de luta pela terra foram capazes de trazer para a universidade, legitimado através dos editais de seleção dos cursos, um fazer pedagógico que desse centralidade às lutas sociais que se encontram em pauta. Conforme o curso se constrói nas bases dos movimentos sociais, espera-se que a intencionalidade da educação e formação desses sujeitos seja capaz de alargar a concepção de formação humana, rompendo com os reducionismos instrucionais que predominam na educação.

O educador do campo, a partir de sua experiência social, deverá ser capaz de aliar teoria e prática em um “movimento que é de autotransformação humana, de modo a poder ajudar a desencadeá-la nos processos educativos que acompanha.” (CALDART, 2012, p.126).

Nesse sentido, ao analisarmos o perfil esperado do aluno que ingressa nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e a relação estabelecida entre os cursos com os movimentos sociais, mesmo que minimamente, compreendemos os princípios que norteiam o curso, quer sejam institucionais ou orgânicos, com centralidade nas lutas sociais e na valorização do campo.

O protagonismo dos sujeitos que vivem no campo, seja como educadores em formação, seja como articuladores desse movimento dá centralidade ao “intenso processo de disputa pela transformação da realidade social camponesa e busca da melhoria de vida no campo, pela superação de suas necessidades materiais e imateriais” (FERREIRA; MOLINA, 2014, p.127).

### **5.9.1 Perfil dos discentes/critérios de ingresso**

Na análise do item “Perfil dos discentes/critérios de ingresso”, percebemos que 57% dos PPCs analisados apresentavam critérios de prioridade para o ingresso a: a) estudantes vinculados ao campo; b) professores que não tenham formação em nível superior; c) trabalhadores do campo; e d) façam parte de movimentos sociais.

Em algumas universidades estava previsto que as vagas eram “exclusivamente” para atender aos povos do campo. Outras universidades, após atenderem ao critério de prioridade, disponibilizam as vagas para alunos que tenham concluído o ensino médio, sem necessariamente estarem vinculados às atividades camponesas. Essa prerrogativa pôde ser confirmada no levantamento dos editais abertos para a seleção 2019/2020. Os cursos, em sua

maioria, reforçam os critérios de prioridade, sendo possível identificar cursos que reforçam a “exclusividade” de acesso a candidatos com vínculo com o campo.

### **5.9.2 Articulação com os movimentos sociais**

Na análise do item “Articulação com movimentos sociais”, vemos uma diversidade de representações sobre essa possível articulação. Efetivamente, somente 56% dos cursos apontam uma articulação com os movimentos na construção dos cursos. Os demais PPCs suprimem essa informação e não apresentam a articulação com os movimentos sociais.

Nos cursos que apontam a articulação com os movimentos, essa participação foi identificada como uma intervenção esporádica, fruto de parcerias para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e/ou através da participação no PRONERA.

Dos 48 PPCs analisados, somente uma instituição tem um membro dos movimentos sociais na Comissão Permanente de Avaliação do Curso. Em sua maioria, a participação dos movimentos sociais é marginal, aparecendo como colaboradores nas atividades do Tempo Comunidade, em eventos e projetos de extensão, portanto, sem contribuir efetivamente com o curso.

Na II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), que ocorreu em agosto de 2004 em Luziânia, aproximadamente 1100 representantes de movimentos sociais, sindicatos, professores e Organizações Não Governamentais (ONGs) assinaram a declaração final do evento, que foi posteriormente publicada em periódicos e outros meios de comunicação. O documento traz elementos pertinentes à luta por direitos sociais para o campo.

Sobre uma política pública permanente para a formação de profissionais para o campo, os movimentos sociais solicitavam que houvesse “formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica” e “cursos de nível médio e superior que incluam os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo” (CNEC, 2004, p.7).

Na análise da Dimensão Política podemos afirmar que o compromisso com os anseios por uma Política Pública de Educação do Campo, apoiada pelos movimentos sociais e outras instituições, ainda é incipiente dentro dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, considerando que não há uma política de prioridade de acesso constante nos cursos e a

articulação com os movimentos sociais não corresponde a uma efetiva participação na construção e avaliação do curso.

### **5.10 Dimensão Geográfica: representação do território da Educação do Campo**

A análise da dimensão geográfica das Licenciaturas em Educação do Campo traz elementos que norteiam a representação geográfica dessas instituições e o que conseqüentemente levou ao interesse em ofertar um curso com a especificidade da Educação do Campo, objeto de lutas sociais que transcendem a luta por educação. Dois itens foram propostos: (a) disputas territoriais e (b) presença de movimentos sociais de luta pela terra ou outros segmentos no território da instituição.

Levamos em consideração a multiplicidade de territórios presente e envolta em uma instituição, considerando inclusive territórios que se constituem dentro da própria instituição.

A análise geográfica dentro da perspectiva da Educação do Campo não pode estar descolada dos paradigmas que surgem da complexidade do campo brasileiro e do constante desenraizamento desses sujeitos de suas terras, de suas histórias e sua cultura. Para Arroyo (2014, p.203),

Desenraizar os povos originários e a diversidade de grupos populares foi e continua sendo os processos mais desumanizadores em nossa história. Na medida em que decretam seus territórios ilegais, inexistentes, decreta-se a inexistência das bases de sua produção como humanos, culturais, sujeitos de memórias, valores, identidades coletivas.

No Edital 02/2012, no item 5.1.3.1, letra b, está estabelecido que fosse apresentado um “diagnóstico sobre a demanda quantitativa e qualitativa de formação de professores do campo no contexto dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das comunidades a serem atendidas pelo projeto.” Esse item leva em consideração a multiplicidade do campo e a diversidade da demanda para se alcançar o perfil esperado para ingresso no curso.

#### **5.10.1 Disputas territoriais**

Ao iniciar as análises, foi possível identificar a ausência da apresentação dos territórios de forma explícita. Durante as consultas aos PPCs, como forma de identificar a representação desses territórios, pesquisamos as palavras-chave: território; disputa e luta. Para

essas palavras, a correspondência era “nenhuma ocorrência” ou, quando apareciam, faziam parte das ementas de disciplinas ou das bibliografias.

Mesmo de forma implícita identificamos os territórios e a presença de movimentos sociais dentro da apresentação dos cursos. Os territórios indígenas, quilombolas, do agronegócio, da indústria, de pequenos proprietários de terra, de assentamentos e outros territórios se fizeram presentes na apresentação das instituições.

Identificamos múltiplos territórios voltados a diferentes perspectivas do campo, como é um caso da Universidade Federal de Viçosa, que em sua descrição institucional reforça a excelência em “pesquisas e produtos orientados para o desenvolvimento do agronegócio” e, ao mesmo tempo, abriga um “observatório dos movimentos sociais”. Uma disputa territorial presente dentro de uma mesma instituição.

Outro elemento que pôde ser visualizado em alguns PPCs foi o campo como espaço de produção de mercadorias, sendo que por vezes há somente relatos das atividades produtivas do município ou da presença de pequenas propriedades ou propriedades voltadas à agricultura familiar. As relações estabelecidas no território da Educação do Campo, portanto, transcendem a luta pela terra ao passo que se busca legitimar esse território dentro da complexidade que o cerca.

Fernandes (2006, p.30) considera que “[...] os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios.” E é nesse movimento que a Educação do Campo se estabelece e vai constituindo sua territorialidade.

A relação estabelecida entre os cursos Ledoc, os territórios que os cercam e os movimentos sociais que os fortalecem vai possibilitar a territorialização da Educação do Campo. Fernandes (2006, p.37) define “territorialização como resultado da expansão do território, contínuo ou interrupto, a territorialidade é a manifestação dos movimentos das relações sociais mantenedoras dos territórios que produzem e reproduzem ações próprias ou apropriadas”.

É possível verificar nas apresentações institucionais que, ao mesmo tempo em que a Educação do Campo está presente, ela é desterritorializada pelos interesses do agronegócio, da indústria, da mineração e de tantas outras frentes capitalistas que, por vezes, financiam as pesquisas nas universidades por meio de pactos de cooperação.

### **5.10.2 Presença de movimentos sociais de luta pela terra ou outros segmentos no território da instituição**

Ao analisarmos a presença dos movimentos sociais de luta pela terra e demais movimentos nos territórios dos cursos, observamos PPCs sem um diagnóstico da realidade do território, reforçando o que já havia sido identificado na articulação com os movimentos sociais na Dimensão Política. Há na construção dos cursos uma ausência de participação desses movimentos e aparentemente até mesmo uma invisibilidade, haja vista que, por vezes, é omitida a presença desses sujeitos.

Os PCCs que apontaram a presença desses movimentos sociais citam uma diversidade dos mesmos: associações de agricultores, pescadores e da agricultura familiar; Via Campesina; MST; Movimento de Liberdade dos Sem Terra e assentamentos da reforma agrária sem a identificação do movimento de que fazem parte; Escolas Família Agrícola, Federação de trabalhadores rurais, Sindicatos rurais e dos povos da floresta.

A região Sul, seguida da região Centro-Oeste foram as que mais descreveram em seus projetos a presença de diversos movimentos que compõem o território onde estão localizadas. Essa presença orgânica dos movimentos no território das universidades vai ao encontro dos anseios apresentados nas articulações que balizaram uma política para a Educação do Campo.

Na Declaração final do Congresso Nacional Educação do Campo, em 2004, foi reafirmada a luta social “por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população” e, para que essa realidade se efetive, a linha tênue que une a universidade e os movimentos sociais não pode ser rompida. A declaração afirma que os movimentos sociais defendem “uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.” (CNEC, 2004)

O movimento de Educação do Campo notadamente viu os cursos de Licenciatura em Educação do Campo como uma ponte entre o campo e a universidade, sem considerar a possibilidade de que efetivamente a universidade não estivesse pronta para esse diálogo, tendo em vista suas amarras institucionais.

Diante dessa análise diagnóstica que, apesar de não ter alcançado a totalidade dos cursos, analisou 68,5% dos cursos que já se propuseram a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo e 84% dos cursos que se encontram ativos, concluímos que, frente ao que se

esperava das propostas a partir dos editais e dos documentos do MST e do Iterra no que tange à formação de educadores do campo, há um afastamento das propostas pedagógicas desses cursos das expectativas dos movimentos sociais de luta pela terra. Temos, portanto, clareza de que os documentos nem sempre correspondem à realidade vivenciada cotidianamente no universo dos cursos, o que nem mesmo uma pesquisa em loco possivelmente nos responderia.

A Educação do Campo vista a partir de sua institucionalização deve ser entendida como a materialização de uma política de formação de professores para o campo, mas arrisca se esvaziar se abrir mão de preceitos que constituem a proposta, o que, por vezes, desterritorializa a mesma no território acadêmico.

As análises dentro das três dimensões apresentadas nos inquietaram a refletir sobre os caminhos de re-territorialização da Educação do Campo. No próximo capítulo nos propomos a apresentar elementos que elencamos como fortalecedores da temática no âmbito acadêmico, realizando uma reflexão sobre as experiências vivenciadas até o momento como propulsoras de possibilidades de re-territorialização à luz da dinâmica territorial do MST.

## **6 OS TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Nesta seção situaremos a Licenciatura em Educação do Campo no contexto de sua resistência, territorialização e reterritorialização. A seção não pode se afastar do principal objetivo da institucionalização da Educação do Campo através dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que é a formação de professores para atuarem no campo dentro de áreas específicas do conhecimento.

Dentro do contexto de formação de professores, não nos furtaremos em pensar se a Educação do Campo, nos moldes da universidade e de seus parâmetros, faz-se libertadora ou castradora, na medida em que ao ceder às políticas compensatórias do Estado, o Movimento por vezes se desarticulou ou se afastou dos seus princípios da luta social.

Nesse sentido, buscamos apresentar o que efetivamente tem sido realizado dentro dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo como forma de territorialização da Educação do Campo dentro das universidades. Consideramos que uma construção teórica em diálogo com os pressupostos da luta deve permear essa territorialização, porém, não devemos desconsiderar a diversidade dos contextos em que os cursos estão inseridos e a riqueza de propostas capazes de promover o conhecimento sobre o campo em sua complexidade.

Tendo em vista que o curso de Licenciatura em Educação do Campo já ultrapassou sua primeira década de criação, podemos avaliar que ele vem se construindo de forma exitosa, alcançando a legitimidade a partir de políticas públicas que garantem o direito à educação aos povos do campo, dentro de sua especificidade. Os avanços alcançados pelo curso, portanto, não podem omitir o alto índice de analfabetos ou pessoas com baixa escolaridade ainda existentes no campo. Esse cenário pode ser considerado como um dos entraves para que o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que deveria atender prioritariamente sujeitos vinculados ao campo, de fato alcance sua clientela.

A análise quantitativa sobre a realidade da educação no campo pôde ser verificada por meio do Censo Nacional da Reforma Agrária, da Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA) e do Censo Escolar. Através desses levantamentos, como apresentado nas seções anteriores, foi possível refletir que por mais que se tenha reduzido o número de analfabetos no campo, esse número ainda é incipiente e não reflete consideravelmente o número de pessoas com condições de acessar os cursos superiores.

Ao longo deste trabalho buscamos apresentar o panorama dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo vislumbrando enxergar possibilidades de manutenção dos cursos,



mesmo em momentos de desmonte de projetos populares. Dentro das análises realizadas não nos furtamos a levantar as hipóteses que poderiam limitar o desenvolvimento das propostas em suas instituições e o quanto elas vinham se consolidando frente à produção acadêmica e científica.

Vale ressaltar que, ao falarmos do território do saber, não podemos agir somente no universo das práticas em detrimento do conhecimento científico. Para que a Educação do Campo se territorialize dentro da universidade, ela deverá se situar teoricamente para resistir às desconstruções de sua prática.

Desta feita, propusemo-nos a pensar em um caminho de volta, que fosse capaz de re-territorializar a Educação do Campo nos espaços onde ela foi desterritorializada ou mesmo territorializá-la onde não foi possível se consolidar. Esses espaços a serem territorializados se tratam das universidades que se afastaram da matriz formativa da Educação do Campo, ao passo que o interesse estava somente nos recursos humanos e financeiros disponibilizados para a institucionalização dos cursos.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo deve ser capaz de pensar uma escola que responda às demandas sociais de sua comunidade. Para tanto, deve conhecer a realidade que o circunda e construir espaços a partir dessa identidade. Diante disso, partindo do movimento realizado pelo MST para se territorializar, a dinâmica de espacialização e territorialização poderia ser eficiente para a territorialização da Educação do Campo nas universidades.

Antunes et al. (2011, p. 121) afirmam que “ a educação de uma determinada comunidade deve responder aos seus anseios locais, com um ensino característico, fundamentado nos preceitos ideológicos e culturais que congregam seus sujeitos.” Faz-se necessário, portanto, formar professores a partir da realidade de sua comunidade, para que de fato seja possível realizar uma transformação da escola, a partir de sua adversidade.

Apesar do otimismo presente na proposta de uma Educação do Campo, não podemos ignorar que as escolas no campo em sua maioria não se encaixam dentro deste modelo, sendo assim, é preciso formar professores para atuarem em uma escola dentro de sua realidade. Essa estratégia, portanto, deve ser capaz de oferecer a esses futuros professores uma formação crítica que os leve a ter clareza da realidade brasileira do campo e de como a escola pode atuar sobre essa realidade.

## 6.1 A formação por área de conhecimento

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são parte do PROCAMPO, que, como visto anteriormente, foi um programa criado para apoiar a implantação de cursos de formação de professores para atuarem nos anos finais e ensino médio nas escolas no campo.

O principal objetivo do PROCAMPO seria promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas no campo e de demais educadores que estivessem vinculados a projetos de educação no campo. A formação por área do conhecimento foi proposta como estratégia para que a oferta de educação básica alcançasse as comunidades rurais, sem que fosse necessária a intervenção por meio da nucleação extracampo.

A formação por área de conhecimento torna-se, neste contexto, a forte característica dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Nos editais de chamada pública para seleção de projetos para oferta dos cursos aparece como “critério” a organização do curso a partir das áreas de conhecimento.

No edital 02/2008, o item 3.2, letra g, aponta que a fundamentação político-pedagógica deve:

Apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias, e com duas áreas de habilitação (BRASIL, 2008, p. 2).

No edital de 09/2009 a formação por área de conhecimento permanece como um item dentro da fundamentação político-pedagógica, que afirma que as propostas devem apresentar uma “estratégia de formação para a docência multidisciplinar, com organização curricular por área de conhecimento”.

O edital de 002/2012, no item 3.5, letra e, reforça a exigência de que as propostas apresentassem um “currículo organizado de acordo com as áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar”.

Dos três editais, somente o edital 09/2009, não recomenda que preferencialmente os cursos contemplassem a área de Ciências da Natureza, como forma de “reverter a escassez de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais”.

Em 2001, o MEC publicou o Parecer CNE/CP 9/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nesse documento a formação de

professores é problematizada a partir dos seus objetivos de formação. No que tange à formação multidisciplinar de professores, é apontado o risco de superficialidade com que os conhecimentos podem ser tratados, tendo em vista que a falta de diálogo com a produção contínua de conhecimento das áreas ofereça “poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares da educação básica” (BRASIL, 2001, p. 26).

O Parecer ressalta que não é tarefa simples a formação de um professor para atuar em diferentes áreas de conhecimento. Mesmo que o documento afirme que o professor deve conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados a sua área, ao tratar da formação multidisciplinar afirma que não se espera que esse professor tenha um conhecimento “tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento” (BRASIL, 2001, p.39).

A partir da análise do documento, observamos como o MEC reconhece a fragilidade da formação multidisciplinar, mesmo assim, reafirma nos editais a formação por área de conhecimento na elaboração dos projetos para oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, indicando que os mesmos sejam propostos dentro dessas Diretrizes. Nesse sentido, vemos de forma contraditória o compromisso de superar as “desvantagens educacionais históricas” das populações do campo, à medida que reforça uma formação dentro de um currículo multidisciplinar, apontada pelo próprio órgão como superficial.

Caldart (2010) afirma que a centralidade do projeto político pedagógico dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo não está na docência por área do conhecimento, mas que esse modelo foi uma das:

ferramentas escolhidas (dentro de circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existentes sobre isso no âmbito da Educação do Campo e especialmente dos movimentos sociais do campo. (CALDART, 2010, p. 129)

A partir dessa afirmação, vimos que a preocupação se encontra nas ferramentas da formação de professores que deem conta de pensar a escola dentro das reflexões da Educação do Campo, e não necessariamente na aquisição de conhecimentos amplos. No que tange à formação de professores, avaliamos como essencial uma formação ampla, que dê conta das estruturas políticas, práticas e teóricas. Uma formação que, de fato, possa atuar frente às desigualdades históricas delegadas à população do campo e não somente corrigir numericamente os índices sociais de organismos internacionais.

Santos (2011, p. 15) acredita que a “formação por área deve ser um objeto de intensa preocupação dos que se dedicam à formação de professores “do campo” ou “da cidade” por tocar numa questão central do trabalho educativo: o problema do conhecimento, dos conteúdos escolares e sua apropriação/transmissão.” Santos (2011) problematiza o recuo da teoria nos cursos de formação de professores, como forma de “desintelectualizar” os educadores. Desse modo, ele vê a racionalidade, a crítica e o impulso emancipatório sendo substituídos por uma “perspectiva irracional, a-crítica, fetichizada e adaptativa ao sistema da propriedade privada dos meios de produção” (SANTOS, 2011, p. 16).

A formação por área de conhecimento pode ser vista como um dos maiores desafios para a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo dentro das universidades. Apesar de oferecer recursos humanos para o andamento dos cursos, os Seminários Nacionais, por vezes, em sua programação, contemplavam debates e reuniões administrativas e estruturais do curso, havendo pouco espaço para os diálogos pedagógicos.

O debate para a construção dos cursos por área de conhecimento, como descrito por Caldart (2010), parte da preocupação de que o curso não fosse fragmentado, na medida em que o modelo disciplinar faz parte da lógica de produção da ciência no capitalismo e a realidade lida com problemas mais complexos que exigem essa desfragmentação. Para Caldart (2010), as contradições e os embates seriam inevitáveis ao proporcionarem o encontro entre a Educação do Campo e uma Licenciatura, tendo em vista que o formato legal e institucional de uma Licenciatura diverge dos debates existentes na Educação do Campo e os interesses dos sujeitos envolvidos nesse encontro por vezes são divergentes (CALDART, 2010).

Ao se propor criar uma Licenciatura que atendesse à especificidade da Educação do Campo, pensou-se em desenvolver uma formação que articulasse as diferentes etapas e modalidades da educação básica e que fosse capaz de preparar professores para uma atuação profissional além da sala de aula (CALDART, 20010). Partindo desse pressuposto, foi pensado um curso que habilitasse professores para a docência multidisciplinar em um currículo organizado por áreas de conhecimento. Desta proposição, projetou-se o perfil do profissional que se pretendia formar, incluindo três conjuntos básicos de formação para educadores do campo:

(1)Docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. (2) Gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação

dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo. (3) Atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável (CALDART, 2010, p. 4).

A construção do projeto de uma Licenciatura para atender às especificidades do campo tem como pano de fundo a luta popular pela terra. O protagonismo da luta na construção das propostas não pode, portanto, sobrepor-se à produção do conhecimento científico. A formação de um profissional da educação, seja no campo ou na cidade, não pode colocar em risco sua consistência teórica e a compreensão histórica da ação educativa mais ampla. Um professor capaz de problematizar o seu contexto poderá compreender a diversidade presente na sua realidade e atuar sobre ela, com vistas a promover mudanças sociais.

A formação de professores para a Educação Básica do Campo deve se pautar na possibilidade da equidade entre os povos, sem que se espere a formação de um professor militante, haja vista que, como foi apresentado durante este trabalho, o campo é diverso e a realidade de muitas escolas no campo não se aproxima dos princípios da luta pela terra. O educador do campo deve ter a oportunidade de uma formação que dialogue criticamente com a problemática do campo, ampliando os horizontes da escola com a plasticidade que sua atuação exigirá.

Durante a realização da análise dos PPCs foi possível identificar a dificuldade que os cursos têm em gestar um projeto dentro do Regime de Alternância em uma abordagem multidisciplinar. A organização pedagógica do curso, por mais que busque uma abordagem interdisciplinar, não consegue se descolar da lógica disciplinar presente nas universidades e encontra desafios para compreender a lógica da alternância sem que essa formação fique fragmentada e desarticulada ou mesmo seja confundida com estudos a distância no Tempo Comunidade.

Os enfrentamentos pedagógicos para o desenvolvimento do curso podem ser vistos como os castradores dos princípios da proposta de Educação do Campo. A formação multidisciplinar despende uma dedicação do corpo técnico do curso que poderia ser convergida para o desenvolvimento de práticas emancipadoras da Educação do Campo, que, por vezes, é vista na realização da alternância dos tempos.

A escolha por uma formação por área de conhecimento se alinhava à perspectiva de se constituir um curso com uma proposta específica para os sujeitos do campo. Pensar um curso

que atendesse a essa especificidade na formação de determinado grupo, portanto, para alguns grupos pareceu ser também uma forma de segregação, tal como as práticas de outros modelos educacionais com as quais esse projeto desejava romper. O impasse colocado para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo estava em dar legitimidade a essa proposta através de ações que respaldassem suas práticas.

Tendo em vista os entraves no desenvolvimento dos cursos e a necessidade de se debater os desafios da Educação do Campo, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) torna-se um interlocutor nesse diálogo. O Fórum se constitui a partir da representação de várias frentes sociais e conta também com representantes regionais dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Atualmente, é o espaço de “elaboração e direção política sobre a atuação em todos os espaços e territórios conquistados e a conquistar”.

A seguir, apresentamos o papel do FONEC e de outras organizações regionais na construção da força coletiva da Educação do Campo, que vem se demonstrando resistentes nas contradições e nos embates a que estão expostos.

## **6.2 O papel do FONEC como observatório da Educação do Campo**

Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). O Fórum se propunha a atuar de forma articulada junto a diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições (CALDART et al., 2012). O FONEC se constitui como um espaço coletivo para realizar o debate em torno do projeto de Educação do Campo em andamento, tendo como parte integrante o conjunto dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O coletivo de ideias presente no Fórum permite que seja analisado o cenário e as ações necessárias para que, a partir da demanda identificada, sejam propostas políticas públicas ou mesmo sejam garantidos direitos já estabelecidos.

A Licenciatura em Educação do Campo foi proposta com vistas a atender à deficiência no sistema educacional oferecido aos povos do campo, principalmente no que diz respeito à oferta dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, que ainda se faz precária ou inexistente.

A formação desse Educador do campo, portanto, deveria passar por um projeto que visasse à emancipação política e social, sem deixar de lado a formação humana que se entrelaça com a materialidade da vida e do trabalho e que não pode se desprender da matriz formativa da qual a Educação do Campo se origina.

Dessa feita, o FONEC foi capaz de atuar como mediador desses diálogos e vem atuando em unidade com outras organizações e movimentos sociais para buscar ações que articulem o coletivo em âmbito nacional, como forma de garantir a permanência da regularidade dos cursos, mesmo sem os recursos inicialmente despendidos para manutenção dos mesmos até o ano de 2016.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo foi forjado dentro da dinâmica da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, visto como uma ação recente dentro do universo da luta por educação desses trabalhadores. Desde o início de sua implantação tem buscado se constituir como estratégia de resistência da Educação do Campo dentro da universidade. A resistência se dá já no fato de o curso não se apresentar no formato formal dos cursos de formação de professores já em andamento dentro das universidades, rompendo, dessa forma, com os paradigmas já existentes.

Em busca de colocar em pauta os percalços da Educação do Campo e mais recentemente os enfrentamentos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o FONEC tem se articulado e atuado para manter o debate entre os seus sujeitos.

No Quadro 19 organizamos as principais ações do FONEC. Estas ações colocaram em pauta a realidade vivenciada pela Educação do Campo nos últimos anos. A partir da leitura dessas publicações, foram consideradas as proposições que se relacionavam diretamente às Licenciaturas em Educação do Campo.

Quadro 19 - Análise das proposições do FONEC

<b>Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Proposições</b>
Notas para análise do momento atual da Educação do Campo Seminário Nacional – (Brasília)	2012	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Socializar os debates do Seminário Nacional de Educação do Campo (Brasília)</li> <li>2. Ser instrumento auxiliar na orientação da atuação política das organizações e entidades integrantes do Fórum Nacional de Educação do Campo.</li> <li>3. Construir uma análise coletiva, não apenas e nem principalmente do Pronacampo, mas das relações que o constituíram à luz da fidelidade à concepção de Educação do Campo construída e ao referencial teórico de análise que os orienta</li> <li>4. Debate sobre a oferta de formação de professores para Educação do Campo na modalidade de educação a distância. Vista como o aspecto que mais fere o percurso de práticas da Educação do Campo com formação de educadores, exigindo um firme posicionamento do Fórum.</li> </ol>
Relatório Síntese das conclusões e proposições – Oficina de planejamento 2013 e 2014 – FONEC	2013/ 2014	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaboração de propostas concretas de ação para o próprio FONEC na sua composição nacional e nos estados; bem como e principalmente para munir o Movimento Nacional de Educação do Campo de propostas e condições de reivindicação e diálogo junto aos órgãos públicos responsáveis pela projeção e implementação das políticas demandadas.</li> <li>2. Manifestação clara do FONEC de não avalizar os processos de Formação Inicial a distância.</li> <li>3. Implementação de pelo menos uma Licenciatura em Educação do Campo em cada um dos estados brasileiros. Ainda, nesse novo edital, dar ênfase à</li> </ol>

		<p>formação para os anos iniciais do nível fundamental, a exemplo do “Pedagogia da Terra”</p> <p>4. Que o MEC potencialize e amplie o PIBID/Diversidade para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo;</p> <p>5. Que o MEC/CAPES estimule, em forma de editais ou outras formas, a realização de cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), em Educação do Campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância</p> <p>6. Que o MEC/SECADI incentive propostas de cursos de formação lato sensu (especialização) na perspectiva do fortalecimento do ensino por áreas de conhecimento; da valorização e ensaio de práticas pedagógicas inovadoras, em especial, com vistas às classes heterogêneas; da gestão e do financiamento das escolas do campo;</p>
III Seminário Nacional-Reunião Ampliada Fonec	2015	<p>1- O Seminário teve como objetivos: analisar o contexto da Educação do Campo na relação com os determinantes sociais fundamentais da conjuntura nacional atual e a política educacional em curso</p> <p>2- Realizar um balanço da situação da Educação do Campo nas regiões, destacando-se os limites e potencialidades de mobilização e organização dos fóruns estaduais</p> <p>3- Identificar e analisar os principais desafios para construção de uma política pública de Educação do Campo nas regiões.</p> <p>4- Discutir o papel do FONEC na atualidade, projetando sua atuação em âmbito nacional e estadual.</p>
Ofício Circular FONEC – nº 016/2016 elaborado pelo Coletivo das Licenciaturas em Educação do Campo	2016	<p>1 O Fonec assume a missão urgente de coordenar uma campanha de consolidação dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo nas instituições federais de ensino superior (IFES de todo o Brasil).</p> <p>2 Proposição de uma possível alteração na “Matriz Andifes”, para melhor contemplar as Licenciaturas em Educação do Campo na definição orçamentária.</p> <p>3 Chama os cursos a se articularem para evitar o fechamento das turmas, haja vista que o orçamento específico deixou de ser enviado a partir de 2017.</p>
Propostas para atuação do FONEC em 2017-2018	2017	<p>1. Discussão sobre o momento político brasileiro, visto como extremamente grave para toda a sociedade, mas especialmente para os/as trabalhadores/as da cidade e do campo.</p> <p>2. Discutir sobre o orçamento 2017 do PRONERA que é o menor da história do Programa, se igualando ao orçamento do governo FHC.</p> <p>3. No que se refere aos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a atenção especial se volta para os cursos em andamento e que ainda não se consolidaram como cursos regulares no âmbito das Universidades tendo em vista que estes sofriam o risco real de encerramento, uma vez que os cortes orçamentários operados pelo MEC impedem o financiamento dos cursos e seus custos na modalidade de alternância.</p> <p>4. A Coordenação do FONEC apresentou estar em negociação junto à Andifes para assegurar que o MEC liberasse orçamento adicional, de caráter emergencial às IES em transição, para que estruturarem seus Cursos e ainda para que o MEC publique Edital de Consolidação dos Cursos, com financiamento de alojamento para os/as estudantes.</p>
Reunião Nacional ampliada fóruns, comitês e articulações de Educação do Campo	2018/ 2019	<p>1. Analisou a conjuntura nos aspectos da economia política, agrária e educacional do País; discutiu os desafios centrais para a Educação do Campo e elaborou um conjunto de Orientações políticas para a atuação do Fórum no próximo período.</p> <p>2. Indefinição sobre a continuidade do PRONERA como política pública</p> <p>3. Redução do valor custo-aluno nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo causando impacto direto sobre o financiamento da alternância e sobre as condições para permanência dos estudantes no curso.</p> <p>4. Anúncio de priorização da formação inicial de professores por meio da EAD – Educação à Distância; a oferta de educação à distância nas escolas do campo e a restrição aos espaços de liberdade de expressão e liberdade de cátedra dos estudantes e professores.</p>



Carta- Manifesto 20 Anos da Educação do Campo e do Proneira	2019	1. Tornar pública a leitura a respeito do atual momento político pelo qual passa o País, seus efeitos sobre os direitos das/os trabalhadoras/es, especialmente sobre a educação do povo do campo, das águas e das florestas e apresentar nossos compromissos e nossa agenda de lutas. 2. Confirmar o compromisso com a luta pela Educação do Campo, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada deve estar comprometida com a defesa da democracia e com a construção de uma sociedade igualitária
--	------	--

Organizado por Castro Paula, H.V. (2019) Fonte: FONEC.

Desde sua criação, o FONEC tem realizado esforços para manter uma agenda coletiva, promovendo reuniões ampliadas e seminários que sirvam como espaço de diálogo e debates. Estas ações têm como objetivo levar ao aprofundamento das concepções e mobilização desses atores sociais para a garantia da política de Educação do Campo.

Durante a análise dos documentos publicados pelo FONEC, podemos perceber uma mudança nas proposições do Fórum. Até o ano de 2015 havia uma preocupação mais estrutural em relação aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Era preciso diagnosticar o andamento dos cursos e abrir perspectivas para possíveis ajustes junto ao MEC. A partir de 2016, há uma preocupação com o desmonte das políticas de Educação do Campo e com a manutenção dos cursos dentro das IFES devido ao momento de efervescência política no país, sendo indicado que os cursos se organizassem frente às possibilidades de fechamento ou descontinuidade.

A partir de 2017, o Fórum elaborou um conjunto de orientações políticas para sua atuação, partindo de uma análise de conjuntura, englobando aspectos econômicos, políticos, agrários e educacionais.

Em 2019, o Fórum publicou uma Carta Manifesto sobre os 20 anos da Educação do Campo, tornando pública a preocupação com o momento político vivido no país e o seu reflexo sobre os direitos dos trabalhadores do campo, comprometendo-se a:

Reafirmar veementemente que FECHAR ESCOLAS, TURNOS E TURMAS SÃO CRIMES! E nos mobilizarmos permanentemente contra as estratégias de desmantelamento da Educação, as iniciativas do Estado e do setor privado que impeçam o acesso das/os camponesas/es à escola DO campo, NO campo. (CARTA MANIFESTO FONEC, 2019, p. 3)

Ao reafirmar o compromisso com a luta pela Educação do Campo pública e gratuita, o Fórum ainda se comprometeu a manter uma agenda de lutas para conservar os debates abertos.

Apesar dos entraves para a continuidade do curso, foi possível observar, por meio de consultas anuais aos *sites* oficiais das IFES, que nos últimos anos tem havido resistência e re-

existência para se manter os cursos. Atualmente, 48 cursos se encontram ativos no E-mec (Apêndice B), sendo que, desse número, 42 cursos (Apêndice C) têm realizado processos seletivos para novas entradas. Há nesse número cursos que resistem em manter a especificidade do público a que se destina a formação, colocando de forma restrita a entrada de alunos que comprovadamente mantenham vínculos com o campo.

O re-existir dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo se encontra nas iniciativas de pesquisa e extensão que têm realizado e que pode ser entendido como forma de se territorializar na universidade. Ao acompanharmos o andamento dos cursos observamos o crescimento no número de grupos de pesquisa sobre a temática “Educação do Campo” e “Formação de professores do campo” e pesquisas de mestrado e doutorado envolvendo temas afins.

### **6.3 A territorialização da Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior brasileiras**

Ao analisarmos os PPCs para realização da pesquisa verificamos que os elementos técnicos de andamento dos cursos se sobressaíram, mas não vimos claramente as ações propostas para territorializar o curso dentro da instituição. Apesar de esperarmos que as abordagens presentes neste documento possivelmente reflitam a concepção do seu colegiado, é preciso reconhecer que a dinamicidade do curso não permite o engessamento que se enxerga somente na apresentação do PPC.

É preciso reconhecer a dinamicidade da vida acadêmica, sendo assim, propomo-nos a ir além das análises documentais. A seguir, apresentamos algumas ações voltadas para a Educação do Campo dentro das IES que implantaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo e de outras instituições que, mesmo não ofertando o curso, têm proximidade com a temática e ampla articulação científica.

Foram realizadas consultas aos *sites* oficiais da Plataforma Sucupira, E-Mec, *sites* oficiais das instituições que ofertam Licenciatura em Educação do Campo e de busca. Em um primeiro momento, buscamos identificar quais ações voltadas à produção científica foram promovidas dentro das IES que ofertam o curso.

Analizamos individualmente cada instituição, identificando oferta de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Em um segundo momento, realizamos pesquisas para identificar “Cursos de Especialização” em outras instituições com a temática da Educação do Campo.

Em um terceiro momento, identificamos em *sites* de busca periódicos que publicaram “Dossiês Temáticos” sobre a Educação do Campo.

A partir desta análise, propusemo-nos a apresentar o atual cenário da Educação do Campo dentro das IES. O objetivo era visualizar a abrangência do debate e a convergência dessa formação na produção científica sobre Educação do Campo. Em se tratando do território do saber, a presença de formação em nível de pós-graduação e a produção científica com indicadores de qualidade podem representar a territorialização da Educação do Campo nesses espaços.

A formação continuada é um importante instrumento na solidificação da formação docente, nesse sentido, buscamos inicialmente realizar um levantamento sobre a oferta dos cursos de especialização com a temática voltada para Educação do Campo. Realizamos a busca no *site* do E-mec, portanto, quando se trata de busca sobre “especialização” não foram apresentados os resultados, apesar de haver esse item de busca.

Após busca individual nos *sites* das IES ativas (Apêndice B), realizamos o primeiro levantamento. Posteriormente, realizamos pesquisas nos *sites* de busca. Os dados apresentados no Quadro 20 mostram a presença de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em todas as regiões brasileiras. Ao analisarmos a oferta desses cursos em IES que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo e IES que não ofertam o curso, podemos afirmar que há um equilíbrio, haja vista que identificamos um número próximo nas duas realidades. Essa realidade nos leva a identificar a territorialização da Educação do Campo.

Quadro 20 - IES que ofereceram cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo (2007-2020)

Instituição	Curso	Tem Ledoc
<b>Região Norte</b>		
Universidade Federal do Tocantins	Especialização Educação do Campo - Práticas Pedagógicas	Sim
Universidade Federal do Pará	Educação do Campo e Extensão Rural	Sim
Instituto Federal do Pará (Castanhal)	Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia	Sim
Instituto Federal do Pará (Marabá)	Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas	
<b>Região Nordeste</b>		
Instituto Federal do Ceará	Especialização em Educação do Campo	Não
Instituto Federal de Pernambuco	Especialização em Educação do Campo	Não
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável	Não
Universidade Federal de Alagoas	Especialização em Educação do Campo	Não

Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Especialização em Educação do Campo - Saberes da Terra	Sim
Instituto Federal do Maranhão	Especialização em Educação do Campo	Não
Universidade Federal do Piauí	Educação do Campo	Sim
<b>Região Sul</b>		
Universidade de Santa Cruz do Sul	Especialização Educação do Campo e Desenvolvimento Regional	Não
Universidade Federal da Fronteira Sul (Erechim)	Especialização em Educação do Campo	Sim
Universidade Estadual do Paraná	Educação do Campo: políticas de inclusão e movimentos sociais	Não
Universidade Federal do Paraná	Especialização em Educação do Campo	Sim
Universidade Federal de Santa Catarina	Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural	Sim
	Especialização em Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo	
Universidade Federal do Pampa	Especialização em Ensino de Ciências na Educação do Campo	Sim
<b>Região Sudeste</b>		
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Especialização em Educação do Campo	Não
UNICAMP	Especialização Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura Familiar e Camponesa	Não
Universidade Federal do Espírito Santo	Especialização em Educação do Campo	Sim
Universidade Federal de Uberlândia	Especialização em Educação do Campo	Não
<b>Região Centro-Oeste</b>		
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Especialização em Educação do Campo	Sim
Universidade de Brasília	Especialização em Educação do Campo	Sim

Organizado por Castro Paula (2020) Fonte: Sites oficiais das instituições.

Ao identificarmos a oferta dos cursos *Lato Sensu*, realizamos uma consulta na plataforma Sucupira (CAPES) buscando por “Educação do Campo” e “Educação Rural” como área básica. Na plataforma Sucupira, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano é a única instituição que aparece com uma pós-graduação *Strictu Sensu* com a temática específica da Educação do Campo.

Na busca nos *sites* oficiais das IES, localizamos dois (2) programas que apresentam temáticas dentro da Educação do Campo. A Universidade Federal de Grandes Dourados inaugurou em 2019 um mestrado em “Educação e Territorialidade”. No edital de seleção do programa, PROPP N. 27/2019, está prevista a reserva de 1/3 das vagas para “camponeses egressos de cursos em Educação do Campo, PRONERA e Licenciaturas em Educação do Campo”. A Universidade de Brasília tem em seu Programa de Pós-Graduação em Educação,

uma linha de pesquisa intitulada “Educação Ambiental e Educação do Campo”, que pretende atender às pesquisas voltadas para a área.

Quadro 21 - IES que oferecem cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* com afinidade específica com a Educação do Campo

<b>Instituição</b>	<b>Curso</b>	<b>Conceito</b>
Universidade Federal do Recôncavo Baiano	Mestrado Profissional em Educação do Campo	3
Universidade Federal de Grandes Dourados	Mestrado em Educação e Territorialidade	Ainda sem avaliação
Universidade de Brasília	Mestrado em Educação Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo – EAEC	5

Organizado por CASTRO PAULA, H.V (2020) Fonte: Plataforma Sucupira/Capes.

Na constituição originária da Licenciatura em Educação do Campo esperava-se que “ocupar” a universidade era uma forma de garantir aos sujeitos do campo acesso ao ensino superior, corrigindo, de certa forma, as desvantagens históricas dessa população.

A Licenciatura em Educação do Campo, apesar de não ser o único acesso às IES, como pudemos ver claramente nos levantamentos realizados, de certo modo, é a ponte que promoveu o diálogo sobre Educação do Campo e que se ampliou na academia. Um curso criado para pensar a formação de professores com capacidade científico-pedagógica para atuar no campo deveria romper não somente com as críticas que cercaram o debate da especificidade da formação, mas apresentar quantitativa e qualitativamente o produto do que estava sendo realizado, problematizando a lógica da formação desses professores e de suas práticas.

Devemos ter claro que somente apresentar o número de alunos concluintes não seria suficiente para justificar a sua eficiência. Neste sentido, a socialização das produções acadêmicas em torno da temática, encabeçadas em número significativo por instituições que ofertam ou têm afinidades com cursos dessa natureza, é essencial. Realizamos um levantamento por meio de *sites* de busca para identificar periódicos voltados para a temática “Educação do Campo” e verificamos o seu impacto através do Qualis<sup>11</sup> consultado na plataforma Sucupira (CAPES).

O único periódico específico com a temática é a *Revista Brasileira de Educação do Campo*:

<sup>11</sup> O Qualis CAPES é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, com base na publicação em periódicos científicos de artigos de docentes afiliados às Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

	Instituição	Qualis
Revista Brasileira de Educação do Campo	UFT	Ensino – B1 Educação – B2

Ao ampliarmos a busca, pesquisamos periódicos que publicaram Dossiês sobre a Educação do Campo. Em consulta a *sites* de busca, identificamos alguns dos periódicos e consultamos na plataforma Sucupira a confirmação da existência e o Qualis. No levantamento realizado podemos considerar que há uma importante afinidade entre os importantes periódicos com a temática da Educação do Campo. Nas consultas foi possível identificar revistas com uma boa avaliação no Qualis da Capes.

Tendo em vista que esse instrumento afere a qualidade da produção desses periódicos científicos, vemos que a Educação do Campo tem sido um campo de pesquisa reconhecidamente produtivo no âmbito acadêmico. No Quadro 22, apresentamos alguns periódicos identificados durante a pesquisa.

Quadro 22 - periódicos qualisados que publicaram Dossiês Temáticos sobre Educação do Campo

PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO	QUALIS
Revista NERA (2011)	Unesp	Geografia A2 Interdisciplinar – B2
Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (2018)	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	Educação- B1 Interdisciplinar – B2
EDUCERE ET EDUCARE	Unioeste	Ensino – B1 Educação- B2 Interdisciplinar – B2
Revista Debates Insubmissos	UFPE	Ainda sem avaliação
Margens	UFPA	Ensino – B3 Educação- B4 Interdisciplinar – B4
Práxis Educacional	UESB	Ensino – B1 Educação- B1
Educação & Sociedade		Ensino – A1 Educação- A1 Interdisciplinar – A2 Geografia – B1
Educação e Políticas em Debate	UFCG	Ensino – B1 Educação- B5 Interdisciplinar – B4
Reflexão e Ação	UNISC	Ensino – A2 Educação- B1 Interdisciplinar – B2
Trabalho & Educação	UFMG	Ensino – A2 Educação- B1 Interdisciplinar – B2 Geografia – B5
Educar em Revista	UFPR	Ensino – A1 Educação- A1 Interdisciplinar – A2
Linhas Críticas	UNB	Ensino – B3

		Educação- B1 Interdisciplinar – B1
Perspectiva	UFSC	Ensino – B1 Educação- A2 Interdisciplinar – A2
Teoria e Prática da Educação Dossiê Educação do Campo e Indígena	UEM	Ensino – B1 Educação- B2 Interdisciplinar – B3

Organizado por CASTRO PAULA, H.V (2020) Fonte: Plataforma Sucupira/Capes (2013-2016).

A produção científica vista como uma territorialidade da Educação do Campo não pode se apartar de sua prática. Como apresentado durante este trabalho, a Educação do Campo tem se constituído como um território em constante disputa. Nas produções científicas levantadas, podemos ver pesquisas desenvolvidas que problematizam as diversas abordagens da Educação do Campo, tendo vertentes que negam a importância de uma Educação “do” Campo e reforçam que é preciso existir uma Educação “no” Campo, como ocorre em pesquisas realizadas pelos pesquisadores representantes da Pedagogia Histórico-Crítica.

Gonçalves Neto (2010) busca apresentar, dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, “os princípios histórico-filosóficos que fundamentam o projeto educativo do movimento dos trabalhadores rurais sem terra – MST (GONÇALVES NETO, 2010, p.151)”, descrevendo elementos que veem a Educação do Campo como “uma nova forma de educar a fração da classe trabalhadora que habita no campo, mediante conteúdos específicos para o meio rural, fazendo a apologia de uma pedagogia que vise à fixação do homem no campo” (NETO, 2010, p.151, grifo nosso). Para Gonçalves Neto (2010), quando o MST propõe uma “nova forma de ensinar e aprender”, tendo em vista a realidade do homem do campo, visa a fixação desse sujeito na terra, enfocando a formação da militância que desconsidera a materialidade de determinados grupos que vivem no campo.

Em contrapartida, Caldart (2009), ao realizar uma análise do percurso da Educação do Campo, defende o posicionamento da Educação do Campo em buscar de construir sua própria referência e se fortalecer como um movimento de luta dos trabalhadores e reafirma que: (1) essa experiência nasce de uma “experiência de classe” de camponeses organizados em movimentos sociais, mas se agrega às vezes a diferentes posições de classe; (2) A Educação do Campo se inicia desde a “radicalidade pedagógica” destes movimentos; (3) Tem se centrado na escola e “luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo” (CALDART, 2010, p.38); (4) “A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao

mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica” (CALDART, 2010, p.38). A Educação do Campo resiste e busca “construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2010, p.38).

Vemos, dessa forma, que há no escopo da pesquisa em Educação do Campo uma dicotomia que se diverge em princípios, mas converge no propósito de garantir educação aos povos do campo. A produção científica na temática tem crescido, o que indica uma inquietação em relação à área. A produção do conhecimento é essencial para que a temática se fortaleça e o debate é essencial para a construção teórica da Educação do Campo enquanto um campo do saber.

Diante dos impasses apresentados neste capítulo, ao retratarmos o cenário atual da Licenciatura em Educação do Campo que inevitavelmente transitou pela Educação do Campo, pretendemos apresentar nossas inquietações e proposições que levem à territorialização e reterritorialização da Educação do Campo, partindo de um viés acadêmico, mas que reflete a prática desenvolvida no “chão” da escola.

#### **6.4 Por uma Pedagogia do Campo, do camponês, do roceiro, do agricultor...**

A nomenclatura, como discutido em alguns momentos neste trabalho, parece ser umas das inquietações para quem se propõe pensar a Educação no/do Campo. Neste impasse, vemos como sendo de relevância inferior o critério da escrita se ela se descola da prática emancipatória do sujeito. Seja no campo teórico ou no campo da prática pedagógica, inevitavelmente a Educação do Campo deve se reinventar nas escolas.

É importante situar que a nossa escolha para realização deste trabalho está em considerar uma Educação do Campo, não por acreditarmos que esse seja o caminho da segregação do que não é “do campo”, mas por entendermos que a construção de saberes e conhecimentos se dá em uma via de dois sentidos e que é possível desenvolver práticas que aliem os conhecimentos produzidos pela humanidade com os saberes e práticas do campo, valorizando o que é do campo. Neste sentido, a formação do professor é essencial para garantir esse processo.

Remetemo-nos a Freire (apud FREIRE, 2005) para alertarmos sobre o risco de cairmos no espontaneísmo pedagógico e no espontaneísmo político. O saber do educador não deve ser menosprezado, ao passo que o educador, por sua experiência intelectual, é capaz de



mediar o conhecimento científico e político com o conhecimento e a realidade dos educandos, surgindo o que Freire chamou de dimensão de uma “teoria do conhecimento”.

Nesse sentido, durante a análise dos PPCs, vimos a formação por área de conhecimento como uma castração dos saberes do campo, haja vista que muitos elementos importantes para a formação de um sujeito autônomo diante de sua realidade são minimizados frente aos desafios de se formar um educador dentro de um currículo voltado para a formação docente multidisciplinar. Foi possível observar que as matrizes curriculares se afastaram da matriz formativa da Educação do Campo, buscando se enquadrar em uma formação que atendesse aos elementos específicos da formação multidisciplinar.

A Educação do Campo deve ser compreendida com uma visão mais ampla, uma nova forma de se pensar a escola, de se pensar a relação com o trabalho, com as práticas, com a lógica do tempo e do espaço. Essa compreensão também se relaciona com o fazer na universidade, ao passo que, ao se apropriar do conhecimento, o professor em formação se relaciona de outra forma com os saberes científicos e cotidianos e é capaz de intervir na escola sem desconstruir sua cultura.<sup>12</sup>

A Licenciatura em Educação do Campo pode se estabelecer como esse novo olhar para o conhecimento produzido no campo, tendo em vista os cursos que foram implantados, a organicidade que os produz, que os diferencia devido a sua dinamicidade e exigência de ação dentro dos tempos em que se propõem trabalhar (TU e TC). Essa dinâmica da alternância, por si só, rompe com a lógica temporal da universidade e oportuniza que esses cursos tratem de sua especificidade no cotidiano das IES, haja vista que este pode ser o elo entre o campo e a universidade.

A reorganização do espaço/tempo estabelece uma estreita relação entre o professor em formação e o seu objeto de estudo, que é a escola. À medida que ele se afasta do conhecimento científico e se aproxima da realidade vivenciada, é possível pensar em estratégias que aproximem os saberes científicos dos saberes da escola e de seus sujeitos. Esse movimento não deveria se dar somente na escola no campo, mas também nas escolas na cidade, ao passo que é uma oportunidade para se refletir sobre o cotidiano escolar e os seus sujeitos.

Ao apresentar a importância desse movimento na organização pedagógica do curso de Licenciatura em Educação do Campo de forma tão otimista, localizamo-nos dentro desta contradição. Como crer em uma estrutura pedagógica e desacreditar em uma estrutura

---

<sup>12</sup> Cultura no sentido de conhecimentos, crenças, costumes e hábitos de determinada comunidade.

formativa? Redimensionando nossa discussão, o que pretendemos apresentar é que para que a Educação do Campo proposta dentro dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo se re-territorialize, ela precisa realizar o movimento analítico e diagnóstico: se afastar do seu objeto para compreendê-lo e se aproximar para modificá-lo.

O professor formado dentro dos princípios da Educação do Campo se vê como agente de mudanças dentro da escola, pois é levado a pensar a escola em sua complexidade social e política, mas corre o risco de menosprezar o que o afasta da militância da Pedagogia do Movimento ao ignorar o campo em sua diversidade de sujeitos.

Para que a Educação do Campo se territorialize ou se re-territorialize ela precisa deixar claro o seu papel de agregar conhecimento e aproximar a universidade do seu universo, para não se perder no discurso da segregação ao apresentar os conhecimentos da humanidade como se fossem inferiores frente aos conhecimentos sociais. É preciso se reinventar, descolar-se dos rótulos e ocupar o seu espaço. Esse movimento não é o de se sujeitar, mas de estabelecer diálogo para se aproximar.

A Educação do Campo vista sempre como o lugar da resistência se fortalece enquanto movimento, mas se enfraquece enquanto um projeto de educação. Desta feita, vemos a dinâmica territorial como um caminho a ser seguido. A Educação do Campo tal como foi feita no início do MST, deveria, portanto, especializar-se, territorializar. Esse movimento não significa abandonar as suas matrizes formativas (o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura e a história), o que a descaracterizaria, mas fortalecê-la através do diálogo formativo que se proponha a pensar um campo além da luta pela terra, que alcance a luta pela permanência no campo.

Esse diálogo perpassaria pela compreensão do contexto das comunidades em que esse campo está inserido. Há municípios em que há um distanciamento dos movimentos de luta pela terra, mas há a resistência em se manter vivas as comunidades tradicionais. A matriz formativa se fortalece quando se pensa essa realidade a partir da permanência vincula à realidade da escola com um projeto de educação que dialogue com os conhecimentos de mundo, que aproxime a universidade e a escola.

## **6.5 Possíveis caminhos para a Re- territorialização da Educação do Campo à luz da Licenciatura em Educação do Campo**

A nossa escolha por propor um movimento de espacialização e territorialização da Educação do Campo nas IES parte das reflexões realizadas a partir das proposições de

Fernandes (2000) sobre estudar o movimento social como uma categoria geográfica. Para Fernandes (2000), a elaboração teórica seria uma condição essencial para tal feito.

Nesse sentido, propomo-nos a apontar as possibilidades de territorialização e re-territorialização da Educação do Campo a partir das Licenciaturas em Educação do Campo, entendendo que este é um dos territórios ocupados pela Educação do Campo.

Durante a realização deste trabalho foi possível explicar a constituição da Educação do Campo e o caminho que ela percorreu desde as lonas dos acampamentos às universidades. Por mais que nos esforçássemos não seria possível apartar os princípios da Educação do Campo dos anseios da luta, mas é possível percebermos que o conceito de luta também se ampliou.

Podemos afirmar que as inquietações desse projeto de educação do MST romperam não somente com as “cercas” do latifúndio, mas com a cerca da luta pela terra. Esse projeto já não faz parte de um movimento de luta pela terra, pois alcançou os anseios de uma população que pretende permanecer no campo, e não se aproxima de um projeto de luta por terra, mas por permanência nela.

Apesar de compreendermos que o projeto de Educação do Campo se ampliou no debate dentro das universidades e a Licenciatura em Educação do Campo foi um propulsor, é inevitável considerarmos os elementos que a desterritorializaram. Um dos elementos que podem causar a desterritorialização da Educação do Campo seria a ausência de identidade com a matriz formativa da Educação do Campo. Nesse sentido, o primeiro passo seria buscar caminhos possíveis para aproximar o debate político-social presente na Educação do Campo das realidades vivenciadas, identificando os espaços construídos para compreender os territórios dominados.

#### **6.5.1 O movimento de espacialização/territorialização da Educação do Campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo**

A Educação do Campo na medida em que se institucionaliza através da implantação da Licenciatura em Educação do Campo deixa de ser um projeto do MST e passa a ser um projeto institucional dentro das universidades. Como já apresentado durante este trabalho, conforme a Educação do Campo audaciosamente se alia ao Estado para ampliar nacionalmente a oferta do seu projeto de educação, ela também passa a servir ao sistema da universidade.

A oferta de vagas de professores e técnicos presente no edital 002/2012 acenou para instituições que não tinham projetos consistentes e que se propusessem a ofertar o curso, mesmo que por ora não dialogassem com a matriz formativa da Educação do Campo. A seleção dos projetos, e mesmo o processo seletivo para ocupar as vagas ofertadas, abriu mão de alcançar, tal como previsto na seleção de alunos, um público que tivesse afinidade com a temática, o que causou um esvaziamento teórico e um desafio pedagógico para os cursos em implantação.

O PROCAMPO surge em 2008 como continuidade de um projeto de escolarização<sup>13</sup> dos sujeitos da Reforma Agrária iniciado pelo PRONERA. No I Censo da Reforma Agrária realizado em 1996 foi apontado um total de 43% de analfabetos entre os sujeitos da reforma agrária. Esse número alarmante impulsionou a criação do PRONERA no ano de 1998. Portanto, havia uma fragilidade ao ofertar em apenas 10 anos um programa de formação superior, como foi o PROCAMPO, para atender prioritariamente a esse grupo, tendo em vista que uma década é insuficiente para corrigir tamanho agravo da educação básica.

Nesse contexto, é preciso considerar que diante da ausência de alunos que efetivamente preenchessem os critérios de acesso aos cursos, muitos deles ingressaram nos cursos sem terem afinidade com a temática ou mesmo vivenciassem uma realidade concreta com o campo. Diante dessa realidade, a espacialização da Educação do Campo é necessária para se compreender, mesmo que tardiamente, o contexto em que se inserem as Licenciaturas em Educação do Campo.

Essa realidade pode ser visualizada ao analisarmos os projetos selecionados pelo edital de 002/2012, temos a clareza de que o critério socioterritorial não foi relevante na seleção das instituições. Muitos projetos, como apresentados na análise da “Dimensão Política” e da “Dimensão Geográfica”, não descrevem a articulação com os movimentos sociais e não apresentam o território em que estão inseridos.

Fernandes (2000, p. 62) define espacialização como um “processo do movimento concreto da ação em sua reprodução no espaço e no território”. Ao transferirmos esse conceito para o cotidiano das universidades e para a organização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, podemos considerar diversas ações que contribuam para realizar a espacialização da Educação do Campo.

Ações já realizadas sem a intencionalidade da espacialização já ocorrem em muitos cursos, como: formação de grupos de estudos abrangendo diversas áreas do conhecimento;

---

<sup>13</sup> Escolarização nessa frase trata especificamente em se pensar em níveis de escolaridade dos sujeitos.

visitas às comunidades locais; realização de diagnóstico das escolas no campo e das escolas do campo; aproximação formativa dos professores em atividade e ampliação do diálogo com a comunidade acadêmica abrangendo a temática. Essas ações desenvolvidas por si só constituem um trabalho de base e podem refletir na formação da espacialidade.

O trabalho de base<sup>14</sup> se dá em diversos lugares a partir da construção de espaços de socialização e diálogo político. No trabalho de base é importante apresentar os anseios do projeto de Educação do Campo e dar voz para se compreender o contexto e definir os objetivos. Em alguns cursos estão presentes os Seminários Integradores, que, por vezes, funcionam como esse espaço de socialização, mas que se mantém restrito à comunidade acadêmica. Vale ressaltar que sem o apoio dos sujeitos do campo a proposta torna-se esvaziada e pode ser considerada como um dos fatores que impediram a territorialização da Educação do Campo ou mesmo a desterritorializaram.

A espacialização da Educação do Campo tornará possível o “caminho de volta” das Licenciaturas em Educação do Campo, reconhecendo o que a formou sem desconsiderar a realidade que a circunda. A constituição dos espaços levará à reflexão da própria história da Educação do Campo, construindo sua identidade e estabelecendo seus territórios.

A espacialização poderá promover a territorialização da Educação do Campo. Gostaríamos de pontuar que essa territorialização deve ocorrer também dentro dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Ao analisarmos as dimensões propostas por essa pesquisa e apresentadas no capítulo 4 (quatro), identificamos fragilidades na constituição do curso dentro das matrizes formativas da Educação do Campo ou mesmo a ausência de elementos importantes na construção de um projeto que se vê dentro do escopo da luta social. Os movimentos sociais como um todo aparecem de forma marginal ou mesmo inexistem nos PPCs, deixando somente a cargo da academia a gestão e a organicidade dos cursos. A presença dos movimentos sociais se faz necessária ao passo que eles são reconhecidamente interlocutores entre os anseios sociais e os grupos gestores desses projetos sociais.

Como apresentado anteriormente, a Educação do Campo tem que se espacializar ainda dentro dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Conforme essa espacialização acontece é possível ocupar os espaços, dimensionando o trabalho realizado, tendo em vista que os projetos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram submetidos por grupos que já estavam estabelecidos nas universidades, por vezes, ainda sem uma identidade

---

<sup>14</sup> Este conceito é utilizado na formação inicial do MST e se inspirou nas ações da CPT através das Comunidades Eclesiais de Base

própria, sendo imprescindível ocupar o seu espaço para avançar em seu processo de territorialização.

Esse processo deve ter claro que a coletividade faz parte dessa dinâmica territorial. As ações devem resultar da conscientização de que a Educação do Campo, através dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, representam uma demanda real da sociedade. Muitos pré-conceitos deverão ser desconstruídos, começando pela ideia recorrente de que “o campo está esvaziado e que não precisa de mais escolas e professores”. Essa ideia desconsidera que migrar para as cidades nem sempre é uma opção, mas uma falta de opção de permanecer no campo com sua família.

Os trabalhos de base deverão criar oportunidades de reflexão para que seja possível desconstruir os tabus e os rótulos que envolvem o campo e suas comunidades. Promover o diálogo e a consciência de que garantir cursos superiores voltados para a temática do campo por si só não garante escolas para a população do campo. Nesse sentido, a luta é necessária e poderia se falar em territorialização.

A territorialização da Educação do Campo nas IES representa o resultado da busca de uma identidade coletiva que convergirá em transformações. O território da Educação do Campo se estabelecerá ao passo que o poder político advindo da representatividade desses sujeitos for respeitado. Definitivamente, estabelecer territórios e territorialidades no campo do saber é desafiador. A estratégia deve estar pautada na organicidade e no planejamento das ações, que nem sempre deve ser medida pelo número de pessoas, mas pela “eficiência da diversidade de atividades que envolvem cada vez mais as pessoas que participam diretamente e a influência que estas têm sobre as demais” (BOGO apud FERNANDES, 2000, p. 80).

## **6.6 A Licenciatura em Educação do Campo deve ser entendida como território da Educação do Campo**

Ao iniciarmos esta pesquisa partíamos da hipótese de que “ao passo que a Educação do Campo se institucionaliza ela se afastaria dos princípios formativos que a constituíram”. Neste momento, é preciso pontuar que ao analisarmos os documentos (PPCs) essa hipótese foi confirmada. Os PPCs analisados, em sua maioria, não apresentam uma articulação com a matriz formativa da Educação do Campo, não deixando claro até mesmo as especificidades que se espera de uma proposta que se faz dentro de um princípio de luta social.

Tendo a clareza da superficialidade sobre a realidade cotidiana que um documento apresenta, as pesquisas realizadas diretamente nos *sites* oficiais das instituições trouxeram

reflexões importantes. Em busca de elementos que complementassem as análises e não mascarassem a nossa hipótese, foi possível compreender que diversas ações têm sido realizadas pelos cursos, como projetos de extensão, cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, organização de eventos e periódicos. Outro fator a ser considerado é a avaliação dos cursos realizada pelo INEP (Apêndice A), em que a maioria dos cursos avaliados tem notas entre 4 (quatro) e 5 (cinco), o que, do ponto de vista acadêmico, representa um bom resultado do conjunto, haja vista que há visitas *in loco* durante as avaliações.

A participação dos movimentos sociais na articulação dos cursos não pôde ser confirmada na análise documental e na pesquisa virtual. Por vezes, ela acontece de forma marginal e colaborativa, mas não necessariamente de forma orgânica.

Ao final deste capítulo podemos considerar alguns elementos a serem pensados nas territorialidades da Educação do Campo: (1) A formação por área de conhecimento deve ser um fortalecedor desse território, se ela se tornar um desestabilizador de um projeto de Educação do Campo, deve ser repensada; (2) A Educação do Campo deve se descolar da Pedagogia do Movimento quando não houver identidade sem terra, para garantir o seu território; (3) A matriz formativa: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história deve permear a formação do educador do campo; (4) Respeito à cultura e à história das comunidades em que estão inseridos; (5) O educador do campo deve ter condições teóricas de dialogar com conhecimentos científicos; (6) Aproximação de outros atores sociais e de movimentos sociais que dialogam com a luta social; (7) A produção acadêmica de qualidade deve ser incentivada para ser um fortalecedor desse território na academia; (8) A resistência não deve ser caracterizada pelo isolamento acadêmico, sempre que preciso, o território da Educação do Campo deve promover o diálogo com outras áreas do conhecimento e se preciso for “re-existir”.

Vemos que essa reflexão deve acontecer de forma contínua. O território da Educação do Campo está em disputa, seja no campo, nos movimentos sociais ou nas IES e se constitui em um campo de pesquisa vasto e em constante mudança. No que tange às Licenciaturas em Educação do Campo, seguramente, configuram-se como o mais importante território da Educação do Campo, que, para resistir, deve ser capaz de se reinventar sempre que preciso para não ceder aos apelos institucionais que, na atual conjuntura, afastam-na de seus princípios formadores calcados na luta social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a Educação do Campo a partir da sua territorialização nos permitiu entender a complexidade presente neste território, que definimos como “Território do Saber” e que, de forma bem apropriada, poderíamos também definir como “Território dos Saberes Sociais”. Dizemos que seria apropriado, pois, ao desmistificarmos essa temática, ficou claro que o conhecimento teórico sustenta os saberes do campo. Em algumas reflexões nos atemos a chamar a atenção para o risco de se propor uma educação estritamente prática, dentro de uma abordagem cultural, em detrimento da construção teórica, que vemos como essencial no estabelecimento deste território. Mesmo diante dessas reflexões, não podemos desconsiderar que a luta social não se aparta da Educação do Campo.

Este trabalho nos permitiu vislumbrar a força de um projeto de educação que nasce dentro do MST, mas que já não cabe nele. Essa afirmação se dá ao passo que a matriz formativa proposta pelo Movimento não se descola da Educação do Campo, mesmo que, por vezes, ela já não se reconheça dentro da Pedagogia do Movimento. A institucionalização foi um fortalecedor deste processo, ao passo que as instituições não são homogêneas e possuem características próprias, envoltas por currículos ocultos que irão se apropriar da Educação do Campo, sem dela tirar toda essência.

Ao realizarmos as análises dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo essa compreensão esteve clara, pois em seus projetos as IES colocaram de forma marginal a atuação dos movimentos de luta pela terra e demais movimentos sociais, mas não se afastaram dos princípios da luta social. Essa abordagem aparece nos referenciais e nas ementas das disciplinas. Por mais que não sejam atuantes na organização dos projetos, os movimentos sociais aparecem nas disciplinas, pesquisas e extensão propostas nos PPCs.

Reconhecemos a fragilidade das análises dos documentos quando buscamos refletir sobre as vivências. Essa compreensão nos levou a realizar pesquisas pontuais para que fosse feito um levantamento mais justo sobre o que está sendo desenvolvido pelos cursos no tocante à territorialização, ou mesmo às possibilidades de territorialização ou re-territorialização. Essa estratégia ampliou o nosso olhar sobre a institucionalização do curso, desmistificando as análises iniciais que nos levavam a reforçar a hipótese de afastamento da matriz formativa da Educação do Campo presente na gênese desse projeto no MST.

Esse movimento de ir ao encontro da materialidade das propostas nos fez enxergar que a Educação do Campo ao se institucionalizar cria identidades diversas e isso não a limita, mas a amplia para novos territórios e territorialidades. Possivelmente, a Pedagogia do



Movimento não caberia em todas essas propostas, sendo até mesmo umas das sugestões para que a Educação do Campo se territorialize: sempre que necessário se descolar da Pedagogia do Movimento para se aproximar de outros atores sociais que dialogam com a luta social.

A necessidade de uma Educação do Campo que se integre à cultura e à história do lugar em que está inserida passa pela identidade. Essa reflexão foi realizada a partir da experiência na coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo em uma cidade sem abrangência significativa do MST, mas com forte influência de movimentos de pequenos agricultores e comunidades rurais que não se reconhecem como movimento de luta pela terra, mas são resistentes em se manter na terra. A Pedagogia do Movimento para esses sujeitos e até mesmo para o curso em questão se faz dentro de uma utopia, mas a matriz formativa da Educação do Campo: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história é capaz de aproximar a universidade desses camponeses e iniciar um diálogo profícuo com suas realidades.

O reflexo da diversificação nas abordagens da Educação do Campo pode ser visto na vasta produção acadêmica disponível para pesquisa. Os temas trazem uma diversidade de reflexões, porém, todas convergem para essa matriz formativa, mesmo as que resistem a pensar em uma “Educação do Campo”, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica, que afirma reconhecer uma “Educação no Campo”. Esta reflexão nos leva a visualizar que a Educação do Campo ao se institucionalizar não se afasta da matriz formativa que lhe foi proposta, mas, por vezes, não se reconhece na Pedagogia do Movimento ou na Pedagogia Socialista, mesmo que recorra a instrumentos dessas práticas.

Durante a realização da pesquisa nos permitimos fazer análises práticas sobre o que nos aproximava e o que nos afastava da Educação do Campo em sua essência. Apesar dos entraves enxergados no Regime de Alternância no que tange à realização da dinâmica dos tempos, foi possível reconhecer que este é um instrumento de pesquisa inimaginável. Que metodologia seria capaz de levar o aluno a pensar a sua formação a partir da sua produção acadêmica articulada com sua produção laboral ou o seu objeto de estudo, tal como o Regime de Alternância? Na prática da coordenação que relatamos anteriormente, a realização da alternância foi capaz de resgatar os alunos a partir de sua origem, pois, notadamente, mesmo os alunos que vivem na cidade se reconheceram dentro da cultura camponesa durante o Tempo Comunidade.

Um ponto relevante a ser considerado e que vem sendo amplamente debatido é a formação por área de conhecimento ou formação docente multidisciplinar. Para uma formação em um curso de licenciatura de quatro (4) anos, realizar uma formação satisfatória

torna-se um grande entrave. Nos PPCs analisados estava clara a preocupação com a formação por área, que, por mais que se propunha a ser interdisciplinar, encontrava-se na fragmentação do ensino, haja vista que a definição de “multidisciplinar” não necessariamente se faz dentro de uma abordagem “interdisciplinar”.

Desta análise fica a indagação: Se não for aos moldes da formação por área do conhecimento, que caminho seguir? Desistir? Ou re-existir? Diante de um impasse dos cursos que se encontram fragilizados na formação por área de conhecimento, a “Pedagogia do Campo” pode se apresentar como uma possibilidade, tendo em vista que a Pedagogia se faz dentro de uma abordagem formativa multidisciplinar e consegue manter um diálogo favorável entre o fazer pedagógico e os conhecimentos científicos.

Notoriamente, o MST e o movimento de Educação do Campo se preocuparam em ter uma formação específica que fugisse dos padrões da academia, já que estes poderiam ser castradores da proposta de uma Educação do Campo construída nos pilares do Movimento. Porém, não foi considerado que as IES adotam um modelo de organização notadamente territorialista, seja na divisão dos espaços físicos, de recursos financeiros ou recursos humanos. Esse modelo de universidade não reconhece a legitimidade de um projeto de educação que vai além do debate social, pois mexe com as questões estruturais da instituição.

Ao falarmos da legitimidade, não podemos deixar de argumentar sobre a produção acadêmica dos sujeitos da Educação do Campo, vista pelo viés da resistência. Os projetos que concorreram aos editais, por vezes, foram concebidos por pessoas que não estavam diretamente envolvidas no debate sobre a Educação do Campo, sendo impulsionadas pela oportunidade de vagas para professores e técnicos administrativos, além de um recurso específico. Este perfil não legitimou dentro das instituições as propostas aprovadas nos editais.

Neste sentido, o curso já se inicia com uma desvantagem territorial, no território da produção acadêmica. Na academia, docentes com produções mais significativas em suas áreas de atuação são possivelmente mais bem aceitos. O que surpreende e se situa dentro da resistência, é o fato de que em menos de uma década da institucionalização da Educação do Campo por meio das Licenciaturas em Educação do Campo esse território vem sendo conquistado.

Através do levantamento apresentado na seção 6, foi possível reconhecer o avanço na produção acadêmica com a temática “Educação do Campo”. Nos últimos anos, foram desenvolvidas dissertações e teses dentro dos Programas de Pós-Graduação, projetos de

pesquisa e extensão, publicações em periódicos qualificados e demais produções, inserindo a temática e dando mais visibilidade aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Essas ações dentro do campo acadêmico se constituem como uma forma de re-existir dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. As iniciativas de pesquisa e extensão que os cursos têm realizado podem ser entendidas como uma forma de se territorializar na universidade. Esse reflexo se dá através do crescimento no número de grupos de pesquisa sobre a temática “Educação do Campo” e “Formação de professores do campo”, além das pesquisas de mestrado e doutorado envolvendo temas afins.

Durante os anos de 2017/2018/2019 e início do ano de 2020 acompanhamos os cursos e suas ações. Foram feitos levantamentos sobre a atuação dos cursos através das páginas oficiais das IES, editais de processos seletivos, publicações em periódicos, divulgações na lista de e-mails do FONEC e esporadicamente divulgações nas redes sociais.

Ao realizarmos o levantamento dos processos seletivos abertos nos anos de 2018/2019/2020, foi possível identificar que dos cursos selecionados por editais e que se encontram ativos no E-mec, 41 abriram processos seletivos. Deste número, quatro (4) cursos optaram pelo ingresso através do SISU, são eles: Universidade Federal de Catalão, Universidade Federal de Campina Grande e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E um (1) curso ofertado na Universidade Federal de Minas Gerais utiliza a nota do ENEM para o ingresso.

Deste cenário, observamos que a oferta dos cursos ainda vem sendo feita, o que pode ser reconhecido como resistência, ao passo que a partir do ano de 2016 não havia mais obrigatoriedade, segundo o edital de 2012, de serem ofertadas vagas anuais. Na contramão dessa resistência, a oferta dos cursos através do SISU ou ENEM é vista como enfraquecedora do curso, pois se abre mão do processo seletivo específico e se abre a ampla concorrência, que, mesmo atendendo alunos cotistas, não poderá colocar sua especificidade como critério de seleção.

Ao falarmos da especificidade do público que deveria acessar os cursos, é importante pontuar que esse critério não pôde ser seguido por algumas instituições, mesmo nos primeiros editais dos processos seletivos. Algumas IES não estavam inseridas em contextos que possibilitassem esse critério, tendo que abrir a possibilidade de ingresso para outros alunos que tivessem cursado o Ensino Médio.

Para essa realidade, ao analisarmos os dados apresentados pelo Censo da Reforma Agrária, apresentamos nossa reflexão na seção 6, ao afirmarmos que o número de analfabetos dentre os sujeitos da Reforma Agrária em 1996 chegava a 43% e que mesmo com as ações do

PRONERA, a partir de 1998, o tempo lento do processo educacional não seria capaz de corrigir os déficits de escolaridade a ponto de terem um público efetivo para o PROCAMPO. Ou seja, mesmo que o PRONERA tivesse minimamente alcançado o seu objetivo, ainda assim, uma década seria insuficiente para que o público do PRONERA fosse efetivamente os que seriam atendidos prioritariamente pelo PROCAMPO.

Desta feita, o início da institucionalização da Educação do Campo já se dá de forma ampliada, o que não é ruim. O ingresso no curso já aponta para uma diversidade de sujeitos que, mesmo vendo no curso somente uma possibilidade de ter um curso superior, ao longo deste se reconhecem sujeitos neste processo. Mesmo que o ingresso não dê conta de atender à especificidade, o decorrer do curso por si só é seletivo, ao passo que se não há identidade com a temática, os alunos evadem.

Esta especificidade na formação é que irá dizer como a matriz formativa está presente na construção dos “projetos” de Educação do Campo dentro da diversidade institucional.

Ao fim deste trabalho podemos afirmar que encontramos “Educações dos Campos”, mesmo que o termo não seja harmonioso foneticamente, na realidade das IES é o que vem se constituindo. A hipótese apresentada inicialmente se confirma quando vemos que os cursos se afastaram da essência da Educação do Campo gestada pelo MST, mas é refutada quando se pode afirmar que a Educação do Campo jamais se construiria fora de sua matriz formadora, mesmo que em contextos diferentes.

Este trabalho foi capaz de ampliar não somente os conhecimentos históricos e constitutivos que tínhamos sobre Educação do Campo, mas ele foi capaz de desmistificar o que é e o que não é Educação do Campo. Esse “separar o joio do trigo” nos oportunizou ampliar os horizontes para a continuidade da Licenciatura em Educação do Campo.

Por fim, colocando-me em primeira pessoa gostaria de dizer que iniciei este trabalho desacreditando na Licenciatura em Educação do Campo como um projeto de Educação do Campo. A hipótese que eu trazia vinha da minha atuação profissional enquanto coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás (Regional Catalão), pois acreditava que não existia Educação do Campo sem a Pedagogia do Movimento. Este trabalho me fez ver que é possível se reinventar a partir da adversidade.

Diante do levantamento documental a que hoje tenho acesso e do acervo que construí com os dados sistematizados nos últimos anos, reconheço a possibilidade de que o desdobramento desta pesquisa se dê na organização de um Observatório da Licenciatura em Educação do Campo, com o compromisso de realizar atualização periódica do andamento dos

cursos. Para esse projeto, tenho em vista alguns parceiros de outras instituições e regiões, para construir um projeto interinstitucional com maior abrangência.

Ao fim deste trabalho, retorno as minhas atividades junto ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, da recém-criada Universidade Federal de Catalão, com a certeza de que a Educação do Campo se faz a partir das reflexões sobre o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história. Se nos reconhecermos nestes pilares, seremos capazes de fazer Educação do Campo.

## REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P.; CORDEIRO, T. Comissão Pastoral da Terra Nordeste II [Internet]. Recife (PE). **Diminuição de matrículas e fechamento de escolas em zonas rurais preocupam movimentos.** Disponível em: <https://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias/5207-80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos-quase-4-mil-escolas-por-ano>. Acesso em: novembro 2019.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; DINIZ, L. de S.; OLIVEIRA, A. e M. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.) **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel G. Educação básica e movimentos sociais. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.) **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.  
ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 1. ed. v. 1. Tradução Sergio Paulo Rouanet. Ed. Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, n. 39. São Paulo: Editora Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Trad: Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 4024, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 5692, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Estatísticas de Comércio Exterior do Agronegócio Brasileiro,** 2018. Disponível em: <http://indicadores.agricultura.gov.br/index.htm>. Acesso em: 03/12/2018.

BRASIL. Economia e emprego. **Agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos por brasileiro,** 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego>

emprego/2015/07/agricultura-familiar-produz-70-dos-alimentos-consumidos-por-brasileiro.  
Acesso em: 03/12/2018

BRASIL (2006b). **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 30, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm). Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. **Parecer nº 36/2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, 2001.

BRASILIA (DF). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD 2.** Brasília (DF), 2007. 81p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária** (versão preliminar). Brasília, DF: 2005. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?catid=201&id=2408&option](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=201&id=2408&option). Acesso em: 10 nov. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital N. 02, de 23 de Abril de 2008.** Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital N. 09, de 29 de Abril de 2009.** Edital de convocação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital N. X/2012.** Edital de seleção SESU/SETEC/SECADI/MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital PROPP N. 27/2019.** Edital de Seleção. Universidade Federal de Grandes Dourados.

CALAZANS, M. J. et al. Dois programas de educação no meio rural na década de 50: CNER e DDR. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 9, n.4, p. 43-64, out.-dez. 1985. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60831/59046> Acesso em: agosto 2019.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional, 2002. p. 18-25.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-160.

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

CALDART, Roseli. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. *In*: CALDART, Roseli S. et al. (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli. O MST e a formação dos Sem-terra: o movimento social como princípio educativo. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5. ed. São Paulo: Clacso, 2011.

CALDART, Roseli. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, ano 2, número 2, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 01/02/2019. <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>

CALDART, Roseli. Intencionalidades na formação de Educadores do Campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; ALMEIDA MARTINS, Maria de Fátima; ALVES MARTINS, Aracy (Org.) **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CALDART, R.; PEREIRA, I. S.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALIARI, Rogério Omar. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Alvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora Unesp (FEU), 1999.

CARTER, M. (Org). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a Reforma Agrária no Brasil**. Tradução de Cristina Yamagami. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CASTRO PAULA, Heloisa Vitória de. **A relação campo- cidade no ensino de geografia da escola arminda rosa de mesquita catalão (GO): entre o ideal e o essencial**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2012.

CHARTIER, Daniel. A l'aube des formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural. Maurécourt: Editions Universitaires-UNMFREO, 1986. Collection Mésonance. *In*: CALIARI, Rogério Omar (Org.) **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. Vitória: UFES, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Vitória, 2013.



CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (CNEC): **Por uma Política Pública de Educação do Campo**. 2., 2004. Luziânia-GO. Texto Base... Luziânia-GO, 2-6 ago. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Conselho Pleno. **Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

CPT NACIONAL. **Conflitos no Campo – Brasil 2014** [Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Edmundo Rodrigues Costa]. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.  
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

DALMAGRO, S. L. História da escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.3 [73], p.782-810, jul./set. 2017.  
<https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8645847>

DELGADO, G. C. A questão agrária e os movimentos sociais do campo. *In*: CARTER, M. (Org). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a Reforma Agrária no Brasil**. Tradução de Cristina Yamagami. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIAS, Adriana de Araújo. **Organização da educação do campo no acre: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2015.

FAZENDA, Ivani. O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar. *In*: PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento social como categoria geográfica. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.59-85, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A Territorialização do MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra-Brasil. **Revista Nera**, n. 1, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008, p. 368.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima; MOLINA, Mônica Castagna. Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. 268 p. (Série NEAD Debate; 23)

FONEC. **Carta Manifesto**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://unifesspa.edu.br/images/manifesto\\_FORUM\\_NACIONAL\\_DE\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DO\\_CAMPO.pdf](https://unifesspa.edu.br/images/manifesto_FORUM_NACIONAL_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO.pdf). Acesso em: novembro de 2020.

FONEC. **Carta Manifesto**. Brasília, 2019. Disponível em: [https://unifesspa.edu.br/images/manifesto\\_FORUM\\_NACIONAL\\_DE\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DO\\_CAMPO.pdf](https://unifesspa.edu.br/images/manifesto_FORUM_NACIONAL_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO.pdf). Acesso em: novembro de 2020.

FONSECA, Maria Tereza Lousa da. **A extensão do rural no Brasil, projeto educativo para o capital**. São Paulo: Edições Loyola, 1985. 191p.

FREIRE, Ana M. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIMONET, Jean Claude. A Alternância na formação: “Método Pedagógico ou Sistema Educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. In: DEMOL, Jean Noel; PILON, Jean Marc (Coord.). **Alteance, Developpement Personnel et Local**. I Harmattn, Paris, 1998. Disponível em: <http://docplayer.com.br/65241484-A-alternancia-na-formacao-metodo-pedagogico-ou-novo-sistema-educativo-a-experiencia-das-casas-familiares-rurais-jean-claude-gimonet.html> Acesso em: fevereiro/2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Repensando a história da educação brasileira na primeira república: o município pedagógico como categoria de análise. **HISTEDBR**: Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-15, jan./2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_105.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_105.html). Acesso em: 12 ago 2019.

GRABOIS, P. F. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política** 19, 2/2011, p. 7-278.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade **Boletim Gaúcho de Geografia**, 29: 11-24, jan., 2003. Versão online disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38739/26249> Acesso em: 01 fev. 2019.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018

HARVEY, David. **Diecisiete Contradicciones y el fin del Capitalismo**. 1. ed. Quito Editorial IAEN, 2014. 296p.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração final** (versão preliminar). Luziânia, 2004. Disponível em: [www.slideshare.net/Escolas/declaracioniiconferenciaeducacaocampo](http://www.slideshare.net/Escolas/declaracioniiconferenciaeducacaocampo) Acesso em: março 2018

ITERRA- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Cadernos Iterra-Intencionalidades na formação de Educadores do Campo**, Ano VII, n. 11, 2007.

JACOMELI, M. R. M. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639718>

KRAMER, Sônia. Linguagem e história: o papel da narrativa e da escrita na constituição de sujeitos sociais. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org) **Teoria e Educação no labirinto do Capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Tradução Margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O direito a cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início fev. 2000.

LEITE, Sergio C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. v. 70. São Paulo: Cortez, 1999.

LEHER, R. **Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança**, 2005. Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Banc\\_Mund\\_educ\\_como\\_seguranca.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Banc_Mund_educ_como_seguranca.htm). Acesso em: Agosto/2019.

MANDEVILLE, B. La fabula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública. México: Fondo de Cultura Económica, 1982. In: SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo in BASSO, J. D; NETO, J. L. S.; BEZERRA, M.C.S. (orgs) **Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARTINS, José de Souza. **O sujeito oculto**: ordem e transgressão na reforma agrária. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Reforma Agrária**: o impossível diálogo. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Escriba, 1997.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>

MATTEI, L. A Política Agrária e os retrocessos do Governo Temer. **OKARA**: Geografia em debate, v.12, n.2, p. 293-307, 2018.<https://doi.org/10.22478/ufpb.1982-3878.2018v12n2.41318>

MCP. Movimento Camponês Popular. **Poesia e Música Camponesa**, 2015.

MOLINA, Mônica. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>

MOLINA, M. C.; FRETIAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440> Acesso em: agosto/2019.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Boletim da Educação n.1**. Ocupar, produzir e resistir. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1992.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Boletim da Educação n.2**. Como trabalhar a mística do MST com as crianças. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1993.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Boletim da Educação n. 3**. Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos do MST. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1993.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Boletim da Educação n. 4.** Escola, trabalho e cooperação. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1994.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Boletim da Educação n. 9.** Educação no MST, balanço 20 anos. 1. ed. Setor de Educação do MST, 2004.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital:** hegemonias em disputa. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p. (Educação do campo. Diálogos interculturais)

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A Geografia das lutas no campo.** São Paulo: Contexto; EDUSP, 1988.

ORSO, P. J. Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. In: BASSO, J. D.; NETO, J. L. S.; BEZERRA, M.C.S. (Orgs) **Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

PISTRAK. Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTO-GONÇALVES, C. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americana. **GEOgrafia.** Ano VIII, n. 16, 2006.

QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas o Brasil:** ensino médio e educação profissional. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922004000100016>

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014111587>

SANTOS, C. E. F. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador:** uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo. 2011. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos. v.1)

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1978. 236 p.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994, 190 p.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: OLIVEIRA, Márcio P.; HAESBAERT, Rogério; MOREIRA, Ruy (Orgs.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Niterói: PPGeo/UFF, 2002.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire dos Santos (orgs.). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. 368p

SAQUET, Marcos Aurélio. Proposições para estudos territoriais. **Revista GEOgraphia**. Niterói: RJ, n 15, p. 71-85, 2006.

SAVIANI, D. A. Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D; NETO, J. L. S.; BEZERRA, M.C.S. (orgs) **Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, P. G. **Turismo em assentamentos de reforma agrária no Nordeste do Brasil**. 2017. 236f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Recife, 2017.

SOUZA, A. C. **Trabalho e educação**: crítica à produção do conhecimento sobre a educação no campo na Geografia. 2016. 132f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2016.

STÉDILE, J. P; FERNANDES, B. M. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. ed. São Paulo, 2012.

UAGRO. Universo Agrário. **Agronegócio tem que mostrar a sociedade a tecnologia usada no campo**, 2017. Disponível em: <http://www.uagro.com.br/editorias/tecnologia/2017/03/31/agronegocio-tem-que-mostrar-a-sociedade-a-tecnologia-usada-no-campo.html>. Acesso em: 03 dez 2018.

VASCONCELOS, Maria Eliane de O. **Educação do Campo no Amazonas**: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

## APÊNDICE A

Quadro demonstrativo das instituições públicas que ofertaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo

N.	UF	Instituição	Edital	Área de Conhecimento	Status	C/C
<b>Região Norte – (11 ativos): 11 instituições</b>						
01	AP	Universidade Federal do Amapá/Campus Mazagão	2008/2009/2012	Ciências agrárias e natureza, com ênfase em Agronomia e Biologia	Ativo	3
02	PA	Universidade Federal do Pará/Campus Abaetetuba	2012	Ciências Naturais; Matemática e Linguagem: códigos e suas tecnologias	Ativo	4
03	PA	Universidade Federal do Pará/Altamira	2009/2012	Linguagens e códigos; Ciências da Natureza	Ativo	
04	PA	Universidade Federal do Pará/Cametá	2009/2012	Ciências agrária e da Natureza	Ativo	
05	PA	Universidade Federal do Pará/Marabá	2012	Habilitação em Ciências Humanas e Sociais; Habilitação em Linguagem, Letras e Artes; Habilitação em Ciências Agrárias e da Natureza; Habilitação em Matemática e Sistemas de Informação	Ativo	
06	PA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)/Marabá	2012	Linguagens e Letras ou Ciências Humanas e Sociais ou Ciências Agrárias e da Natureza ou Matemática	Ativo	4
07	PA	IFPA (Altamira, Bragança, Breves, Gurupá, Moju e Marabá)	EDITAL 2009 PARFOR 2011	Ciências Humanas e Sociais	Ativo	3 e 4
08	RO	Universidade Federal de Rondônia/Campus	2012	Ciências da Natureza; Ciências Humanas	Ativo	4

		Rolim de Moura				
09	<b>RR</b>	Universidade Federal de Roraima/Campus Paricarana	2012	Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo	3 e 4
10	<b>TO</b>	Universidade Federal do Tocantins/Campus Arraias	2012	Linguagens e códigos (habilitação em artes visuais e música)	Ativo	5
11	<b>TO</b>	Universidade Federal do Tocantins/Campus Tocantinópolis	2012	Linguagens e códigos (habilitação em artes visuais e música)	Ativo	4
<b>REGIÃO CENTRO OESTE (5 ativos + 1 não iniciado): 6 instituições</b>						
12	<b>DF</b>	Universidade de Brasília/Planaltina	2008/2009/2012 Piloto	Arte, Literatura e Linguagem/Ciências da Natureza/Matemática	Ativo	4
13	<b>GO</b>	Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão	2012	Ciências da Natureza	Ativo	4
14	<b>GO</b>	Universidade Federal de Goiás/Regional Cidade de Goiás	2012	Ciências da Natureza	Ativo	4
15	<b>MS</b>	Universidade Federal da Grande Dourados	2012	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Ativo	4
16	<b>MS</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2012	Ciências Humanas e sociais; Linguagens e Códigos; Matemática	Ativo	4
17	<b>MT</b>	IF Educação Ciência Tecnologia MT	2012	Não consta	Não iniciou	
<b>REGIÃO SUDESTE (9 ativos+ 2 encerradas+1 não iniciada): 12 instituições</b>						
18	<b>ES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/Campus Goiabeiras	2012	Ciências Humanas e sociais; Linguagens e Códigos	Ativo	5
19	<b>ES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/ Campus São Mateus	2012	Linguagens e códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; Matemática e Ciências Agrárias	Ativo	
20	<b>MG</b>	Universidade Federal de MG	2004/2008/2009 Piloto	Matemática; Ciências da Vida e da Natureza,	Ativo	5



				Ciências Sociais e Humanidades; Letras e Artes		
21	MG	Universidade Federal de Viçosa	2012	Ciências da Natureza	Ativo	5
22	MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2012	Ciências da Natureza; Matemática	Ativo	4
23	MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Diamantina	2012	Linguagens e códigos; Ciências da Natureza	Ativo	5
24	MG	Universidade Estadual de Montes Claros	2008	PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO. Não localizada a área multidisciplinar	Encerrou Turma única	
25	MG	Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do sul de Minas Gerais	2016	Não iniciado	Ativo	
26	RJ	Universidade Federal Fluminense/Campus Sto Antonio de Pádua	2012	Ciências Humanas e sociais	Ativo	4
27	RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Seropédica	2012	Ciências Sociais e Humanidades	Ativo	5
28	RJ	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro/ Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert	2008	Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Matemática, com ênfase em Ciências Agrárias.	Não iniciou	
29	SP	Universidade Estadual de Taubaté	2011 FNDE/SECADI Programa	Ciências da Natureza e Matemática	Encerrou Turma única	

**REGIÃO NORDESTE ( 13 ativas+ 8 encerradas+5 não iniciou) : 26 instituições**

30	AL	Universidade Estadual de Alagoas	2011 FNDE/SECADI	Linguagens, arte e literatura; Ciências da	Encerrou Turma única	
----	----	----------------------------------	------------------	--	----------------------	--

				vida e da natureza e Matemática		
31	BA	Universidade Federal da Bahia	2008 Piloto	Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza	Ativo	
32	BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano/Campus Amargosa	2012	Ciências Agrárias	Ativo	4
33	BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano/Feira de Santana	2012	Ciências da Natureza e Matemática	Ativo	4
34	BA	Universidade Estadual da Bahia/Itaberaba	Edital 2010/ Início 2012		Não iniciou	
35	CE	Universidade Regional do Cariri (URCA)/Crato	2011 FNDE/SECADI	Ciências da Natureza e Matemática	Ativo Não iniciou	
36	CE	Universidade Estadual do Ceará/Limoeiro do Norte	2011 FNDE/SECADI Programa	Ciências da Natureza e Linguagem e códigos	Encerrou Turma única	
37	MA	Universidade Federal do Maranhão	2008/2009/201 2	Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo	4
38	MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus São Luis/Maracanã	2009/2012	Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo	
39	PB	Universidade Federal da Paraíba	2012	Não consta	Não iniciou	
40	PB	Universidade Federal de Campina Grande/Campus Sumé	Não foi contemplada em edital.	Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da	Ativo	4

				Natureza		
<b>41</b>	<b>PE</b>	Autarquia Educacional de Ensino superior de Arco Verde	2008	Não localizada	Encerrou Turma única	
<b>42</b>	<b>PE</b>	Autarquia Educacional Serra Talhada	2008	Não localizada	Encerrou Turma única	
<b>43</b>	<b>PE</b>	Autarquia Educacional Belemita -Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco	2009	Habilitação em Linguagens e Códigos e Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática	Encerrou Turma única	
<b>44</b>	<b>PE</b>	Universidade de Pernambuco	2008	Não consta	Encerrou Turma única	
<b>45</b>	<b>PE</b>	Autarquia Educacional de Salgueiro	2008	Não consta	Turma única Não iniciou	
<b>46</b>	<b>PE</b>	Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	2008	Não consta	Não iniciou	
<b>47</b>	<b>PE</b>	Autarquia Educacional do Araripe	2008	Não consta	Não iniciou	
<b>48</b>	<b>PE</b>	Autarquia Educacional de Ensino superior de Arco Verde	2008	Não consta	Encerrou Turma única	
<b>49</b>	<b>SE</b>	Universidade Federal de Sergipe	2008 Piloto	Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza	Encerrada	
<b>50</b>	<b>PI</b>	Universidade Federal do Piauí/Campus Cinobelina Elvas Bom Jesus	2012	Ciências Humanas e Sociais	Ativo	4

51	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Floriano	2012	Ciências da Natureza	Ativo	4
52	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Picos	2012	Ciências da Natureza	Ativo	4
53	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Teresina	2012	Ciências da Natureza	Ativo	4
54	RN	Universidade Federal Rural do Semi árido/UFERSA	2012	Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais	Ativo	
55	RN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN/Campus Canguaretama	2016 Sem edital	Ciências Humanas e Sociais ou Matemática	Ativo	
<b>REGIÃO SUL (12 ativas+ 2 encerradas+1 não iniciada): 15 instituições</b>						
56	PR	Universidade Federal do Paraná/ Litoral Sul	2012	Ciências da Natureza	Ativo	5
57	PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná/ Campus Dois Vizinhos	2012	Ciências da Natureza; Ciências Agrárias; Matemática	Ativo	
58	PR	Universidade Federal da Fronteira Sul/Laranjeiras do Sul	2010 (sem edital) 2012	Ciências Naturais e Matemática e Ciências Agrárias; Ciências Humanas e sociais	Ativo	
59	PR	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2008	Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias	Encerrou Turma única	
60	PR	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	2008	Ciências da Natureza e Matemática ou Linguagens	Encerrou Turma única	
61	RS	Universidade Federal da Fronteira	2012	Ciências da Natureza	Ativo	



## APÊNDICE B

Quadro demonstrativo das instituições públicas que ofertaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo que se encontram com status ATIVO no E. Mec

N.	UF	Instituição	Edital	Área de Conhecimento	Status
<b>Região Norte</b>					
01	AP	Universidade Federal do Amapá/Campus Mazagão	2008/2009/2012	Ciências agrárias e natureza, com ênfase em Agronomia e Biologia	Ativo P.S 2018/2
02	PA	Universidade Federal do Pará/ Campus Abaetetuba	2012	Ciências Naturais; Matemática e Linguagem: códigos e suas tecnologias	Ativo P.S 2018/2
03	PA	Universidade Federal do Pará/Altamira	2009/2012	Linguagens e códigos; Ciências da Natureza	Ativo P.S 2018/2
04	PA	Universidade Federal do Pará/Cametá	2009/2012	Ciências agrária e da Natureza	Ativo P.S 2018/2
05	PA	Universidade Federal do Pará/Marabá	2012	Habilitação em Ciências Humanas e Sociais;Habilitação em Linguagem, Letras e Artes;Habilitação em Ciências Agrárias e da Natureza;Habilitação em Matemática e Sistemas de Informação	Ativo P.S 2018/2
06	PA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)/Marabá	2012	Linguagens e Letras ou Ciências Humanas e Sociais ou Ciências Agrárias e da Natureza ou Matemática	Ativo P.S 2019/1
07	PA	IFPA (Altamira, Bragança, Breves, Gurupá, Moju e Marabá)	EDITAL 2009 PARFOR 2011	Ciências Humanas e Sociais	Ativo P.S 2019/1
08	RO	Universidade Federal de Rondônia/Campus Rolim de Moura	2012	Ciências da Natureza; Ciências Humanas	Ativo P.S 2019/1
09	RR	Universidade Federal de Roraima/Campus Paricarana	2012	Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo P.S 2019/1

10	<b>TO</b>	Universidade Federal do Tocantins/Campus Arraias	2012	Linguagens e códigos (habilitação em artes visuais e música)	Ativo P.S 2019/1
11	<b>TO</b>	Universidade Federal do Tocantins/Campus Tocantinópolis	2012	Linguagens e códigos (habilitação em artes visuais e música)	Ativo P.S 2019/1
<b>REGIÃO CENTRO OESTE</b>					
12	<b>DF</b>	Universidade de Brasília/Planaltina	2008/2009/2012 Piloto	Arte, Literatura e Linguagem/Ciências da Natureza/Matemática	Ativo P.S 2018/2
13	<b>GO</b>	Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão	2012	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1
14	<b>GO</b>	Universidade Federal de Goiás/Regional Cidade de Goiás	2012	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1
15	<b>MS</b>	Universidade Federal da Grande Dourados	2012	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Ativo P.S 2019/1
16	<b>MS</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2012	Ciências Humanas e sociais; Linguagens e Códigos; Matemática	Ativo P.S 2016/1
<b>REGIÃO SUDESTE</b>					
17	<b>ES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/Campus Goiabeiras	2012	Ciências Humanas e sociais; Linguagens e Códigos	Ativo P.S 2019/1
18	<b>ES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/Campus São Mateus	2012	Linguagens e códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; Matemática e Ciências Agrárias	Ativo P.S 2019/1
19	<b>MG</b>	Universidade Federal de MG	2004/2008/2009 Piloto	Matemática; Ciências da Vida e da Natureza, Ciências Sociais e Humanidades; Letras e Artes	Ativo P.S 2019/1
20	<b>MG</b>	Universidade Federal de Viçosa	2012	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1
21	<b>MG</b>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2012	Ciências da Natureza; Matemática	Ativo P.S 2019/1
22	<b>MG</b>	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Diamantina	2012	Linguagens e códigos; Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2

23	MG	Instituto federal de educação, ciência e tecnologia do sul de minas gerais	2017	Ciências Agrárias Agricultura Familiar	Ativo lúnica turma em andament o
24	RJ	Universidade Federal Fluminense/Campus Sto Antonio de Pádua	2012	Ciências Humanas e sociais	Ativo P.S 2019/1
25	RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Seropédica	2012	Ciências Sociais e Humanidades	Ativo P.S 2019/1
<b>REGIÃO NORDESTE</b>					
26	BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano/Campus Amargosa	2012	Ciências Agrárias	Ativo P.S 2019/1
27	BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano/Feira de Santana	2012	Ciências da Natureza e Matemática	Ativo P.S 2019/1
28	CE	Universidade Regional do Cariri (URCA)/Crato	2011 FNDE/SECADI	Ciências da Natureza e Matemática	Ativo Não localizado
29	MA	Universidade Federal do Maranhão	2008/2009/2012	Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo 2019/2
30	MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus São Luis/Maracanã	2009/2012	Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo P.S 2015/2
31	PB	Universidade Federal de Campina Grande/Campus Sumé	Não foi contemplada em edital.	Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza	Ativo P.S 2019/1
32	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Cinobelina Elvas Bom Jesus	2012	Ciências Humanas e Sociais	Ativo P.S 2019/1
33	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Floriano	2012	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1
34	PI	Universidade	2012	Ciências da	Ativo



		Federal do Piauí/Campus Picos		Natureza	P.S 2019/1
35	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Teresina	2012	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1
36	RN	Universidade Federal Rural do Semi árido/UFERSA	2012	Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais	Ativo P.S 2018/2
37	RN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN/Campus Canguaretama	2016 Sem edital	Ciências Humanas e Sociais ou Matemática	Ativo P.S 2019/1
<b>REGIÃO SUL</b>					
38	PR	Universidade Federal do Paraná/Litoral Sul	2012	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1
39	PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná/ Campus Dois Vizinhos	2012	Ciências da Natureza; Ciências Agrárias; Matemática	Ativo
40	PR	Universidade Federal da Fronteira Sul/Laranjeiras do Sul	2010 (sem edital) 2012	Ciências Naturais e Matemática e Ciências Agrárias; Ciências Humanas e sociais	Ativo P.S 2019/2
41	RS	Universidade Federal da Fronteira Sul/Erechim	2012	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2
42	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Porto Alegre	2012	Ciências da Natureza	Ativo
43	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Litoral Norte	2012	Ciências da Natureza	Ativo
44	RS	Universidade Federal do Rio Grande/	2012	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	Ativo
45	RS	Universidade Federal do Pampa/ Dom Pedrito	2012	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2
46	RS	Instituto Federal Farroupilha/Jaguari	2012	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	Ativo
47	RS	Universidade Federal de Santa Maria	Sem edital	Educação do Campo Ciências Humanas	ATIVO EAD

<b>48</b>	<b>SC</b>	Universidade Federal de SC/Florianópolis	2008/2009/2012	Ciências da Natureza; Matemática; Ciências Agrárias	Ativo
	<p>quadro elaborado por Paula, Heloisa Vitória de Castro (2018)</p> <p>Fonte: Plataforma E-mec/Coordenação Geral de Educação do Campo- MEC/Portal MEC/ Censo do Ensino Superior 2017</p> <p>Status: Ativo</p>				

## APÊNDICE C

Quadro demonstrativo das instituições públicas que abriram editais para processos seletivos para o curso de Licenciatura em Educação do Campo nos anos de 2018/2019/2020

N.	UF	Instituição	Área de Conhecimento	Status
<b>REGIÃO NORTE</b>				
01	AP	Universidade Federal do Amapá/Campus Mazagão	Ciências agrárias e natureza, com ênfase em Agronomia e Biologia	Ativo P.S 2018/2 2019/2
02	PA	Universidade Federal do Pará/ Campus Abaetetuba	Ciências Naturais; Matemática e Linguagem: códigos e suas tecnologias	Ativo P.S 2018/2 2020/1
03	PA	Universidade Federal do Pará/Altamira	Linguagens e códigos; Ciências da Natureza	Ativo P.S 2018/2 2020/3
04	PA	Universidade Federal do Pará/Cametá	Ciências agrária e da Natureza	Ativo P.S 2018/2 2020/3
05	PA	Universidade Federal do Pará/Marabá	Habilitação em Ciências Humanas e Sociais;Habilitação em Linguagem, Letras e Artes;Habilitação em Ciências Agrárias e da Natureza;Habilitação em Matemática e Sistemas de Informação	Ativo P.S 2018/2
06	PA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)/Marabá	Linguagens e Letras ou Ciências Humanas e Sociais ou Ciências Agrárias e da Natureza ou Matemática	Ativo P.S 2019/1
07	PA	IFPA (Altamira, Bragança, Breves, Gurupá, Moju e Marabá)	Ciências Humanas e Sociais	Ativo P.S 2019/1 2020/1
08	RO	Universidade Federal de Rondônia/Campus Rolim de Moura	Ciências da Natureza; Ciências Humanas	Ativo P.S 2019/1 2019/2
09	RR	Universidade Federal de Roraima/Campus Paricarana	Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo P.S 2019/1 2020/1
10	TO	Universidade Federal do Tocantins/Campus Arraias	Linguagens e códigos (habilitação em artes visuais e música)	Ativo P.S 2019/1 2019/2

11	<b>TO</b>	Universidade Federal do Tocantins/Campus Tocantinópolis	Linguagens e códigos (habilitação em artes visuais e música)	Ativo P.S 2019/1 2020/1
<b>REGIÃO CENTRO-OESTE</b>				
12	<b>DF</b>	Universidade de Brasília/Planaltina	Arte, Literatura e Linguagem/Ciências da Natureza/Matemática	Ativo P.S 2018/2 2020/1 2020/2
13	<b>GO</b>	Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020/SISU
14	<b>GO</b>	Universidade Federal de Goiás/Regional Cidade de Goiás	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020/1
15	<b>MS</b>	Universidade Federal da Grande Dourados	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Ativo P.S 2019/1
	<b>MS</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Ciências Humanas e sociais; Linguagens e Códigos; Matemática	Ativo P.S 2019 2020
<b>REGIÃO SUDESTE</b>				
16	<b>ES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/Campus Goiabeiras	Ciências Humanas e sociais; Linguagens e Códigos	Ativo P.S 2019/1 2020/1
17	<b>ES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/Campus São Mateus	Linguagens e códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; Matemática e Ciências Agrárias	Ativo P.S 2019/1 2020/1
18	<b>MG</b>	Universidade Federal de MG	Matemática; Ciências da Vida e da Natureza, Ciências Sociais e Humanidades; Letras e Artes	Ativo P.S 2019/1 2020/1 (ENEM)
19	<b>MG</b>	Universidade Federal de Viçosa	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1
20	<b>MG</b>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Ciências da Natureza; Matemática	Ativo P.S 2019/1 2020 para refugiados
21	<b>MG</b>	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Diamantina	Linguagens e códigos; Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2 2020/2
22	<b>RJ</b>	Universidade Federal Fluminense/Campus Sto Antonio de Pádua	Ciências Humanas e sociais	Ativo P.S 2019/1

23	RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Seropédica	Ciências Sociais e Humanidades	Ativo P.S 2019/1 2020/1 2020/2
<b>REGIÃO NORDESTE</b>				
24	BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano/Campus Amargosa	Ciências Agrárias	Ativo P.S 2019/1 2020/1
25	BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano/Feira de Santana	Ciências da Natureza e Matemática	Ativo P.S 2019/1 2020/1
26	MA	Universidade Federal do Maranhão	Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática	Ativo 2019/2 2020/1
27	PB	Universidade Federal de Campina Grande/Campus Sumé	Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020 SISU
28	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Cinobelina Elvas Bom Jesus	Ciências Humanas e Sociais	Ativo P.S 2019/1 2020/1
29	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Floriano	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020/1
30	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Picos	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020/1
31	PI	Universidade Federal do Piauí/Campus Teresina	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1 2020/1
32	RN	Universidade Federal Rural do Semi árido/UFERSA	Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais	Ativo P.S 2018/2 2019/2
33	RN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN/Campus Canguaretama	Ciências Humanas e Sociais ou Matemática	Ativo P.S 2019/1 Entrada Sisu/Enem P.S 2020 Enem
<b>REGIÃO SUL</b>				
34	PR	Universidade Federal do Paraná/ Litoral Sul	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/1

				2020/1
<b>35</b>	<b>PR</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul/Laranjeiras do Sul	Ciências Naturais e Matemática e Ciências Agrárias; Ciências Humanas e sociais	Ativo P.S 2019/2 2020/1
<b>36</b>	<b>RS</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul/Erechim	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2 2020/1
<b>37</b>	<b>RS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Porto Alegre	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2 2020/1
<b>38</b>	<b>RS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Litoral Norte	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2
<b>39</b>	<b>RS</b>	Universidade Federal do Rio Grande/	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	Ativo P.S 2019/1 2020/1
<b>40</b>	<b>RS</b>	Universidade Federal do Pampa/ Dom Pedrito	Ciências da Natureza	Ativo P.S 2019/2 2020/2
<b>41</b>	<b>RS</b>	Universidade Federal de Santa Maria	Educação do Campo	ATIVO EAD P.S 2018/1 2019/1
<b>42</b>	<b>SC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina/Florianópolis	Ciências da Natureza; Matemática; Ciências Agrárias	Ativo P.S 2019/1 2020/1

Fonte: Páginas oficiais das universidades pesquisadas

## APÊNDICE D

**Quadro das instituições que ofertaram cursos de especialização em Educação do Campo**

<b>Instituição</b>	<b>Curso</b>	<b>Tem Ledoc</b>
Universidade Federal do Tocantins	Especialização Educação do Campo - Práticas Pedagógicas	Sim
Instituto Federal do Pará (Castanhal)	Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia	Sim
Instituto Federal do Pará (Marabá)	Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas	
Instituto Federal do Ceará	Especialização em Educação do Campo	Não
Universidade de Santa Cruz do Sul	Especialização Educação do Campo e Desenvolvimento Regional	Não
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Especialização em Educação do Campo	Não
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Especialização em Educação do Campo	Sim
Instituto Federal de Pernambuco	Especialização em Educação do Campo	Não
Universidade de Brasil	Especialização em Educação do Campo	Sim
Universidade Federal da Fronteira Sul (Erechim)	Especialização em Educação do Campo	Sim
Universidade Federal de Alagoas	Especialização em Educação do Campo	Não
Universidade Estadual do Paraná	Educação do Campo: políticas de inclusão e movimentos sociais	Não
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Especialização em Educação do Campo - Saberes da Terra	Sim
Universidade Federal	Especialização em Educação do Campo e	Sim

de Santa Catarina	Desenvolvimento Territorial Rural	
	Especialização em Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo	
UNICAMP	Especialização Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura Familiar e Camponesa	Não
Instituto Federal do Maranhão	Especialização em Educação do Campo	Não
Universidade Federal do Paraná	Especialização em Educação do Campo	Sim
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável	Não
Universidade Federal do Espírito Santo	Especialização em Educação Campo	Sim
Universidade Federal de Uberlândia	Especialização em Educação Campo	Não



## ANEXO A

## PROCAMPO –

Nº	UF	SIGLA	UNIVERSIDADES	VAGAS OFERTADAS	CURSISTAS MATRICULADOS	TURMA
01	AL	UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	60	-	01
02	AP	UNIFAP	Universidade Federal do Amapá-UNIFAP	110	110	02
03	BA	UFBA	Universidade Federal da Bahia	60	60	01
04	BA	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	110	-	02
05	CE	URCA	Universidade Regional do Cariri	60	60	01
06	CE	UECE	Universidade do Estado do Ceará	60	-	01
07	DF	UNB	Fundação Universidade de Brasília	180	180	03
08	ES	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	60	-	01
09	MA	IFMA	Instituto Federal do Maranhão	60	60	01
10	MA	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	120	120	02
11	MG	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	108	108	02
12	MG	UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	60	60	01
13	MG	UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros	120	-	02
14	PA	UFPA	Universidade Federal do Pará	60	-	01
15	PA	IFPA	Instituto Federal do Pará	960	360	16
16	PB	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	50	50	01
17	PE	AEDE	Autarquia Educacional de Salgueiro	60	-	01
18	PE	AESA	Autarquia Educacional de Ensino Superior de Arco Verde	60	-	01
19	PE	AESET	Autarquia Educacional Serra Talhada	60	-	01
20	PE	CESVASF	Autarquia Educacional Belemita	60	60	01
21	PE		Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	60		01
22	PE	AEDA	Autarquia Educacional do Araripe	60		01
23	PE	UPE	Universidade de Pernambuco-	60	-	01
24	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	120	120	02
25	PR	UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	60	-	01

26	PR	UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	60	60	01
27	PR	UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	60	60	01
28	RJ	FAETEC	FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro	60	-	01
29	RO	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	60	-	02
30	RR	UFRR	Universidade Federal de Roraima	60	-	01
31	SC	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	100	100	02
32	SE	UFS	Universidade Federal de Sergipe	60	50	01
33	SP	UNITAU	Universidade de Taubaté	60		
<b>33</b>			<b>TOTAL PROCAMPO</b>	<b>3358</b>	<b>1.618</b>	<b>56</b>

Obs: as universidades que tem mais de uma turma, tem número de diferenciado de vagas ofertadas e numero de matriculados porque nem todas iniciaram a segunda turma. Para as universidades que aparecem somente vagas ofertadas até setembro estarão com os curso iniciado. A segunda turma também tem previsão de inicio para setembro de 2010.

## ANEXO B

**ACS**  
Assessoria de Comunicação Social

**Ministério**  
**da Educação**

**Instituições que aderiram ao Procampo e iniciaram os cursos**

<b>Unidade federativa</b>	<b>Instituição</b>	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Professores matriculados</b>
Amapá	Universidade Federal do Amapá	110	110
Bahia	Universidade Federal da Bahia	60	60
Ceará	Universidade Regional do Cariri	60	60
Distrito Federal	Universidade de Brasília	180	180
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão	120	120
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	108	108
	Universidade Federal dos Vales do Jequetinhonha e Mucuri	60	60
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	960	360
Paraíba	Universidade Federal de Campina Grande	50	50
Pernambuco	Autarquia Educacional Belemita	60	60
Piauí	Universidade Federal do Piauí	120	120
Paraná	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	60	60
	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná	60	60
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	100	25
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	60	50
<b>Total</b>		<b>2.168</b>	<b>1.363</b>

## ANEXO C



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

Resultado Provisório do Processo de Seleção do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012 – PROCAMPO.

Classificação	INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
1ª	Universidade de Brasília
2ª	Universidade Federal do Espírito Santo
3ª	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Laranjeiras do Sul
4ª	Universidade Federal de Santa Catarina
5ª	Universidade Federal de Viçosa
6ª	Universidade Federal do Pará – Campus de Marabá
7ª	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
8ª	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus São Luís
9ª	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
10ª	Universidade Federal da Paraíba
11ª	Universidade Federal do Amapá
12ª	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Campus Feira de Santana
13ª	Universidade Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus
14ª	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
15ª	Universidade Federal da Grande Dourados
16ª	Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba
17ª	Universidade Federal do Pará – Campus de Altamira
18ª	Universidade Federal do Pará – Campus de Cametá
19ª	Universidade Federal do Paraná – Litoral Sul
20ª	Universidade Federal de Rondônia
21ª	Instituto Federal de Farroupilha
22ª	Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim
23ª	Universidade Federal do Rio Grande
24ª	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Campus Amargosa
25ª	Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão
26ª	Universidade Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás
27ª	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus São Vicente da Serra
28ª	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
29ª	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
30ª	Universidade Federal do Pampa
31ª	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Canoinhas
32ª	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
33ª	Universidade Federal do Piauí – Campus Cinobelina Elvas
34ª	Universidade Federal do Piauí – Campus Floriano
35ª	Universidade Federal do Piauí – Campus Picos
36ª	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Litoral Norte
37ª	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre
38ª	Universidade Federal de Tocantins
39ª	Universidade Federal de Tocantins – Campus Tocantinópolis
40ª	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
41ª	Universidade Federal do Maranhão
42ª	Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina
43ª	Universidade Federal de Roraima
44ª	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina Campus São Miguel do Oeste
45ª	Universidade Federal Fluminense

Brasília, 14 de dezembro de 2012.

De acordo,

*Adriana Rigon Weska*  
 Adriana Rigon Weska  
 Secretária de Educação Superior

*Tatiane Ewerton Alves*  
 Tatiane Ewerton Alves  
 Secretária de Educação Profissional e Tecnológica

*Antonio Lido de Mattos Zambon*  
 Antônio Lido de Mattos Zambon  
 Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**ANEXO D****DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO/REVISÃO LINGUÍSTICA**

Declaro, para os devidos fins, que eu, **Diana Pereira Coelho de Mesquita**, Doutora em Estudos Linguísticos, realizei a correção/revisão linguística da Tese de Doutorado “Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo”, de autoria de Heloísa Vitória de Castro Paula, do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia, em 11 de abril de 2020.

Sem mais para o momento, subscrevo-me.



---

Nome do revisor