

**Geize Kelle Nunes Ribeiro**  
**Wender Faleiro**  
**Juliano da Silva Martins de Almeida**



**ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO  
EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NO BRASIL**

**ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO  
EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NO BRASIL**



## **CONSELHO EDITORIAL**

### **Presidente**

Antonio Almeida (in memoriam)

### **Coordenação da Editora Kelps**

Waldeci Barros

Leandro Almeida

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Angel Marcos Dios (Universidad Salamanca – Espanha)

Prof. Dr. Antonio Donizeti Cruz (UNIOESTE, PR)

Profª. Dra. Bertha Roja Lopez (Universidade Nacional do Peru)

Profª. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)

Escritor Brasigóis Felício (AGL)

Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)

Profª. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)

Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA e AGL)

Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPE)

Profª. Dra. Ivonete Coutinho (Universidade Federal do Pará)

Profª. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)

Profª. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás e AGL)

Profª. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão

(Universidade Fernando Pessoa. PT)

Escritora Sandra Rosa (AGNL)

Profª. Dra. Simone Gorete Machado (USP)

Escritor Ubirajara Galli (AGL)

Escritor revisor

Prof. Me. Antônio C. M. Lopes

Geize Kelle Nunes Ribeiro  
Wender Faleiro  
Juliano da Silva Martins de Almeida

**ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO  
EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NO BRASIL**

Goiânia-GO  
Kelps, 2020

Copyright © 2020 by Geize Kelle Nunes Ribeiro, Wender Faleiro, Juliano da Silva  
Martins de Almeida.

**Editora Kelps**

Rua 19 nº 100 — St. Marechal Rondon- CEP 74.560-460 — Goiânia — GO — Brasil

Fone: 55 (62) 3211-1616 - Fax: 55 (62) 3211-1075

E-mail: kelps@kelps.com.br / homepage: www.kelps.com.br

**Diagramação:** Alcides Pessoni

designer.pessoni@gmail.com

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

**Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região)3294**

O68            Organização político-pedagógica na formação de professores  
do campo em Ciências da Natureza no Brasil. / Geize Kelle Nunes  
Ribeiro, Wender Faleiro, Juliano da Silva Martins de Almeida. –  
Goiânia: / Kelps, 2020.

195 p.: il.

ISBN: 978-65-5859-093-4

1. Ensino. 2. Ciência. 3. Natureza. 4. Campo 5. Educação.  
I. Título.

CDU: 372.85

**DIREITOS RESERVADOS**

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil

*Printed in Brazil*

2020

***“A Educação do Campo não é para nem apenas com,  
mas sim, dos camponeses”***  
(CALDART, 2012, p. 261, grifos da autora)

*Agradecemos à Prof. Dra. Profa. Maria Zenaide Alves e ao Prof. Dr. Welson Santos Barbosa pelas leituras e contribuições a esse trabalho!*

## Sobre os autores

**Geize Kelle Nunes Ribeiro** – É licenciada em Química e Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) – Campus Iporá. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG/RC) – Regional Catalão. É bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Brasil). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores GEPEEC – UFCAT. E-mail: [geize.ribeiro1@gmail.com](mailto:geize.ribeiro1@gmail.com)

**Wender Faleiro** - Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutorado em Educação pela UFU. Pós Doutor em Educação (ênfase Educação do Campo) pela PUC-GO. Atualmente é Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Líder Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC-UFCAT. E-mail: [wender.faleiro@gmail.com](mailto:wender.faleiro@gmail.com)

**Juliano da Silva Martins de Almeida** - Professor EBTT de Química na Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAGRO/UFRR, Campus Murupu. Doutor e Mestre em Ciências pela UFU. Pós-doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD-CAPES). E-mail: [juliano.almeida@ufrr.br](mailto:juliano.almeida@ufrr.br).

# SUMÁRIO

<b>SOBRE OS AUTORES.....</b>	<b>7</b>
<b>PREFÁCIO - OS DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE CONTRA-HEGEMÔNICA NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA TRILHADOS PELA MATERIALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>9</b>
<b>APRESENTAÇÃO - EDUCAÇÃO DO CAMPO: CHEIRO DE LUTA, DEDICAÇÃO E COMPROMISSO POLÍTICO .....</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 2 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO IDENTITÁRIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E DOS SEUS SUJEITOS.....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO 3 - ASPECTOS FILOSÓFICOS, POLÍTICO- PEDAGÓGICOS, HISTÓRICOS E CURRICULARES DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>82</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO - MAPA DA LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>194</b>

## PREFÁCIO

### **OS DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE CONTRA-HEGEMÔNICA NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA TRILHADOS PELA MATERIALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Tomo como ponto de partida deste texto, a seguinte questão - “como as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) organizam o trabalho Político Pedagógico por área na formação inicial de professores?” -, a qual balizou a pesquisa realizada e agora sistematizada e socializada neste livro por Geize Kelle Nunes Ribeiro, Wender Faleiro e Juliano da Silva Martins de Almeida. Início por essa pergunta por que entendo que ela ecoa algo fundante, e ao mesmo tempo problematizador da caminhada dos cursos de LEdoC, pois vem sendo geradora de muitos debates e espaços formativos propiciadores de múltiplas respostas profícuas a materialização e institucionalização no Ensino Superior de uma iniciativa concebida no âmbito do Movimento da Educação do Campo que vem lutando e resistindo há mais de duas décadas.

Em segundo plano, se substituíssemos na questão a expressão “como a LEdoC” por “como as licenciaturas no Brasil”, teríamos algo bastante pertinente, mas também de amplitude que abarcaria muitas outras pesquisas, e dependendo de seus resultados, balançaria as estruturas conservadoras e tradicionais do que

significa formar docentes em diferentes campos disciplinares no contexto acadêmico brasileiro.

E, é justamente, essa estrutura fortemente enraizada nas diversas licenciaturas, que a LEdoC se coloca como uma cunha, pelos sujeitos a quem se dirige, e por aquel@s<sup>1</sup> que a gestaram, e também nos pilares que seu desenho curricular se embasa, evidenciando aspectos e princípios que se contrapõem a educação e formação docente hegemônica vinculada a uma concepção de educação ainda presa a ideias de muitos séculos atrás. A LEdoC alinhada ao Movimento Educação do Campo denuncia o ideário de escola em que o seu sucesso estaria garantido pela ordem e disciplina de sujeitos padronizados pelo seu pertencimento a cor branca, classe dominante, a relacionamentos heteronormativos, pensamento patriarcal, entre outros que garantiriam o perfil homogêneo das turmas de estudantes que habitariam os bancos escolares e acadêmicos.

Dito isso, penso que seja importante expressar a minha imensa satisfação ao ser convidada para escrever o prefácio deste livro, cuja tarefa foi um exercício gratificante e reflexivo... O que se revela ao apresentar um título para essa escrita e decidir que iniciaria pela questão da pesquisa... A escolha de um título (além de confessar que adoro criar títulos... risos) é por que considero importante o papel dele e seu poder de chamada e convite à leitura, o que espero que tenha alcançado ao traduzi-lo numa síntese do que significou ao grupo que produziu esse livro, intitulado “Organização Político-Pedagógica na formação de professores do campo em Ciências da Natureza no Brasil”, e publicá-lo na atual conjuntura. Quanto a iniciar pela pergunta,

---

<sup>1</sup> O símbolo @ é utilizado em palavras que devem ser lidas o/a(s), como modo de contestar a tendência sexista na escrita.

já comentei, parcialmente, acima, e seguirei trazendo elementos que serão condutores da tessitura deste texto.

Os estudos realizados durante a pesquisa foram sustentados por uma arcabouço teórico coerente com as matrizes que fundamentam a concepção da LEdoC, e se constituem como um óculos de lentes multifacetadas que permitem olhar, refletir e dialogar sobre os riscos e potencialidades que são expressos pelas escolhas de quem prescreve documentos curriculares e suas possíveis articulações ao serem praticados tais currículos como modo de consolidação dos cursos nas quatro dezenas de Universidades onde foram implantados.

Nesse sentido pesquisar sobre a formação docente por área em Ciências da Natureza (CN) na LEdoC requer tramar ou destramar suas teias tecidas por marcadores como: interdisciplinaridade; pesquisa e trabalho; alternância pedagógica; educação crítica e emancipatória. O que está imerso no bojo das políticas, gestão e direitos à Educação Superior, pautado por modos de regulação e tendências contra-hegemônicas por uma formação de educador@s do campo. Condição que exige o compromisso político e pedagógico, explicitado pela práxis, ou seja, por meio dos documentos teorizados e nas ações de quem o realizam, pois remete a capacidade de compreender e promover a indispensável articulação pela existência e permanência das escolas do campo, reafirmando as lutas pela derrubada dos pilares que sustentam a sociedade capitalista e a perspectiva educacional hegemônica de um ideário opressor e conservador.

Nesse sentido a realização de tal pesquisa, no que se refere ao método que a orientou, e conseqüentemente, a sistematização dos dados e sua análise implicou na teorização explicitada no livro, o qual é isento de neutralidade, pois sua autoria é assinada pelo

posicionamento político-pedagógico nas afirmativas no que se refere à consonância com os seguintes balizadores da Educação do Campo (seja para as escolas como para as LEdoCs), pautados nos princípios originários do Movimento da Educação do Campo e de sua intrínseca vinculação com a luta contra as desigualdades de classes, gênero e sexualidades, étnicas, geracionais, entre outras:

# A formação por área (em particular nessa pesquisa em Ciências da Natureza – CN), enquanto condição da organização curricular das escolas do campo, logo também uma condição para formação inicial de educador@s do campo, ou seja, um curso de ensino superior, no qual uma de suas finalidades é a formação docente por área, sob uma perspectiva crítica e emancipatória contrapondo-se ao desenho curricular escolar e acadêmico hegemônico.

Sendo que é evidenciado que a formação por área em CN na LEdoC, assim como em outras áreas está vinculada ao desafio de sua efetivação por meios de um trabalho interdisciplinar; organização curricular por alternância; e uma prática docente multidisciplinar. O que por ora responde e problematiza a questão inicial, pois a realização de tais quesitos argúi as trajetórias formativas e profissionais de um grande número de docentes que atuam no curso, devido suas formações docentes em licenciaturas de campos disciplinares específicos, e até mesmo pela prática escolar vigente vinculada a um currículo organizado por séries/anos e também disciplinar, os quais acirram a fragmentação entre conhecimentos/saberes e realidade e o enorme descompromisso com a materialidade da vida dos sujeitos do campo.

# Vale reafirmar algo que também é explicitado pela autora e autores, e os referenciais teóricos escolhidos para elaboração argumentativa referente às compreensões sobre projeto **político**

pedagógico (PPP) e os aspectos histórico-sociais; curriculares; epistemológicos; políticos e pedagógicos imbricados em tal documento. E, também a escolha do uso da denominação PPP, demarcando a manutenção do caráter político desse documento, como algo indissociável do pedagógico, na medida em que as pedagogias orientadoras, o desenho curricular e o compromisso da seleção de conhecimentos articulado aos sujeitos e suas realidades é uma escolha política. Logo, sob essa concepção a construção/ consolidação de um PPP remete a práticas coletivas, participativas e por sua vez implica numa dinâmica que também é formativa.

# Nesse bojo se insere o delineamento curricular e epistemológico sob os seguintes princípios fundantes da Educação do Campo, a organização por área de conhecimentos; os tempos e espaços distribuídos de acordo com a alternância pedagógica; o compromisso do percurso formativo (tanto escolar como acadêmico) com sujeitos do campo e a apropriação de conhecimentos diretamente ligados à materialidade de suas vidas. Assim a construção/ consolidação das LEdoCs está vinculada aos modos como se estabelecem a práxis por meio do prescrito e praticado nos seus documentos institucionais, nesse caso os seus PPP.

Sendo que as trajetórias dos cursos em suas IES vêm explicitando um caminho de disputas que envolvem poder e conhecimentos, permeados por lutas político-ideológicas, nas quais as LEdoCs precisam estar coerentes e comprometidas com o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, o que implica na seleção dos conteúdos articulados às peculiaridades da comunidade, assim como ao trabalho no campo que favoreçam ações educativas promotoras de um desenvolvimento sustentável e agroecológico de sociedade, onde

tod@s tenham possibilidade de igualdade de acesso, produção, socialização de saberes.

# Sob tais pressupostos se fez necessário, lançar olhares e aguçar ouvidos para que seja possível entender e explicar a realidade tão contraditória, histórica e dialética, de maneira que sua totalidade e complexidade sejam capturadas, o que requer recorrer a diferentes ângulos teóricos que explicam o conhecimento, sua produção e inter-relação, sob uma visão de mundo e educação voltada à formação crítica-emancipatória. Por essa razão foram referenciados muitos autor@s ao longo do livro que dialogam com essa perspectiva.

Contudo no lugar privilegiado de autora desse prefácio, eu irei me ater a um deles, Paulo Freire (1921-1997) - um autor brasileiro e do mundo, considerado o Patrono da Educação Brasileira, com vasta e expressiva publicação de livros, um educador dedicado a uma luta humanista e esperançosa por um mundo livre e solidário, por uma educação libertadora como direito a tod@s. Sua escrita, sua oratória, sua presença permanecem pulsante após mais de duas décadas de sua passagem. Sinteticamente falando, penso que tais argumentos são poucos, mas com certeza justificariam, porque escolher Freire para ser mencionado nesse texto.

Entretanto peço licença, para uma justificativa bastante pessoal, pois se refere sobre a presença do Pensamento Freireano na minha trajetória profissional, a qual me concedeu a grata satisfação de receber e aceitar o convite para estar aqui tecendo essas palavras. Algo que reafirma a dinamicidade do meu percurso e de todas as pessoas que transitam pelos caminhos da docência, um movimento fundamental evidenciado pelas palavras do próprio Freire (1993, p. 113)

A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento. À medida que marchamos no contexto teórico [dos processos formativos], na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta a necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor.<sup>2</sup>

Sob a compreensão de tal afirmativa que compartilho brevemente elementos da minha prática... Minha trajetória profissional teve início em 1988, como professora de Ciências na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/ SC, e em 1989 foi o meu primeiro encontro os educadores Demetrio Delizoicov Neto e José Andre Angotti, os quais se referenciavam nos estudos de Paulo Freire para refletir e dialogar com o Ensino e Educação em Ciências (EC). Um encontro marcante em minha caminhada, pois desde então os referenciais Freireanos passaram a balizar minhas ações/ reflexões/ ações como docente, num contínuo aprendizado que segue até os dias de hoje (mesmo na condição de professora aposentada, desde setembro/ 2019). Mas, antes disso preciso retroceder uma década atrás... Pois em 2010 quando iniciei na LEdoC – Área de CN -, na UFSC, e tive contato com o PPP do curso, logo fui acionada pelos marcadores que evidenciaram o quanto os referenciais Freireanos articulados ao EC, mais uma vez seriam pilares fundamentais para um profícuo diálogo, agora com a Educação do Campo e a formação docente. Em especial,

---

2 FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 2 ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

ao considerar elementos firmados/reafirmados ao longo de toda obra de Freire no que se refere à **dialogicidade** como forma de conhecer, e o entendimento que o conhecimento gerado pelos sujeitos do conhecimento como seres situados numa realidade (campo), logo produtor@s de cultura nas suas relações com @s outr@s, por sua vez sujeitos do conhecimento, por isso sujeitos **inconclusos**.

Sob esse movimento da prática pensando a prática, me auto parafraseio, pois retomo parte de um texto (BRITTO, 2017, p. 448) que escrevi num livro que tinha como finalidade compartilhar/refletir outra experiência vivida na Educação do Campo (num curso de pós-graduação). Uma reflexão que também dialoga com a construção e finalidade desse livro, por isso vale afirmar que nosso trabalho na LEdoC

Inserire-se na árdua tarefa de desestabilizar formas de lidar com o conhecimento de CN [...], e principalmente com os modos de nos constituirmos docentes do ensino superior. Os caminhos e trilhas da docência universitária, [...] evidenciam o quanto nossas trajetórias vão transformando-nos e constituindo-nos na direção de novas maneiras de pensar e agir, assim como de compreender a complexidade do significado da prática docente comprometida com a humanização da sociedade. Nessa caminhada, agregamos elementos preciosos e imprescindíveis à docência: prática coletiva; ouvir @ outr@ para perceber a concretude da realidade; a generosidade e a humildade como qualidades para romper com relações hierárquicas do saber e entre os sujeitos.<sup>3</sup>

---

3 BRITTO, Néli. S. A Educação do Campo e a formação docente na Área de Ciências da Natureza: caminhos da docência universitária por trilhas da Abordagem Temática Freireana. In: Mônica Castagna Molina. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências da Natureza**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. 1ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, v. 2, p. 431-449. Disponível em: [https://drive.google.com/open?id=1kNgx54Ir1SAM3zjq5wz\\_dGBDHfgJsgX](https://drive.google.com/open?id=1kNgx54Ir1SAM3zjq5wz_dGBDHfgJsgX)

Finalizo esse texto (um prefácio...), refletindo o meu ser, ambos de caráter inconcluso, com o desejo que a leitura do livro seja propiciadora de muitas outras indagações para além da questão que moveu a pesquisa socializada, pois entendo que para cada resposta, teremos muitas outras perguntas na busca incessante e coerente por uma educação humanizadora, emancipatória e ético-crítica.

Despeço-me com os desejos de dar e receber fortes e fraternos abraços, de pujança na luta pela Educação do Campo e muita fertilidade na semeadura de um trabalho docente comprometido com os sujeitos do campo/ sujeitos do mundo.

**Prof. Dra. Néli Suzana Quadros Britto**

Universidade Federal de Santa Catarina

E- mail: neli.s.b@ufsc.br

# APRESENTAÇÃO

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: cheiro de luta, dedicação e compromisso político**

O livro de Geize Kelle Nunes Ribeiro, Wender Faleiro e Juliano da Silva Martins de Almeida: Organização político-pedagógica na formação de professores do campo em Ciências da Natureza no Brasil, é fruto de conquistas, transformação pessoal e resistências. O leitor poderá sentir nestas páginas o cheiro da luta, da dedicação e compromisso político. Foi na experiência de vida com a docência que os autores realizaram essa pesquisa e foram educados a lidar com o conflito de ideias e a diversidade. Rompem com registros acadêmicos e análises distanciadas da realidade dos sujeitos, individuais e coletivos. Neste livro não há espaços para romantismos e retóricas vazias.

Os autores não estão preocupados, apenas, em mostrar números, estatísticas e documentos. Eles destacam as possibilidades de autonomia e emancipação da formação docente nas LEdoCs – Licenciaturas em Educação do Campo, em especial, aquelas com habilitação em Ciências da Natureza. As LEdoCs são instrumentos de luta por uma educação básica do campo, em diálogo com a identidade camponesa, suas necessidades e direitos.

Não posso deixar de destacar que os autores abrem ricas possibilidades de habitar o “não dito”, enaltecendo as práticas sociais e pedagógicas que os educadores e educandos do campo são capazes de criar. A educação que se (re)cria entre a docência e a militância, não pode ser encarada como mera

aprendizagem técnica, mas possibilidades de ler o mundo e (re)inventar novos modelos, projetos e valores de sociedade. Rompe-se com os aspectos conservadores e desarticulados da realidade de vida dos sujeitos.

Nesta pesquisa, os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das LEdoCs na Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal Rural do Semiárido, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal do Triângulo Mineiro e a Universidade Federal da Fronteira do Sul, enfrentam os modelos hegemônicos de formação e compreendem que a educação do campo é resultado da pressão e das demandas dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo nos movimentos sociais e sindicais.

Importante ressaltar, numa conjuntura nacional tão hostil, a realização de pesquisas apoiadas na abordagem materialista histórico-dialética. Ela valoriza a educação do campo, em diálogo com os Projetos Político-Pedagógicos emancipadores e seus aspectos filosóficos, históricos e curriculares.

A organização curricular e pedagógica dos cursos prevê etapas presenciais, ofertadas em regime de alternância, privilegiando a habilitação da docência por área de conhecimento, em diálogo com a gestão dos processos educativos e comunitários. Na articulação entre TE – Tempo Escola e TC – Tempo Comunidade, percebe-se a intrínseca relação entre educação popular e a realidade específica dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo.

A referida organização curricular é orientada com finalidades emancipatórias, comprometida com a liberdade do estudante, formação crítica e conscientizadora que supere a formação genérica e fragmentada, em diálogo, com a pedagogia libertadora e histórico-crítica. Nessa conjuntura, o protagonismo dos movimentos sociais é essencial na consolidação da força

histórica da educação do campo e todos os seus processos políticos, sociais e culturais.

O reconhecimento dos saberes, das experiências e ações exige dos cursos de formação de professores, por área de conhecimento e na pedagogia da alternância, a incorporação, sistematização e aprofundamento das concepções pedagógicas e didáticas, além da organização escolar que garanta o direito à educação dos povos camponeses, vinculados à cultura, ao trabalho e a educação popular. A matriz formativa, via pedagogia da alternância, desenvolvida nas Licenciaturas em Educação do Campo, apresenta a intencionalidade pedagógica de formar educadores e educadoras capazes de compreender a totalidade dos processos sociais inseridas em sua ação educativa.

A luta por educação gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora, e nela, os povos camponeses, é extremamente necessária. As LEdoCs têm contribuído com a emergência desse movimento em defesa da educação libertadora, oportunizando a entrada dos camponeses na universidade pública. A formação docente comprometida com os princípios formativos dos movimentos sociais, pode contribuir na consolidação de espaços autônomos, emancipadores e de valorização da realidade de vida, identidades, histórias e memórias dos sujeitos, individuais e coletivos, historicamente ausentes das políticas públicas de educação.

O enfrentamento das tendências dominantes nas políticas de educação do meio rural realizado pelas LEdoCs é essencial. Essas Licenciaturas apontam que a escola tradicional tem se tornado cada vez mais seletiva, segregadora e marginalizadora, com currículos engessados e materiais didáticos completamente distantes da realidade desses sujeitos, dificultando o processo emancipatório nos territórios da agricultura familiar e camponesa.

Importante a sinalização trazida pelos autores quanto a necessidade de formação docente que contribua na construção de projetos de campo e sociedade. Eles reafirmam a estratégica relação entre educação do campo, reforma agrária, agricultura familiar, agroecológica e orgânica, em detrimento do agronegócio, do latifúndio, da monocultura, das sementes transgênicas e a intensa utilização dos agrotóxicos. A prioridade absoluta é a democratização da terra, consolidando modos de produção pautados na cooperação e conservação da natureza.

As LEdoCs rompem com modelos conservadores de formação, mediante os desafios de conscientizar, educadores e educandos, numa conjuntura crítica e reflexiva, preocupada com as especificidades do campo e seus sujeitos. Propõem a superação dos modelos de disciplinarização, fragmentação e padronização do conhecimento. Portanto, uma escola do campo articulada aos processos produtivos de trabalho e lutas camponesas, bem como, vinculação aos diferentes saberes da educação popular.

Cada palavra deste livro é testemunho da vitalidade democrática e o alargamento da dinâmica de projetos políticos, econômicos e ambientais que se complexificam para traduzir empenhos por uma vida melhor onde caibamos todas e todos. Assim, preuncio a leitura de uma pesquisa acadêmica que plantou o seu rigor teórico e metodológico, num exercício cotidiano de entranhar-se em problemas vivos, com riscos e possibilidades, pois são experiências abertas e incompletas que convocam as forças da vida, da história, das mulheres, dos homens e da sociedade brasileira.

Os autores não pouparam esforços na construção de um percurso de pesquisa em que as teorizações fossem discutidas em seus movimentos mais audaciosos, interligando as questões locais e

globais, com a singela capacidade de se empenhar na realização dos seus sonhos, com bastante responsabilidade ética, pois, sabemos por experiência própria, o quanto somos bombardeados por informações selecionadas, manufaturadas e vendidas como mercadorias que agenciam subjetividades e consolidam opiniões públicas.

Este livro traz vozes e elaborações dos sujeitos coletivos, como um movimento que dialoga com a sociedade brasileira, onde a negação da terra e outras privações, como a fome, doenças, expropriação da palavra e a negação dos saberes e experiências da educação popular, chega ao cúmulo de transformar esperanças em desesperos, apatias e depressões.

Vale lembrar Miguel Arroyo, presente neste livro, com tantos outros companheiros e companheiras, a quem convido escutarem, com os olhos e coração: *“Precisamos mudar a nossa forma de ver educação, porque toda sala de aula é heterogênea, não somos iguais. Romper com visões simplistas e empobrecedoras de sociedade, de escola, de sala de aula, de ser humano e do direito ao conhecimento”*.

Assim, o livro de Geize Kelle Nunes Ribeiro, Wender Faleiro e Juliano da Silva Martins de Almeida, não anuncia certezas, mas com honestidade dos que pensam os diferentes processos de teorizar, exaltam novos caminhos democráticos. Ele é uma preciosa contribuição para aqueles que acreditam na democracia popular, na formação continuada de educadores e educadoras e na estreita articulação entre políticas públicas de educação do campo e movimentos sociais. Este livro preenche nossos olhos e nos conduz a uma bela viagem em prol da educação popular, organicamente vinculada às lutas por uma sociedade mais livre e menos desigual.

O convite que me foi feito pelos autores para apresentar este livro me emocionou profundamente, em especial, pelo prazer

da leitura do texto e pela oportunidade de confessar a todos os seus futuros leitores o quanto uma relação acadêmica pode virar uma estreita relação de amizade, tão sincera. Tenho apostado ao longo da vida na possibilidade de fazer com que nossas palavras voem longe, como flechas ligeiras, tentando abrir portas de vida feliz para a humanidade. Tenho certeza que esta obra será uma herança muito bonita que conduzirá os leitores a este presente, em forma de livro.

**Ramofly Bicalho**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

E- mail: ramofly@gmail.com

# INTRODUÇÃO

A sociedade prevalece sendo regida pela desigualdade, na qual, poder, saber e palavra não são conduzidos com equidade, mas distribuídos hierarquicamente de diferentes modos, repartidos de acordo com a divisão social do trabalho. Dessa forma, são poucos os que possuem o direito de dizer a palavra, de garantir a “verdade” e apresentar um conhecimento “legítimo”. Na verdade, existimos em um mundo social governado pelos interesses de senhores do poder que, através de um Estado de democracia restrita, decidem e definem normas, regras e direitos da vida coletiva, as quais devem ser obedecidas pelos demais (BRANDÃO, 2012).

Nesse contexto é notável o posicionamento da escola diante desse processo de dominação/subordinação social. A escola tem sido instrumento de propagação das relações em sociedade, tem se tornado cada vez mais seletiva, segregadora e marginalizadora. Isso acontece na medida em que a escola desenvolve a função de adaptar e ajustar os educandos à sociedade, a partir de dons, talentos e aptidões individuais; de “compensar” os déficits socioculturais, porque “alguns” alunos são carentes e privados de cultura, “sem cultura”; de tratar a diferença como deficiência. Além disso, o problema é que o fracasso escolar<sup>1</sup> é justamente característica dos alunos pertencentes às camadas

---

<sup>1</sup> Magda Soares (2017, p. 133,134) apresenta que “por fracasso escolar deve-se entender tanto fracasso *na* escola quanto fracasso *da* escola. A expressão *fracasso na escola* põe o foco nos alunos, em seu insucesso no seu processo de escolarização [...]. Grande parte desse fracasso na escola é consequência do fracasso da escola brasileira, resultante de políticas públicas ausentes ou ineficientes”.

desfavorecidas<sup>2</sup> e esse efeito acentua e legitima as desigualdades sociais (SOARES, 2017).

Podemos ver a luta das camadas populares em nossa sociedade por reconhecimento de suas identidades, por direitos, respeito e pela chance de se viver mais dignamente. Diante disso surge a Educação do Campo, como resultado da pressão e das demandas dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo, dos Movimentos Sindicais e Sociais. O trabalho em questão apresenta reflexões sobre a formação de professores em Educação do Campo, ressaltando a importância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) como instrumento de luta por uma Educação Básica que valorize a identidade do povo camponês e atenda suas necessidades enquanto sujeitos de direitos.

Mediante o exposto e ponderando que a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) ainda é um curso em consolidação, com implantação recente, surge a necessidade de discutir a formação de professores da Educação do Campo no âmbito acadêmico de nosso país, tendo como foco suas contribuições para o desenvolvimento rural e para a sociedade nacional, bem como para a superação de processos de exclusão socio-históricos para educação desses sujeitos. Daí surge o problema dessa pesquisa: Como as LEdoCs com habilitação em Ciências da Natureza (CN) organizam o trabalho político-pedagógico por área na formação inicial de professores?

Por conseguinte, o objetivo é analisar a organização político-pedagógica dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo

---

<sup>2</sup> Usamos a definição de Magda Soares (2017), que emprega o termo *camadas desfavorecidas* para designar os indivíduos ou grupo de indivíduos que constituem uma camada qualificada “pelo critério de privação de bens, de benefícios, de adequadas condições econômicas, sociais, culturais”. O termo *camadas populares* é empregado como sinônimo de *camadas desfavorecidas*.

(LEdoC) com habilitação em Ciências da Natureza (CN) na formação de professores mediante o atendimento dos princípios da Educação do Campo, bem como conhecer concepções político-pedagógicas, históricas, filosóficas e curriculares que aparecem nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos analisados.

Diante dessa busca em compreender como as LEdoCs estão se organizando, esse livro está organizado em três capítulos, vale ressaltar que são parte da dissertação de mestrado da primeira autora, orientada pelo segundo e terceiro. Partes do texto do livro foram publicados nas revistas: *Práxis Educacional*; *Revista Diálogo Educacional*; *Praxis Educativa*; *Psicologia, Educação e Cultura*; *Revista Contemporânea de Educação*; *Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato e, Revista de Educação Popular*. No Capítulo 1 - **Percursos metodológico** – trazemos alguns apontamentos sobre o objeto da pesquisa, posicionando-se na abordagem do materialismo histórico-dialético, bem como apresentamos o campo teórico, e a metodologia utilizada: Análise Documental, como instrumento de construção dos dados, e Análise de Conteúdo, para tratamento e discussão dos dados produzidos.

No Capítulo 2 - **Projeto Político-Pedagógico: um instrumento de valorização identitária da Instituição de Ensino e dos seus sujeitos** – construímos um referencial teórico sobre o nosso instrumento de obtenção dos dados, porque acreditamos ser essencial entender que o PPP corresponde a própria organização do trabalho pedagógico da Instituição de Ensino e é a terminologia que melhor representa o documento independentemente do nível de ensino. Para essa compreensão, baseamos principalmente em Freire (2001, 2005); Gadotti (1998, s/d); Veiga (2003, 2004, 2013) e Vasconcellos (2012). Apresentamos

também os sete elementos básicos do PPP: 1) Finalidades da escola; 2) Estrutura organizacional; 3) Currículo; 4) Tempo escolar; 5) Processos de decisão; 6) Relações de trabalho; 7) Avaliação (VEIGA, 2013). Por fim, expomos um pouco sobre o PPP das LEdoCs, abordando algumas informações sobre os documentos analisados.

No Capítulo 3 - **Aspectos filosóficos, político-pedagógicos, históricos e curriculares dos Projetos Político-Pedagógicos** – é feita a discussão dos dados a partir dos princípios do Movimento da Educação do Campo propostos por Farias e Faleiro (2019) e articulados com a definição de formação de educadores/professores do Campo apresentada por Arroyo (2012a): 1) Formação crítica/conscientizadora e superação dos modelos hegemônicos; 2) Protagonismo dos Movimentos Sociais; 3) Vinculação com a cultura, trabalho e conhecimentos do Campo; 4) Formação para a construção de um projeto de Campo e sociedade; 5) Formação por Alternância. Os aspectos dos PPPs estudados são apresentados e discutidos de acordo com o nosso entendimento de cada princípio. Além disso, nos propomos a analisar a carga horária das disciplinas relacionadas à área de Ciências da Natureza, a fim de percebermos como essas LEdoCs estão organizando seus componentes curriculares de forma que contemplem uma melhor formação.

É preciso destacar com o desenvolvimento deste estudo, que tornar-se pesquisador é autonomia de olhar, organizar e analisar elementos ou aspectos da educação. A construção desse processo não foi fácil, a necessidade de apropriação do conhecimento em um intervalo tão pequeno de tempo. Somado ainda a uma área que apresenta poucos estudos, reflexo da implantação recente dessa modalidade de formação. Em suma, nesse trabalho, nos propusemos a analisar a organização político-pedagógica dos

cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza na formação inicial de professores, tendo como alvo a exploração da organização político-pedagógica, bem como de aspectos curriculares, históricos, filosóficos e político-pedagógicos dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos analisados. Submetemo-nos à abordagem epistemológica do materialismo histórico-dialético, considerando a busca por uma análise crítica da realidade que nos cerca, o que é complexo e multidimensional.

# CAPÍTULO 1

## PERCURSO METODOLÓGICO

### 1.1 Problematicando o objeto

De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo caracteriza-se como a luta dos trabalhadores e trabalhadoras camponeses<sup>3</sup> por acesso à Educação Pública, gratuita e de qualidade<sup>4</sup> em todos os níveis de ensino. Em outras palavras, é a luta por um Currículo<sup>5</sup> que valorize a identidade desse povo, atenda suas necessidades e seja um instrumento de superação das desigualdades socio-históricas sofridas. A autora, defendendo o pensamento de Frigotto (2010, p. 29), argumenta que

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugurou uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do Campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do Campo, os Movimentos Sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não

---

<sup>3</sup> Trabalhadores/trabalhadoras camponeses/camponesas nesse trabalho refere-se “sejam aos camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26 *apud* CALDART, 2012, p. 260).

<sup>4</sup> Entendemos por educação de qualidade como a “preparação dos alunos para viver na sociedade contemporânea com autonomia intelectual, de forma a vivenciar no cotidiano escolar a integração do ensino e da vida, do conhecimento e da ética, da reflexão e da ação, adquirindo uma visão de totalidade com acesso ao conhecimento acumulado e que possibilite a produção de novos conhecimentos. Reconhecemos, também, que não há padrão e homogeneidade de qualidade educacional; cada escola possui sua autonomia para refletir, propor e agir, democrática e coletivamente, em prol da qualidade educacional” (PUENTES; FALEIRO, 2018, p. 10).

<sup>5</sup> O termo “Currículo” é discutido no Capítulo 2 – Projeto Político-Pedagógico: um instrumento de valorização identitária da instituição de ensino e dos seus sujeitos.

precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da Educação Básica não inclui os trabalhadores do Campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas? (CALDART, 2012, p. 261)

Assim, a Educação do Campo configura-se como a educação **dos** camponeses. Não é uma educação **para** e nem apenas **com**, mas sim resultado do enfrentamento social por acesso à educação feita por eles mesmos. Desse modo, para que essa educação seja contemplada, é fundamental a valorização do trabalho docente e uma formação específica nessa perspectiva.

Nesse sentido, a partir da pressão e das demandas apresentadas pelos Movimentos Sociais e Sindicais, em 2012, foram selecionadas quarenta e duas Instituições de Ensino Superior para implantarem o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC<sup>6</sup>). Vale destacar que, anteriormente a isso, em 2008, quatro universidades<sup>7</sup> foram convidadas para desenvolver uma experiência piloto, cuja proposta “visava estimular nas universidades públicas a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação de educadores para atuação com as populações que trabalham e vivem no e do Campo” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 19).

---

<sup>6</sup> Segundo Farias e Faleiro (2019, p. 8), “existem diversas siglas para Licenciatura em Educação do Campo, como EDUCampo, LEDOC, LC, entre outras. Aqui optamos pelo uso de LEdoC”.

<sup>7</sup> As Universidades indicadas para desenvolver um projeto-piloto da Licenciatura em Educação do Campo foram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB), em função “da 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)

Logo, o curso é uma nova modalidade de graduação nas instituições públicas e brasileiras de Ensino Superior, que pretende “formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de Educação Básica do Campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468). A organização curricular e pedagógica prevê etapas presenciais ofertadas em Regime de Alternância, que compreende em tempo escola/universidade e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do Campo. Além disso, segundo Molina e Sá (2012, p. 468), “esta metodologia intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no Campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício”.

Espera-se que o curso garanta um perfil de formação docente tridimensional/plural: 1) habilitação da docência por área de conhecimento; 2) gestão de processos educativos escolares, e 3) gestão de processos educativos comunitários. A formação por áreas de conhecimento visa superar a fragmentação tradicional que dá centralidade ao modelo curricular organizado em disciplinas e mudar o modo de produção do conhecimento na Universidade e na escola do Campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade. As Licenciaturas em Educação do Campo distinguem-se em quatro áreas de conhecimento: 1) Artes; 2) Literatura e Linguagens; 3) Ciências da Natureza e Matemática; 4) Ciências Agrárias (MOLINA; SÁ, 2012).

Dessa forma, essa modalidade de ensino propõe a superação das tendências dominantes nas políticas públicas de educação do

meio rural para o desenvolvimento emancipatório no Brasil. Como essa licenciatura é recente e, ainda, não possui diretrizes curriculares para a formação de professores do Campo, surge a necessidade de discutir essa formação, tendo como foco suas contribuições para o desenvolvimento do meio rural e no âmbito acadêmico do país, bem como para a superação de processos de exclusão socio-históricas para a educação desses sujeitos. Surge então um questionamento: Como as LEdoCs com habilitação em Ciências da Natureza organizam o trabalho político-pedagógico por área na formação inicial de professores? Assim, entendendo que a formação de professores configura-se como um dos maiores problemas das políticas educacionais<sup>8</sup>, desejamos nos dedicar particularmente à organização político-pedagógica por área na formação inicial de professores licenciados em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza, tendo esse aspecto como o cerne do trabalho docente.

### **1.1.1 A abordagem**

Como explicitado anteriormente nos interessa compreender como as LEdoCs estão se organizando para formar professores por áreas, considerando que o papel específico da área é superar a centralidade das disciplinas e de seu rol de conteúdos, tendo como centro o estudo dos fenômenos da realidade. Segundo Caldart (2011, p. 114),

---

<sup>8</sup> Cláudio Félix dos Santos (2013) afirma que não é por acaso o desprezo dos jovens brasileiros pelos cursos de licenciatura como opção de carreira profissional. Ele ressalta que “os [professores] que estão trabalhando nas escolas se queixam das péssimas condições de trabalho, da insegurança bem como da desvalorização salarial e social de sua atividade” (p. 2).

O conhecimento é tratado, nessa concepção, como parte da educação omnilateral dos trabalhadores, em que a instrução integra um projeto de formação que tem como objetivos de transformação coletiva da realidade, com intervenções organizadas na direção de um projeto histórico e assumida a orientação teórica e política do materialismo histórico-dialético para o trabalho pedagógico escolar.

E, considerando ainda que,

Para a epistemologia materialista histórico-dialética não basta constatar como as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre os fenômenos. Trata-se de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada (MARTINS, 2006, p. 17).

Portanto, nos propomos a analisar criticamente a formação por área de professores do Campo ancorando na visão de que a desfragmentação do conhecimento acontece “[...] pela contextualização dos conteúdos, por meio de uma didática que os relacione com dimensões da prática social, que nessa visão não tem como estar na própria vida da escola, mas que deve ser o ponto de partida no trabalho com o conhecimento” (CALDART, 2011, p. 112), projetando-os na perspectiva da apropriação do conhecimento e dos métodos de produção do conhecimento pela classe trabalhadora, indispensáveis aos desafios de compreensão e atuação sobre as questões da realidade humana, sociocultural.

### **1.1.2 O campo teórico**

Percebemos que Cláudio Félix dos Santos (2011, 2013) é fundamental para a nossa pesquisa, porque ele analisa criticamente os fundamentos pedagógicos e epistemológicos das Licenciaturas em Educação do Campo sediados nas Universidades Federais

da Bahia, de Brasília, de Minas Gerais e de Sergipe, com foco na formação por área dos professores do Campo. Também nos apoiamos em Mônica Castagna Molina e Laís Mourão Sá (2011) que trazem alguns registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Utilizamos Paulo Freire (2001, 2005, 2017, 2018), Dermeval Saviani (1999, 2011, 2016) e Boaventura de Sousa Santos (2003, 2007, 2009) para fundamentarmos a questão das áreas em uma visão sobre os rumos da transformação da escola. Em termos de livros, citamos “Currículo, Território em Disputa” (ARROYO, 2013) e “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo” (SILVA, 2017) e alguns artigos e dissertações/teses sobre Formação de Professores; Capitalismo e Educação e Educação do Campo.

## **1.2 A metodologia**

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo; organização curricular e pedagógica por área na formação de educadores do Campo; Formação de professores; Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica. Somado a isso, investigamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>9</sup> os trabalhos que assemelhavam-se com a temática a fim de entendermos a produção de conhecimento sobre esse assunto em Programas de Pós-Graduações em Instituições de Ensino Superior do Brasil.

---

<sup>9</sup> Essa Biblioteca é desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e possui um acervo de 535.676 documentos, sendo 389.436 dissertações e 146.240 teses, referentes à produção científica de 105 instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Disponível in: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, acesso em 18/09/2018.

Dos vinte e nove trabalhos encontrados, percebemos, através da leitura de seus resumos, que apenas três possuem semelhanças e contribuições na temática e na metodologia que propomos desenvolver, como descrito no Quadro 1.

**Quadro 1** - Trabalhos encontrados na BDTD sobre a temática e a metodologia dessa pesquisa.

Tipo	Título/Autor	Palavras-chave	Instituição/ano
Dissertação	A formação política do educador do Campo: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (Julio Cezar Pereira da Silva)	Formação Política; Formação de Educadores; Educação; Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo	UnB/2013
Dissertação	Em questão: os processos investigativos na formação inicial de educadores do Campo - área de Ciências da Natureza e Matemática (Thais Gabriella Reinert da Silva Hudler)	Formação de Professores. Educação do Campo. Ciências da Natureza e Matemática. Processos Investigativos	UFSC/2015
Tese	A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar (Anna Izabel Costa Barbosa)	Educação do Campo; Formação de Professores; Organização do Trabalho Pedagógico	UnB/2012

**Fonte:** Elaborado para o presente estudo (2020).

A fim de justificar a importância do nosso estudo e seu ineditismo, podemos observar as seguintes questões nessas produções acadêmicas (Quadro 1):

- ✓ **Tipo (modalidade):** São duas dissertações e uma tese, o que nos remete a um pequeno número de estudos sobre o assunto. Isso pode ser explicado por a Licenciatura em Educação do Campo ser um curso recente e indica “a ausência de espaço para tratar

dessa temática nos Programas de Pós-Graduação, pelo fato da própria Educação do Campo ter se desenvolvido apenas no século XXI [...]. Além disso, há historicamente a marginalização desses sujeitos nos espaços universitários” (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 20).

- ✓ **Ano (período):** Os trabalhos são de 2012, 2013 e 2015, que, segundo Farias e Faleiro (2019), nos revelam estudos das experiências-piloto, que se iniciaram em 2007, e do surgimento de novas Licenciaturas em Educação do Campo, por meio dos editais PROCAMPO 2008, 2009 e 2012.
- ✓ **Universidades (Instituições produtoras):** Duas produções acadêmicas são da UnB e uma, da UFSC. A UnB é uma das IES que desenvolveu uma experiência-piloto, considerando que, historicamente, ela se destaca em “projetos de formação de educadores do Campo, com experiências de institucionalização de licenciaturas por área de conhecimento, e principalmente vínculos com os sujeitos do Campo e os Movimentos Sociais do Campo” (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 21). Além disso, “a UnB se destaca por ter sido uma das principais universidades que sediou e participou do I ENERA, se engajando assim no movimento articulado **Por uma Educação do Campo**, promovendo maiores inserções de pesquisadores nessa temática” (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 21, grifo dos autores). Já a UFSC foi selecionada por meio do Edital SESU/SETEC/SECADI n. 02/2012, uma chamada pública para seleção de Instituições Federais de Ensino Superior – IES – e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.
- ✓ **Temáticas:** Embora todos os trabalhos sejam relativamente sobre a Licenciatura em Educação do Campo, eles se distinguem em relação ao objeto de pesquisa. O trabalho de 1) Julio Cezar Pereira da Silva (2013) questiona a formação política do professor do Campo, contrapondo: valores transmitidos pela

escola formal; democracia representativa; Ensino Superior e formação alienada do trabalhador; escola capitalista, *versus* Educação do Campo como prática social em processo; valores; democracia participativa; pedagogia socialista; formação do intelectual orgânico. 2) Thais Gabriella Reinert da Silva Hudler (2015) pesquisa os processos investigados construídos na Licenciatura em Educação do Campo, a fim de contribuir para a construção coletiva do curso por meio do reconhecimento do constructo acadêmico-profissional de parte da equipe docente no estabelecimento de uma leitura da realidade do Campo ao longo da formação. Já 3) Anna Izabel Costa Barbosa (2012) problematiza a organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo.

- ✓ **Metodologias de pesquisa utilizadas:** Os dois primeiros trabalhos se declaram como pesquisa qualitativa, sendo que o primeiro, utiliza entrevistas, grupos focais e análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso para obtenção dos dados e, para análise, a técnica da Análise de Conteúdo. O segundo trabalho é ancorado nas questões crítico-reflexivas, baseando-se em entrevistas e análise documental da legislação educacional e dos documentos do Curso. A terceira produção é construída por meio da pesquisa-ação.

Ao conhecermos essas produções acadêmicos, verificamos a possibilidade e a necessidade da nossa pesquisa. Verificamos que os trabalhos que se propõem ao estudo dos PPPs o fazem como forma de complementar os dados e fundamentar suas discussões, não o tendo os documentos como objeto central da análise. Farias e Faleiro (2019, p. 22) mencionam sobre a importância dos estudos sobre os PPPs das LEdoCs e suas construções, considerando que “a proposta da Educação do Campo é inovadora na Universidade, tendo o PPP papel essencial para sua institucionalização e consolidação”.

Buscando assegurar a construção dos dados para o atingir o objetivo principal do trabalho, que é analisar a organização político-pedagógica por área dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza na formação inicial de professores, utilizamos as técnicas da análise documental, a qual “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45), considerando que são documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (idem). Ainda, segundo as autoras, existe uma série de vantagens e críticas para o uso de documentos em uma pesquisa qualitativa no campo educacional. Entre as vantagens, os documentos: 1) estabelecem uma fonte rica e estável de dados; 2) surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto; 3) são de baixo custo; 4) permitem a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é inviável ou quando a interação com os sujeitos pode alterar o comportamento ou a perspectiva do pesquisador; 5) podem indicar problemas/situações que devem ser mais bem explorados por outras técnicas de coleta. Com relação às críticas, elas citam que os documentos: a) podem ser amostras não representativas dos fenômenos estudados; b) faltam de objetividade e possuem sua validade questionável; c) representam escolhas arbitrárias de aspectos e temáticas a serem enfatizados/focalizadas.

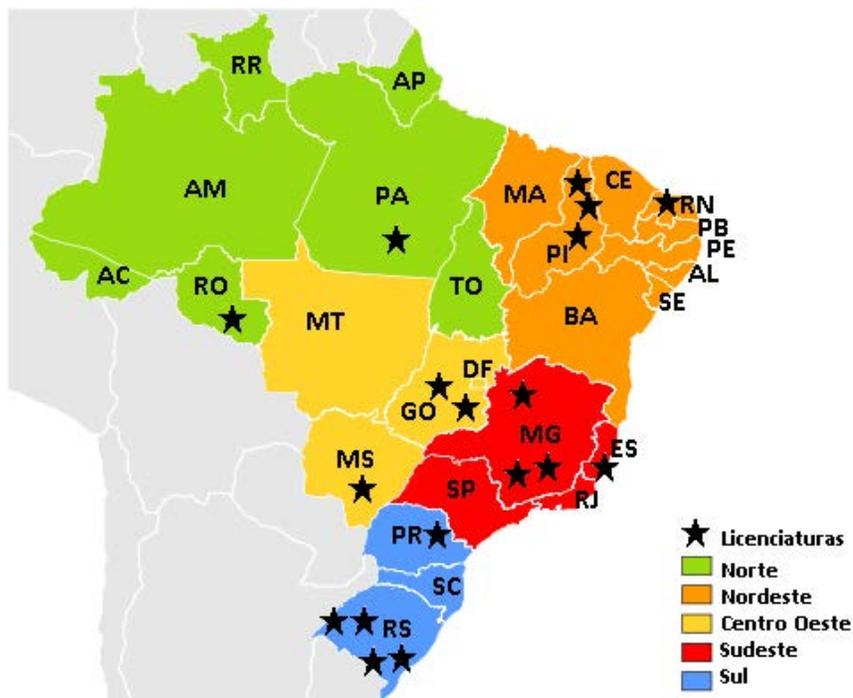
Na análise documental, o primeiro passo é a escolha dos documentos que serão usados, sendo necessária a adoção de alguns critérios para essa seleção. Dessa forma, nos propomos a analisar os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitação

em Ciências da Natureza no Brasil. A escolha desses documentos deve-se ao fato de entendermos os PPPs como essenciais para a institucionalização e consolidação dos cursos em análise, como já mencionado anteriormente. E, ainda, concordamos com Farias e Faleiro (2019, p. 129) ao afirmarem que:

O PPP surge enquanto alternativa para se vislumbrar possibilidades, formas e estratégias para resolver, debater e materializar questões que se caracterizam como problemáticas no processo educativo. Vai além de uma lista de planos e atividades, é um processo vivenciado nos diversos momentos da instituição, na busca por uma direção. É uma ação com intencionalidade, de um processo coletivo na co-responsabilização dos diversos sujeitos que compõem a dinâmica educativa, levando em consideração tensões locais, nacionais e globais (VEIGA, 2007). Fagundes (2009) discorre sobre o PPP enquanto instrumento de mediação entre as produções sociais e pedagógicas.

Sobre o universo da nossa pesquisa, dos quarenta e dois cursos ofertados nas diferentes quatro áreas de conhecimento (citadas na p. 6), optamos por trabalhar apenas com as Instituições de Ensino Superior que ofertam os cursos com habilitação em Ciências da Natureza (FARIAS; FALEIRO, 2019), por ser uma recomendação, preferência, do Edital n. 02/2012 (Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial), “a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais” (p. 2). A Figura 1 indica apenas dezoito cursos no território brasileiro.

**Figura 1** – Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação exclusiva em Ciências da Natureza no Brasil.



**Fonte:** FARIAS; FALEIRO, 2019.

Dos 18 cursos, analisamos cinco PPPs, sendo um de cada IES referente à uma região geográfica do país. Os critérios de seleção das IES, no ano de 2018, foram os seguintes:

- ✓ Serem cursos ofertados em Universidades, considerando apenas um modelo de trabalho institucional (13 cursos).
- ✓ Possuírem o PPP disponível no site oficial das Universidades (9 cursos).

Como a amostragem ainda, era grande, foram adotados alguns parâmetros específicos para a escolha de uma IES por região geográfica do Brasil: Para as regiões Norte, Nordeste e Sudeste

foi levado em consideração a página do curso que apresentava melhor estruturação e informações disponíveis. Para a região Centro-oeste, os pesquisadores não possuem nenhum vínculo com a instituição. E, para a região Sul, escolhemos a instituição que está inserida em um assentamento, o que não é a realidade das demais LEdoCs. O Quadro 2 apresenta as LEdoCs selecionadas para este estudo e indica como os PPPs foram identificados: letra “P” seguida de um número.

**Quadro 2** – Identificação das cinco Universidades selecionadas para análise do PPP de suas licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza.

Região geográfica	Universidade	Estado	Identificação
Norte	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Rondônia	P-1
Nordeste	Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)	Rio Grande do Norte	P-2
Centro-Oeste	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Mato Grosso do Sul	P-3
Sudeste	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT)	Minas Gerais	P-4
Sul	Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)	Santa Catarina	P-5

**Fonte:** Elaborado para o presente estudo (2020).

Com a definição das cinco IES e com a coleta do PPP de suas licenciaturas em Educação do Campo habilitação em Ciências da Natureza, fizemos uso da Análise de Conteúdo para tratarmos os nossos dados. Apesar desse método ser marcado pelos “[...] postulados positivistas para os quais o rigor científico invocado é o da medida, objetividade, neutralidade e quantificação” (FRANCO, 2018, p. 9), destacamos que a referida autora traz a perspectiva de realizar uma Análise de Conteúdo baseado em “uma abordagem

metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (p. 10).

Segundo Franco (2018, p. 21, grifo da autora), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido” e ainda, segundo Bardin (2016, p. 44),

“a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Assim, utilizamos Franco (2018) para determinarmos as fases da análise de conteúdo. Segundo a autora, as diferentes fases desse método se organizam em torno de três pontos principais: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme organizado na Figura 2.

**Figura 2** – Fases organizadoras da análise de conteúdo (FRANCO, 2018).



**Fonte:** Elaborada para o presente estudo (2020).

Segundo Bardin (2016, p. 125), a **pré-análise** “[...] possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação das hipóteses e dos objetivos; e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”, sendo que esses três fatores não precisam acontecer segundo uma ordem cronológica. Dessa forma, nesse trabalho, optamos por definir o problema e os objetivos da pesquisa e, posteriormente, escolhermos o universo dos documentos que é suscetível a nos fornecer as informações relevantes sobre a temática problematizada. Franco (2018) destaca algumas atividades da pré-análise: leitura “flutuante”; escolha dos documentos (regra de exaustividade, regra de representatividade, regra da homogeneidade); formulação das hipóteses; referência aos índices.

A segunda fase, **exploração do material**, segundo Bardin (2016, p. 131), é “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Nesse estudo, optamos por elaborarmos a categorias *a priori*, ou seja, “as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2018, p. 64). Logo, para a elaboração das categorias de análise, utilizamos como suporte Farias e Faleiro (2019), que abordam princípios do Movimento de Educação do Campo para a análise dos PPPs de LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro.

A terceira fase, **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, é de grande relevância em uma análise de conteúdo, porque é nessa etapa que os resultados brutos se tornam significativos e válidos. É importante destacar que a inferência se faz presente nessa fase, o que não desqualifica ou diminui o nosso trabalho, entendendo que esse percurso se fez em constantes idas

e vindas e aos poucos fomos lapidando nossas ideias iniciais para originar em uma versão mais satisfatória e completa. Conforme Franco (2018, p. 32, grifo da autora): “Produzir inferências é, pois, *la raison d’être*<sup>10</sup> da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre o conteúdo, é de pequeno valor”.

---

<sup>10</sup> *La raison d’être* é uma locução substantiva francesa que significa “a razão de ser”.

## CAPÍTULO 2

### **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: um instrumento de valorização identitária da Instituição de Ensino e dos seus sujeitos**

Inicialmente é importante pontuarmos a nossa compreensão de Projeto Político-Pedagógico (PPP). Para isso, estabelecemos um diálogo principalmente com Freire (2001, 2005); Gadotti (1998); Veiga (2003, 2004, 2013) e Vasconcellos (2012), com a intenção de apresentarmos algumas contribuições para a discussão das dimensões política e pedagógica, que são vinculadas entre si, para um melhor entendimento do PPP. Visto que nas nossas análises optamos por utilizar o termo **Projeto Político-Pedagógico** (PPP) ao invés de **Projeto Pedagógico de Curso** (PPC), uma vez que diante dos cinco documentos analisados não encontramos uma singularidade nas terminologias apresentadas: P-1 usa o termo “Projeto Político Pedagógico”; P-2, P-4 e P-5, “Projeto Pedagógico de Curso”; e P-3, “Projeto Pedagógico Curricular”.

Mas por quê mesmo a maioria dos documentos utilizando PPC, escolhemos PPP? Primeiro, em todo o Edital n. 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC (BRASIL, 2012, p. 2, grifo nosso) usa-se apenas o termo Projeto Político-Pedagógico, tanto que nos critérios de participação dessa chamada pública é especificado no item 3.2 que “cada IFES poderá concorrer com 01 (um) **Projeto Político Pedagógico – PPP** de Licenciatura em Educação do Campo [...]”. O Edital ainda continua determinando o que cada

PPP deverá apresentar, os itens que deverão ser contemplados e os critérios de avaliação e seleção dos PPPs.

Segundo, o termo PPC se restringe a um documento burocrático, normatizador e “formatador” das formações profissionais das IES. Ao se tratar de formação de professores, que precisa estar em conformidade e sintonia com a Educação Básica, torna-se cada vez mais relevante tratar as similaridades PPP/PPC, o que deve ir além da discussão de novos olhares. Acreditamos que, ao universalizar o termo, estamos contribuindo para um aproximamento e melhoria do diálogo entre esses dois níveis de ensino. É aproximar o futuro professor dos seus lócus de trabalho e formativo, é ver além de um simples documento que direciona ora na formação ora no desempenho profissional. Para nós, usar o termo PPP é construir pontes! É tratar e dialogar com a Universidade, a formação docente, com a escola, dois universos tão interligados, ou que deveriam estar interligados.

Terceiro, entendendo que a terminologia PPP representa melhor o documento, independentemente do nível de ensino, concordamos com Gadotti (s/d, p. 1) que define PPP como parte do planejamento da escola, sendo que esse precisa ser coletivo, participativo, prezando-o como processo formativo social, político e pedagógico. O autor entende que

planejar é um processo político-pedagógico que implica diagnosticar uma situação e tomar decisões em função de um determinado fim. O planejamento na escola é um processo permanente que implica ainda a avaliação constante de seu desenvolvimento. Planeja-se para alcançar objetivos que ainda não foram alcançados ou para garantir que eles continuem sendo alcançados.

Entretanto, o autor ressalta que a concepção de projeto vai além da noção de planejamento e de plano<sup>11</sup>, é o projetar-se, lançar-se à frente, antecipar-se:

O **Projeto Político-Pedagógico da escola** é, por isso, um projeto que implica, acima de tudo, um certo referencial teórico-filosófico e político. Ele não fica, contudo, no referencial. Ele implica em estratégias e propostas práticas de ação. Para educar não basta indicar um horizonte e um caminho para se chegar lá. É preciso indicar como se chega lá e fazer o caminho juntos. É o escopo do projeto da escola. O projeto da escola deve indicar grandes perspectivas, quais os valores que orientam a ação educativa, as ideologias em jogo, uma discussão do contexto local, nacional e internacional. Ele deve retratar as aspirações, ideias e anseios da comunidade escolar, seus sonhos em relação à escola. Mas ele deve, sobretudo, permitir que a escola faça suas escolhas em relação ao que se deseja para a melhor educação de todos. Projetar é escolher, decidir. E a escolha, a decisão, são categorias pedagógicas essenciais ao ato educativo (GADOTTI, s/d, p. 3, grifo do autor).

Isso posto, o PPP pode evidenciar a chance da comunidade escolar definir coletivamente o seu futuro. Uma vez que

A consistência de um Projeto Político-Pedagógico de uma escola mede-se sobretudo pela sua **qualidade política**, isto é, pelos sonhos, utopias que ele traduz tanto em relação à escola quanto em relação à sociedade que se quer construir. Antes de educar, nós, educadores, nos perguntamos para que sociedade, para que país, para que mundo queremos educar. Essas [são] as perguntas principais que um projeto pedagógico responde. Daí a sua dimensão essencialmente política (GADOTTI, s/d, p. 3, grifo do autor).

---

11 Vasconcellos (2012, p. 80) destaca que planejamento e plano não são sinônimos, mas são termos que se relacionam. O primeiro refere-se ao processo, ao momento de planejar, enquanto o segundo, é a sistematização do processo, o registro. É importante evidenciar que “planejamento é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão, que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não”, porém, não pode ser rígido, engessado, é um documento aberto para mudanças.

Em conformidade com o exposto, Veiga (2013, p. 11) nos convence que o PPP deve ser entendido como a “própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”. Dessa forma, entendemos que o PPP é uma ação intencional definida a partir de um compromisso coletivo, buscando a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade. A autora destaca que é preciso compreender que:

O Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2013, p. 13).

Neves (2013, p. 110) define PPP articulando-o com o conceito de autonomia<sup>12</sup>, ela aponta que o Projeto Político-Pedagógico:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

---

12 O conceito de autonomia da escola é definido pela autora como: “A autonomia é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um Projeto Político-Pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve” (NEVES, 2013, p. 113).

Nisso assimilamos que a escola tem o direito de exercer sua autonomia, seja para estabelecer o PPP, seja para executá-lo e avaliá-lo, destacando sua diversidade construída como resultado do seu processo de desenvolvimento socio-histórico, bem como suas singularidades. Não existem escolas iguais. Cada escola é “esculpida” de acordo com a sua realidade (GADOTTI, 1998).

Ainda sobre as definições de PPP, temos a contribuição de Vasconcellos (2012, p. 169):

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O autor (VASCONCELLOS, 2012, p. 170) destaca que, basicamente, o PPP é composto por três partes articuladas entre si:

- ✓ **Marco referencial**, caracterizado pelo que se deseja alcançar tanto na dimensão política quanto na dimensão pedagógica. Vasconcellos expõe que o posicionamento político é a “visão do ideal de sociedade e de homem”, já a pedagógica é a “definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja”;
- ✓ **Diagnóstico**, “é a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja)”;
- ✓ **Programação**, aponta para a proposição de ações para suprir tal falta: “O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser”.

Assim, o PPP não deve contemplar apenas o nível filosófico e pedagógico (ideias, postulados, filósofos, boas intenções etc.) nem somente o nível sociológico. Mais que isso, ele é decorrente da elaboração de ações concretas na escola, o que lhe reserva um caráter pragmático resultante da sua própria constituição, comprometido com a transformação efetiva da realidade (VASCONCELLOS, 2012).

Como podemos observar nas concepções apresentadas, há uma multiplicidade terminologias empregadas quando se fala em relação ao PPP. Veiga (2004a) nos chama a atenção para isso e explica suas distinções. A autora alega que isso pode ser observado até na Lei 9.394/1.996 (LDB) ao declarar que entre uma das tarefas que devem ser assumidas pela escola está a de refletir sobre sua intencionalidade educativa:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua **proposta pedagógica**; [...].

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da **proposta pedagógica** do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir **plano de trabalho**, segundo a **proposta pedagógica** do estabelecimento; [...].

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do **projeto pedagógico** da escola; [...] (BRASIL, 1996, arts. 12-14, grifos nossos).

Note que nesse pequeno trecho da lei aparecem: proposta pedagógica, plano de trabalho e projeto pedagógico. Para não trazer equívocos conceituais e/ou operacionais, a autora explica-nos que:

A **proposta pedagógica** ou **projeto pedagógico** relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o **plano de trabalho** [também conhecido como plano de ensino ou plano de atividades] está

ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (VEIGA, 2004a, p. 38, grifos nossos).

Sobre esse assunto, Vasconcellos (2012, p. 169) também apresenta outras denominações, tais como: “projeto educacional, projeto de estabelecimento, plano diretor, projeto da escola”. Porém, essas terminologias não assumem o mesmo sentido que empregamos nesse trabalho. Assim, concordamos e assumimos a concepção de PPP abordada por Veiga (2004b, p. 13):

O Projeto Político-Pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do Currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros (VEIGA, 2004b, p. 13).

Vale ressaltar, como já citado brevemente, que as dimensões política e pedagógica são intrínsecas no PPP. Paulo Freire (2001, p. 21, grifos nossos) afirma que “não pode existir uma **prática educativa** neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da **prática educativa** que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia<sup>13</sup>, não permite neutralidade”. Citamos ainda: “uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de

---

13 Sobre a utopia, Veiga (2004b, p. 15) exprime que “o projeto tem uma dimensão utópica”, fazendo menção ao seu comprometimento com o futuro. A autora reitera: “a utopia será sempre algo realizável num futuro próximo, um tornar possível, uma possibilidade de existência. Essa perspectiva reforça o caráter político da educação e valoriza o papel da Universidade e do projeto político pedagógico voltado para o desenvolvimento de um projeto histórico de transformação da ordem social”.

impor-lhes nossos pontos de vista” (FREIRE, 2001, p. 21). E, Gadotti (1998, p. 16) contribui ao afirmar que

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Entretanto, não estamos equiparando os significados e sentidos de **prática educativa** e **prática pedagógica**. Para essa distinção nos apoiamos em Maria Amélia Franco (2016, p. 536) que discorre sobre a epistemologia desses conceitos. A autora argumenta que é comum considerar esses termos sinônimos, mas trata-se, na verdade, “de conceitos mutuamente articulados, porém, com especificidades diferentes”, porque “quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Para melhor compreensão, a autora exemplifica:

Uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis [é uma ação reflexiva], configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

Assim, uma prática educativa pode se tornar pedagógica ao ser organizada mediante uma ação intencional disponibilizada a

todos. Trazendo essa abordagem para a reflexão do PPP, Veiga (2004a, p. 37) considera que

O Projeto Político-Pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

Nesse sentido, compreendemos, de acordo com Veiga (2013, p. 13), que as dimensões **política** e **pedagógica** do PPP estão relacionadas intrinsecamente, são inseparáveis:

Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Em suma, podemos dizer que “a dimensão política indica um rumo, uma direção, um compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2004a, p. 81), apontando para a organização da escola como um todo. Enquanto a dimensão pedagógica sinaliza para um processo permanente de ação e reflexão na busca pela resolução dos problemas da escola a fim de efetivar seus propósitos educativos e sua intencionalidade, estabelecendo uma relação com a organização da sala de aula (VEIGA, 2013). Destacamos, dessa forma, que “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e

de quem, contra quê e contra quem se faz política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, 2005, p. 44-45).

É importante salientarmos também que para a escola democrática, pública e gratuita cumprir efetivamente seu papel<sup>14</sup> é de fundamental importância que o PPP seja fundamentado em alguns princípios que orientem as suas práticas (VEIGA, 2013, p. 16-22):

- ✓ “Igualdade de condições para acesso e permanência na escola”;
- ✓ Qualidade para todos, independentemente de sua classe social e/ou econômica;
- ✓ Gestão democrática propiciada pela participação coletiva, reciprocidade, solidariedade e autonomia;
- ✓ “Liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente. [...] Está sempre associado à ideia de autonomia<sup>15</sup>”;
- ✓ Valorização do magistério.

---

<sup>14</sup> Veiga (2003, p. 268) aborda que a escola se expressa na “tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção de sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente”. E, nesse sentido, concordamos com Bussmann (2013, p. 49) ao reconhecer que “a implementação de Projeto Político-Pedagógico próprio é condição para que se afirme (ou se construa simultaneamente) a identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania”.

<sup>15</sup> Veiga (2013, p. 19) esclarece-nos que “o significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas”, ela, citando Rios (1982, p. 77), afirma: “somos livres com os outros, não, apesar dos outros”.

A intenção da autora ao abordar esses princípios é apontar algumas “[...] contribuições relevantes para a compreensão dos limites e possibilidades dos projetos político-pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas” (VEIGA, 2013, p. 21). Nesse sentido, o PPP se configura como um instrumento de luta para superação das desigualdades sociais e da fragmentação do conhecimento, na medida que se procura novas formas de organizar o trabalho pedagógico da escola:

[...] devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gerar uma nova organização que reduza os efeitos da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (VEIGA, 2013, p. 22).

Assim, de acordo com a autora, o PPP deve ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, sendo que a principal possibilidade em se construir um PPP que valoriza a autonomia e a identidade da escola é resgatando o diálogo entre os seus sujeitos (alunos, professores, funcionários da escola, pais...), mais do que isso:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio “chão da escola”, com apoio dos professores e pesquisadores. *Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola* (FREITAS, 1991, p. 23, grifos do autor, *apud* VEIGA, 2013, p. 15).

Por esse ângulo, Veiga (2003) nos adverte a refletir sobre inovação, uma vez que essa palavra remete à mudança, reforma, aperfeiçoamento, revolução, invenção e, até mesmo, ruptura da condição atual. Ela pontua sobre duas abordagens que orientam

as ações do PPP, as quais exprimem sua intencionalidade política, pedagógica, social, cultural e profissional: 1) Projeto Político-Pedagógico como inovação regulatória/técnica; e, 2) Projeto Político-Pedagógico como inovação emancipatória/edificante.

A inovação regulatória/técnica é embasada epistemologicamente

[...] no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir (VEIGA, 2003, p. 269).

Assim, percebemos um processo de inovação com características de padronização, uniformidade, controle burocrático e planejamento centralizado. A inovação é feita de fora para dentro, descontextualizada, instituída para provocar mudanças, mesmo que sejam temporárias e parciais, na qual a produção coletiva (professores, servidores, técnico-administrativos e alunos) do PPP é deixada de lado. Ou seja: “Neste sentido, o Projeto Político-Pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso” (VEIGA, 2003, p. 271).

Logo, um Projeto Político-Pedagógico como ação regulatória/técnica não está preocupado com as dimensões políticas e socioculturais, mas com a dimensão técnica, o que nega a diversidade de interesses e possibilita a perpetuação do que já estava instituído. Nessa lógica, o PPP é apresentado como um instrumento de controle, sendo a escola regida por indicadores de desempenho, que referenciam um diagnóstico prévio e avaliação de resultados. Ainda, “o Projeto Político-Pedagógico, na esteira da

inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (VEIGA, 2003, p. 272).

Reconhecendo que a inovação regulatória/técnica busca reforma, invenção ou mudança, que, na verdade, apenas modificam o sistema, não produz algo novo, a inovação emancipatória/edificante pressupõe ruptura. Tem suas bases epistemológicas fundamentadas “no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente<sup>16</sup>. A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano” (VEIGA, 2003, p. 274).

Assim, temos um processo de inovação que não separa meios e fins; que luta para deslegitimar as formas instituídas e os mecanismos de poder; que acontece de dentro para fora; que se desenvolve na própria construção e/ou implementação do PPP; que vai além das questões técnicas; que é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, ao invés de empírico-social ou político-administrativa; que é contextualizado. Isto posto, Veiga (2003, p. 275) nos convence de que: “Este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um Projeto Político-Pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios”. E ainda insiste afirmando:

---

16 Dessa forma, a inovação emancipatória/edificante busca superar a fragmentação das ciências, uma vez que: “A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade” (VEIGA, 2003, p. 274).

Sob esta óptica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Nessa perspectiva, segundo Veiga (2003, p. 276-277), o Projeto Político-Pedagógico como inovação emancipatória/edificante apresenta algumas características: 1) “é um movimento de luta em prol da democratização da escola”; 2) “está voltado para a inclusão a fim de atender a diversidade de alunos”; 3) favorece “o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões”; 4) vincula-se à autonomia; 5) legitima o grau e o tipo de participação dos envolvidos; 6) “configura unicidade e coerência ao processo educativo”.

Então,

Construir o Projeto Político-Pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder. A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações (VEIGA, 2003, p. 277).

Por fim, concebemos que o PPP não é apenas um documento, é um processo em espiral, de ação-reflexão-ação que exige uma reflexão coletiva e uma ação consciente e organizada de todos os envolvidos (alunos, professores e servidores), incluindo a participação da família e da comunidade. Isto porque acreditamos na construção do Projeto Político-Pedagógico como ação emancipatória/edificante, como instrumento de valorização

identitária da escola e de seus sujeitos, como meio de luta para ruptura de padrões abissais, coloniais.

Ainda, nesse raciocínio, apresentamos os principais elementos constitutivos do PPP: “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o Currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação” (VEIGA, 2013, p. 22). Isso porque a compreensão desses elementos nos permitirá uma melhor reflexão sobre a importância de se construir um PPP que realmente caracterize a realidade do local e contexto da instituição escolar, bem como de seus sujeitos. Após a discussão desses elementos, apresentamos alguns aspectos que devem ser e foram observados nos PPPs das LEdoCs analisados.

## **2.1 ELEMENTOS BÁSICOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Concordamos com Veiga (2013) ao afirmar que a reflexão sobre os elementos básicos, constitutivos, da organização do trabalho pedagógico pode contribuir para a construção de um PPP que realmente reflita a identidade da escola, um documento construído pelos seus próprios sujeitos, retratando seus anseios e possibilidades na luta por uma educação de qualidade para todos viabilizando a almejada cidadania. Assim, vemos a importância de discutirmos esses elementos, mesmo que sucintamente.

### **2.1.1 Finalidades da escola**

A escola segue finalidades e objetivos que são propostos de acordo com a intenção do que se pretende alcançar, construir, almejar. Veiga (2013, grifos nossos) apresenta cinco aspectos das

finalidades da escola que precisam ser ponderadas para identificar quais precisam ser reforçadas ou negadas e como podem ser mais bem exploradas:

- ✓ **Finalidades** determinadas pela **legislação** em vigor;
- ✓ **Finalidade cultural**, que se refere ao preparo culturalmente dos indivíduos “para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem” (p. 23);
- ✓ **Finalidade política e social**, na qual a escola procura “formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania” (p. 23);
- ✓ **Finalidade de formação profissional** está relacionado às oportunidades e possibilidades que a escola desenvolve para que o aluno compreenda o papel do trabalho em sua formação profissional;
- ✓ **Finalidade humanística**, que se associa à promoção do desenvolvimento integral da pessoa.

Assim, a escola desenvolve sua autonomia, na medida que discute e reflete sobre a sua intencionalidade educativa como um todo, detectando o que pode ser melhorado, e, em consequência, planejando o que pode ser alcançado pelo seu desdobramento em objetivos específicos (VEIGA, 2013).

### **2.1.2 Estrutura organizacional**

De modo geral, a escola dispõe de dois tipos básicos de estrutura organizacional: administrativa e pedagógica. O Quadro 3 nos ajuda a entender a função de cada um desses tipos.

### Quadro 3 - Funções da estrutura organizacional da escola.

Estrutura Organizacional	Função
Administrativa	Assegura a locação e a gestão de recursos humanos, físicos (arquitetura do edifício escolar, equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico – água, esgoto, lixo e energia elétrica) e financeiros.
Pedagógica	Determina a ação administrativa.
	Organiza as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades.
	Refere-se às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de Currículo.
	Incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

**Fonte:** Elaborado para o presente estudo (2020) baseados em Veiga (2013, p. 24-25).

Veiga (2013, p. 25) destaca que “é preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder” e, dessa forma, há necessidade de “[...] indagar sobre suas características, seus polos de poder, seus conflitos” que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Logo,

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que invisibiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou modificar a realidade social. Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico – pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam –, que conduz à fragmentação e ao consequente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina (VEIGA, 2013, p. 26).

Nesse trajeto, ao analisar a estrutura organizacional, a escola, juntamente com o seu coletivo, possibilita a construção de PPP que assume sua marca, sua identidade, porque conseguiu compreender

seu contexto, seus limites, seus recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis e a sua realidade (VEIGA, 2013).

### 2.1.3 Currículo

Esse Tópico será discutido com mais abrangência do que os demais elementos constitutivos do PPP, haja vista no Capítulo 3 adentrarmos nos aspectos curriculares dos PPPs analisados, assim se faz necessária uma melhor compreensão do tema.

Veiga (2013, p. 26-27) define Currículo como

[...] uma construção social do conhecimento, pressupondo sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o Currículo propriamente dito. Neste sentido, o Currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

A autora ainda destaca que o conhecimento escolar, nessa perspectiva, não pode ser compreendido apenas como uma adequação, uma simplificação, do conhecimento científico. Assim, é preciso considerar o conhecimento escolar como algo dinâmico, que é, ao mesmo tempo, processo e produto: “A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares” (VEIGA, 2013, p. 27). Por fim, ela destaca quatro pontos que precisam ser levados em conta ao se tratar da organização curricular:

O **primeiro** é o de que o Currículo não é um instrumento neutro. O Currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. [...] O **segundo** ponto é o de que o Currículo não pode ser separado do contexto

social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado. O **terceiro** ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar [organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar e Currículo integração são os dois exemplos citados pela autora]. [...] O **quarto** ponto refere-se à questão do controle social [...]. (VEIGA, 2013, p. 27-28, grifos nossos).

Arroyo (2013, p. 13) ressalta que “na construção espacial do sistema escolar, o Currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. Compactuando com essa ideia, Silva (2017, p. 150, grifos do autor) apresenta que

O Currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O Currículo é lugar, espaço, território. O Currículo é relação de poder. O Currículo é trajetória, viagem, percurso. O Currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no Currículo se forja nossa identidade. O Currículo é texto, discurso, documento. O Currículo é documento de identidade.

É indispensável fazermos um adendo sobre esse processo de significação do Currículo feito por Tomaz Tadeu da Silva, que é amplamente discutido no livro **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Justificamos que embora o nosso trabalho tenha um viés epistemológico essencialmente materialista histórico-dialético e o autor citado seja de uma linha pós-estruturalista, reconhecemos ser de suma importância trazê-lo para esse debate, entendendo o valor de suas contribuições para a construção da nossa compreensão sobre esse conceito tão relevante para o nosso estudo.

Assim, Silva (2017, p. 14) argumenta que, de forma geral, “a questão central para qualquer teoria do Currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”, uma vez que é a partir

disso que se busca “moldar/adequar” as pessoas para um tipo ideal de cidadão/cidadã para a sociedade:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de Currículo (SILVA, 2017, p. 15).

Além disso, o Currículo sobrepõe mais que uma seleção de conhecimento e saberes em si. Ele é uma questão de identidade, porque “o conhecimento que constitui o Currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2017, p. 15). Nesse aspecto, ainda, podemos afirmar o Currículo como uma questão de poder, considerando que

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do Currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do Currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia.

E é justamente com esse entendimento que precisamos compreender os tipos de teorias do Currículo. Tomamos a classificação de Silva (2017) para discuti-las resumidamente: 1) teorias tradicionais; 2) teorias críticas; 3) teorias pós-críticas. Já em posição e de acordo com Silva (2017, p. 16) destacamos:

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.

Silva (2017, p. 26) ainda destaca que anteriormente aos modelos curriculares tidos como **modelos tradicionais**, predominava o Currículo clássico, humanista, que havia sido estabelecido desde a institucionalização da Educação Secundária, o qual foi sucessor do “Currículo das chamadas ‘artes liberais’ que, vindo da Antiguidade Clássica, se estabelecera na educação universitária da Idade Média e do Renascimento”. O autor acrescenta que:

Basicamente, nesse modelo [clássico], o objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas. Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano. O conhecimento dessas obras não estava separado do objetivo de formar um homem (sim, o macho da espécie) que encarnasse esses ideais (SILVA, 2017, p. 26).

Portanto, a escolarização era de acesso restrito à classe dominante e não se considerava a psicologia infantil. Com a democratização da escolarização secundária, o Currículo clássico deixa de existir sob ataque tanto de modelos mais tecnocráticos, como por exemplo, o modelo curricular de Bobbit (1918) e de Tyler (1949), quanto de modelos mais progressistas de Currículo, como o modelo curricular de Dewey (1902). Isso porque

O tecnocrático destacava a abstração e a suposta inutilidade – para a vida moderna e para as atividades laborais – das habilidades e conhecimentos cultivados pelo Currículo clássico. [...] O modelo progressista, sobretudo aquele “centrado na criança”, atacava o Currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens (SILVA, 2017, p. 26-27).

Assim, podemos concluir que os modelos tradicionais do Currículo “restringiam-se à atividade técnica de **como fazer** o Currículo. [...] As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste, adaptação” (SILVA, 2017, p. 30, grifo do autor), e:

os modelos tradicionais, como o de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo geral, à forma social dominante. Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do Currículo (SILVA, 2017, p. 30).

Em contraste, os **modelos críticos** do Currículo estão voltados para compreender o que o Currículo faz. Para isso, questionam “os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, que responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2017, p. 30). O autor ressalta que as teorizações críticas mais gerais da educação certamente influenciaram o desenvolvimento das teorias críticas do Currículo, destacando:

- ✓ 1970 – Louis Althusser, **A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado**: “A permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos” (SILVA, 2017, p. 31), sendo a escola considerada um “aparelho ideológico central<sup>17</sup> porque, afirma

---

<sup>17</sup> Silva (2017, p. 31-32) argumenta que “a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais ‘técnicas’, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes

Althusser, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo” (SILVA, 2017, p. 31).

- ✓ 1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, **A reprodução**: O funcionamento da escola e da cultura era visto através de metáforas econômicas. “Nessa análise, a cultura não depende da economia: a cultura funciona como uma economia, como demonstra, por exemplo, a utilização do conceito de ‘capital cultural’<sup>18</sup> (SILVA, 2017, p. 33-34). Nesse processo, “a escola não atua pela inculcação da cultura dominante, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão” (SILVA, 2017, p. 35).
- ✓ 1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis, **Schooling in capitalist America** (A escola capitalista da América): a escola contribui ao reproduzir as relações sociais do local de trabalho da sociedade capitalista. Sendo que, se espera que o trabalhador subordinado seja obediente a ordens, pontual, assíduo, confiável, enquanto o subordinante seja capaz de comandar, formular planos e conduzir autonomamente (SILVA, 2017).

Silva (2017, p. 30) cita outros autores que contribuíram para a teoria crítica educacional: Paulo Freire (A pedagogia do oprimido – 1970); Baudelot e Establet (A escola capitalista na França – 1971); Bernstein (Classes, códigos e controle, v.1 – 1971); Young (Conhecimento e controle: novas direções para a

---

aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes”.

<sup>18</sup> O capital cultural se constitui na medida que a cultura dominante tem prestígio e valor social, “na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas”, e se manifesta em estado objetivado, institucionalizado e de forma incorporada, introjetada, internalizada. “Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominantes são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura” (SILVA, 2017, p. 34).

sociologia da educação – 1971); Pinar e Grumet (Em direção a um Currículo pobre – 1976); Apple (Ideologia e Currículo – 1979).

Dessas teorias, podemos perceber um antagonismo crítico aos modelos tradicionais. De um lado, autores que realizam suas análises numa perspectiva a partir de conceitos marxistas e estruturais, como Michael Apple e Henry Giroux, por exemplo. Por outro lado, aqueles que se inspiram em estratégias interpretativas de investigação (como a fenomenologia, a hermenêutica e a autobiografia), como Max van Mannen, Ted Aoki e Madeleine Grumet, por exemplo.

É importante destacarmos, ainda sobre as teorias críticas, os apontamentos de Silva (2017) ao abordar a Pedagogia do Oprimido (Freire) *versus* Pedagogia dos Conteúdos (Saviani). Ele destaca que a teoria de Freire não é específica para Currículo, mas possui um enfoque à essa questão ao tratar da educação bancária: “Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do Currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, o conhecimento expresso no Currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer” (SILVA, 2017, p. 59). E a sua crítica tem base na perspectiva fenomenológica, considerando que “para ele, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de ‘intenção’, o conhecimento, para Freire, é sempre ‘intencionado’” (SILVA, 2017, p. 59). Logo, na perspectiva de Freire, é a própria experiência de vida dos alunos que fornecerá os “temas geradores/ significativos” para constituir o “conteúdo programático” do Currículo.

Já Saviani se opõe à Freire por considerar educação e política completamente distintas:

Para ele, uma prática educacional que não consiga se distinguir da política perde sua especificidade. A educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla. Assim, para Saviani, a tarefa da pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram. Saviani critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freireana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento mas os métodos de aquisição (SILVA, 2017, p. 63).

Contudo, Silva (2017, p. 63) destaca que a teoria de Saviani não se distingue muito das teorias tradicionais do Currículo, mas que “na sua oposição à pedagogia libertadora freireana, ela cumpriu, entretanto, um importante papel nos debates no interior do campo crítico do Currículo”.

Já com ênfase nos **modelos pós-críticos** de Currículo, podemos perceber grandes contribuições para a maneira de conceber o Currículo. Por exemplo, o multiculturalismo é considerado como um instrumento de luta política, porém é um fenômeno com fundamentos ambíguos:

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países [países dominantes do Norte, onde teve sua origem] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante (SILVA, 2017, p. 85).

Dessa forma, o multiculturalismo contribuiu na compreensão política de que não existe cultura superior à outra, mas que todas as culturas humanas são equivalentes epistemológica e

antropologicamente. A diferença cultural, nesse aspecto, baseia-se como resultado das diferentes formas em que o ser humano é submetido a condições socio-históricas (SILVA, 2017).

Outro exemplo é sobre a dinâmica do gênero<sup>19</sup> na compressão de Currículo. Silva (2017, p. 97) destaca que “o Currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”, refletindo claramente o patriarcado, o masculino. O autor complementa: “O Currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos” (SILVA, 2017, p. 94). Um exemplo, é ainda considerarmos que certas profissões e carreiras são exclusivamente para homens.

Ainda, podemos citar: “o Currículo como narrativa étnica e racial”, a teoria *queer* no Currículo, o Currículo pós-moderno, o Currículo pós-estruturalista, o Currículo pós-colonialista, os estudos culturais do Currículo (SILVA, 2017). Logo, as teorias pós-críticas, “ao deslocarem a questão da verdade para aquilo que é considerado verdade, tornam o campo social ainda mais politizado. A ciência e o conhecimento, longe de serem o outro poder, são também campos de luta em torno da verdade” (SILVA, 2017, p. 146).

Finalizando sobre as teorias do Currículo, apresentamos no Quadro 4 algumas palavras-chave de cada teoria, que segundo Silva (2017) nos ajuda a resumi-las de acordo com os conceitos enfatizados:

---

19 Silva (2017, p. 91) argumenta que “‘Gênero’ opõe-se, pois, a ‘sexo’: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo ‘gênero’ refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual”.

**Quadro 4** - Palavras-chave das teorias do Currículo.

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Alteridade
Avaliação	Poder	Diferença
Metodologia	Classe social	Subjetividade
Didática	Capitalismo	Significação e discurso
Organização	Relações sociais de produção	Saber-poder
Planejamento	Conscientização	Representação
Eficiência	Emancipação e libertação	Cultura
Objetivos	Currículo Oculto	Gênero, raça, etnia e sexualidade
	Resistencia	Multiculturalismo

**Fonte:** Silva (2017, p. 17).

Logo, o ideal é que a organização curricular possa ser orientada a finalidades emancipatórias, comprometida com a liberdade do estudante, com o dar voz ao seu dizer ativo e crítico. Porém, isso não é algo muito fácil (mas que precisa se efetivar) porque o Currículo também é engessado e demanda forças de cima para baixo, de quem produz o saber e determina o que pode e não pode ser repassado e a partir e para qual interesse ser alcançado.

### **2.1.4 Tempo escolar**

O tempo escolar é ordenado pelo calendário, o qual “[...] determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.” (VEIGA, 2013, p. 29), e pelo horário escolar, “que fixa o número de horas por semana e varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor” (VEIGA, 2013, p. 29).

Corroborando com essa ideia, Paulo Freire (2005, p. 46) acrescenta “[...] ser impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola”.

Nesse sentido, Veiga (2013) deixa claro que para se ter um trabalho pedagógico de qualidade é preciso reformular o tempo da escola. É necessário estabelecer tempo para: períodos de estudo e reflexão dos professores, para que haja o fortalecimento da escola no Campo da formação continuada; professores aprofundarem “seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo” (p. 30); “acompanhar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico em ação” (p. 30); “estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula” (p. 30).

Gadotti (1998, p. 19, grifos nossos) já abrange a noção de Projeto Político-Pedagógico implicando-o à concepção de tempo em quatro aspectos:

- 1) **Tempo político:** define a oportunidade política de um determinado projeto.
- 2) **Tempo institucional:** cada escola encontra-se num determinado tempo de sua história. O projeto que ser inovador para uma escola pode não ser para outra.
- 3) **Tempo escolar:** o calendário da escola, o período no qual o projeto é elaborado, é também decisivo para o seu sucesso.
- 4) **Tempo para amadurecer as ideias:** só os projetos burocráticos são impostos e, por isso, revelam-se ineficientes a médio prazo. Há um tempo para sedimentar ideias. Um projeto precisa ser discutido e isso leva tempo.

Assim, temos o Projeto Político-Pedagógico como processo, como promessas para o futuro, supondo rupturas com o que está instituído. O autor complementa que: “Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente”.

## **2.1.5 Processo de decisão**

Veiga (2013, p. 31) esclarece que “uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão”. Ela ainda destaca que isso só é possível através da instalação de meios que visem a participação política dos envolvidos com o processo educativo escolar, tais como: “[...] escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc.” (VEIGA, 2013, p. 31).

## **2.1.6 Relações de trabalho**

Quando se busca novas formas de organização do trabalho pedagógico é importante estabelecer “atitudes de solidariedade, de reciprocidade e da participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico” (VEIGA, 2013, p. 31).

De acordo com a autora:

Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos no processo educativo, a descentralização do poder (VEIGA, 2013, p. 31).

Além disso, Arroyo (2013, p. 83) enfatiza que

Em nossa cultura política o trabalho é desvalorizado, os direitos do trabalho são negados, os saberes do trabalho não são reconhecidos

como saberes legítimos nem nos Currículos de ensino elementar. A desvalorização da docência-trabalho continuou porque em nossa cultura política, em nossas relações sociais, o trabalho não tem valor, não passa de mercadoria e menos a docência-trabalho com os filhos de trabalhadores condenados à sobrevivência mais precária a trabalhos precarizados. Que valor tem esse trabalho no mercado de trabalho? Que valor é dado em nossa história a esses trabalhadores e aos profissionais que os preparam para esses trabalhos de sobrevivência?

Nesse sentido, o autor nos faz refletir a importância de entendermos “o trabalho como princípio educativo, matriz humanizadora, e como fonte dos conhecimentos e das culturas” (ARROYO, 2013, p. 89).

Consideramos que o diálogo, a cooperação e o direito de fala são instrumentos cruciais para o desenvolvimento de relações de trabalho de caráter emancipatório, proporcionando relacionamentos saudáveis, construtivos, que visem essa nova organização do trabalho político-pedagógico.

### **2.1.7 Avaliação**

Veiga (2013, p. 32) considera que

A avaliação do Projeto Político-Pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças, e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva).

Nesse sentido, Vasconcellos (2012, p. 188) também defende que esse diagnóstico deve ser entendido “no sentido de localização das necessidades da instituição, a partir da análise realidade e/ou confronto com um parâmetro aceito como válido”, correspondendo às seguintes etapas: conhecer e julgar a realidade e localizar as necessidades. Veiga (2013, p. 32) complementa que o

processo de avaliação é dinâmico, envolvendo três momentos: “a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva” (VEIGA, 2013, p. 32).

Logo, percebemos que

Fazer diagnóstico não é só ‘criticar’ (no sentido vulgar), ver os defeitos. Estamos num embate. Precisamos conhecer nossas forças e as reais dimensões do problema; temos que identificar tanto os fatores dificultadores, quanto os facilitadores. Diagnosticar, portanto, é identificar os problemas relevantes da realidade, ou seja, aqueles que efetivamente precisam ser resolvidos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade em questão. Um diagnóstico bem feito, é meio caminho andado para uma boa programação (VASCONCELLOS, 2012, p. 190).

Contudo, a avaliação do PPP vai além dessa fase diagnóstica, é necessário a avaliação de conjunto do projeto, que “é feita ao término de um período previsto e pode começar pela análise da concretização da programação feita” (VASCONCELLOS, 2012, p. 200). Veiga (2013, p. 32) ressalta que

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica (p. 32).

É neste trabalho de avaliação que é confrontado se os indicadores levantados anteriormente foram realizados e suas consequências, ou se precisam ser melhor definidos, detalhados. É o momento de autocorreção, “aponta o que não está indo bem, permitindo alterações” (VASCONCELLOS, 2012, p. 200).

## 2.2 O Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo

Conforme mencionado nesse capítulo, **um dos** motivos por termos adotado o termo Projeto Político-Pedagógico (PPP) ao invés de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é porque o Edital n. 02/2012 (BRASIL, 2012) usa essa terminologia como padrão no arquivo, já citamos outros motivos no início deste capítulo. Esse documento tinha como objetivo

[...] apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da Educação do Campo, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial **a serem ofertadas em três anos**. Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do Campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do Campo que não possuem o Ensino Superior (p. 1, grifos do documento).

Dos cinco PPPs analisados, todos os cursos de LEdoCs são ofertados com duração de quatro anos, que é uma definição presente em vários pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), podendo ser acessados diretamente no site do Ministério da Educação (MEC)<sup>20</sup>.

O Edital n. 02/2012 ainda afirma que para concorrer a esta seleção

---

<sup>20</sup> Resoluções do CNE referentes a carga horária dos cursos de Ensino Superior – Licenciatura: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12801-carga-horaria>, acesso em 07/01/2020.

todos os Projetos Político Pedagógico de cursos deverão cumprir os critérios estabelecidos pela SESU/SETEC/SECADI, conforme estabelecido no **Formulário de Apresentação de Projeto Político Pedagógico, anexo I**, bem como estar em consonância com o Programa PRONACAMPO e os marcos legais da Educação do Campo (p. 2, grifos do documento).

O Programa PRONACAMPO foi implementado por causa das “reivindicações históricas destas populações [do Campo e quilombolas] quanto à efetivação do direito à educação” [BRASIL, 2013b, p. 2], objetivando

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e disponibilização de material específico aos estudantes do Campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (p. 3)

Um dos eixos e ações do PRONACAMPO *é/foi* a formação inicial de professores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que caracteriza a implantação dos novos cursos de LEdoCs – PROCAMPO – selecionados pelo Edital n. 02/2012 e divulgados pela Portaria n. 72/2012. Os PPPs analisados no presente estudo são provenientes das propostas aprovadas no Processo Seletivo.

O Edital n. 02/2012 (BRASIL, 2012, p. 2-3) continua pontuando o que os PPPs deveriam apresentar:

- ✓ considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas;
- ✓ 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;

- ✓ apresentar a organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade;
- ✓ apresentar diagnóstico da demanda no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações;
- ✓ apresentar Currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, sendo que a recomendação e preferência era pelas habilitações em Ciências da Natureza para atendimento da demanda de professores nas escolas rurais;
- ✓ o coordenador deverá dispor de agenda para participar de reuniões técnicas (oficinas, seminários e outros eventos) convocados pela SECADI.

Além disso, no item 4.1.3 do edital, é especificado que

Os Projetos Político-Pedagógicos deverão contemplar os seguintes itens: apresentação, justificativa, objetivos, perfil desejado do formando [perfil do egresso], papel dos docentes, estratégias pedagógicas, Currículo (objetivos do Currículo, estrutura ou matriz curricular, etapas – identificação das etapas, objetivos das etapas, conteúdo programático, dividido em unidades e subunidades, bibliografia básica e complementar), avaliação e acompanhamento das etapas e cronograma de execução.

Desses critérios, observamos que os PPPs discutidos nesse estudo apresentam estrutura semelhante ao que é solicitado nesse edital, conforme podemos observar no Quadro 5.

**Quadro 5 – Estrutura dos PPPs das Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza das cinco Universidades selecionadas.**

PPP (ano)	Estrutura
P-1 (2014)	Apresentação; 1. Contextualização; 2. Organização didático-pedagógica; 3. Estrutura administrativa e acadêmica do curso; 4. Infraestrutura; 5. Bibliografia; Anexos
P-2 (2013)	1. Dados cadastrais do proponente; 2. Elaboração do projeto pedagógico (projeto do curso); 3. Políticas de acesso; 4. Plano geral de implementação do curso; 5. Referências.
P-3 (2017)	1. Introdução; 2. Identificação do curso; 3. Organização didático-pedagógica; 4. Corpo docente e tutorial; 5. Infraestrutura; 6. Referências
P-4 (2014)	Identificação do curso; Preâmbulo; Fundamentação legal; 1. Apresentação do projeto pedagógico; 2. Histórico da UFTM e a identidade institucional; 3. Histórico do curso e justificativa da necessidade social e econômica; 4. Abrangência do curso no ensino, na pesquisa e na extensão; 5. Administração acadêmica do curso; 6. Concepção do curso; 7. Organização curricular; 8. Metodologia de ensino e aprendizagem; 9. Sistema de avaliação; 10. Incorporação das novas tecnologias educacionais ao ensino de graduação; 11. Medidas de consolidação do curso; 12. Políticas de acompanhamento aos alunos egressos; 13. Ementas, conteúdos programáticos e bibliografias dos componentes curriculares; Anexos

P-5 (2013)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dados gerais do curso;</li> <li>2. Histórico institucional;</li> <li>3. Equipe de elaboração e acompanhamento do PPC;</li> <li>4. Justificativa da criação do curso;</li> <li>5. Referenciais orientadores;</li> <li>6. Objetivos do curso;</li> <li>7. Perfil do egresso;</li> <li>8. Organização curricular;</li> <li>9. Processo pedagógico e de gestão do curso e processo de avaliação do ensino e aprendizagem;</li> <li>10. Autoavaliação do curso;</li> <li>11. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão;</li> <li>12. Perfil docente (competências, habilidades, comprometimento, entre outros) e processo de qualificação;</li> <li>13. Quadro de pessoal docente;</li> <li>14. Infraestrutura necessária ao curso;</li> <li>15. Anexos;</li> </ol> <p>Referências.</p>
------------	--

**Fonte:** Elaborado para o presente estudo (2020).

É importante evidenciarmos que os PPPs analisados são os que estavam disponibilizados nos *sites* institucionais de cada Universidade e, como podemos constatar, não estavam atualizados no momento da consulta, com exceção de P-4, que levando em consideração a data da busca (primeiro semestre de 2018), foi o mais atual. Aliás, dois PPPs, P-1 e P-2, apresentam termos que direcionam para supormos que a eventualidade de ser o documento encaminhado ao Ministério da Educação em atendimento ao Edital de seleção n. 02/2012 da SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012. A seguir expomos alguns desses trechos:

*Neste espaço estão implantados os laboratórios de solos, informática, biologia geral, genética, cinco salas de aula, laboratório de parasitologia, e tanques de piscicultura, sendo que essa infraestrutura poderá ser colocada à disposição do curso de Licenciatura em Educação do Campo ao ser implantado* (P-1, 2014, p. 9, grifos nossos).

*Pode-se considerar que o processo de implementação do Curso tem o seu início com a publicação desta chamada quando, desde então, um grupo de docentes da UFERSA passou a se reunir para se articular no sentido da **construção desta proposta de Projeto Político Pedagógico. Dentro dos limites e***

*difficultades impostos por nossas atividades cotidianas na Universidade, a proposta foi construída e será encaminhada à SECADI/MEC (P-2, 2013, p. 76, grifos nossos).*

A constatação de que os projetos não foram atualizados e ainda trazem traços da proposta padrão que concorreu ao edital de seleção, mostram o quanto é preciso assumirmos como desafio o construir estruturas de trabalho mais coerentes, responsáveis e em conformidade com os princípios da Educação do Campo. Uma observação interessante é que P-2 contém até o cronograma de execução, que especifica ações para implantação do curso de LEdoC, prevendo que em 2016 já seria o ingresso da sexta turma, sendo as defesas de TCC da primeira turma esperada para 2017/1. E, mesmo assim, esse era o documento disponibilizado no site da instituição.

## CAPÍTULO 3

### **Aspectos FILOSÓFICOS, político-pedagógicos, históricos e curriculares DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS**

No capítulo anterior, esboçamos sobre Projeto Político-Pedagógico e apresentamos um olhar sobre os PPPs das Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza analisados. Entendemos a importância dessa análise fundamentados em Veiga (2013, p. 22) que argumenta sobre os elementos básicos (conforme abordado no Tópico 2.1 – Elementos básicos do Projeto Político-Pedagógico) para a construção de um PPP, considerando este como um instrumento de luta à redução da divisão e/ou fragmentação do trabalho pedagógico bem como do controle hierárquico (poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central). Além disso, mostramos alguns dados sobre os PPPs em discussão (Tópico 2.2 – O Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo). Dessas informações, duas são muito importantes: Primeira, todos os PPPs são provenientes do Edital de seleção n. 02/2012 da SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012; Segunda, as datas dos documentos – P-1 (2014); P-2 (2013); P-3 (2017); P-4 (2014); P-5 (2013).

Acrescentamos que apenas um desses PPPs assumem a orientação teórica e política do materialismo histórico-dialético para o trabalho pedagógico escolar: P-1, como podemos observar nas citações abaixo:

*A fundamentação filosófica do curso de Licenciatura em Educação do Campo tem por base a concepção do **materialismo histórico e dialético** em que prima por compreender o contexto da realidade vivencial dos discentes, a totalidade dos fatos e fenômenos sociais, dentre outros aspectos relevantes que são considerados nesta perspectiva (P-1, 2014, p. 14, grifo nosso).*

*Compreende-se que a concepção do Materialismo Histórico e Dialético sustenta a orientação filosófica deste curso, por se tratar de abordagem que se preocupa com as interconexões dos saberes nas diversas áreas do conhecimento e disciplinas do Currículo de ensino, buscando compreender e explicar a objetividade da natureza e da história e reciprocidade de influências entre a história da sociedade e a história da natureza (P-1, 2014, p. 15).*

*Assim, o Materialismo Histórico e Dialético é a teoria por excelência de base epistemológica para a orientação da Alternância Pedagógica na Licenciatura da Educação do Campo (P-1, 2014, p. 16).*

Em P-1, sua abordagem é fundamentada pelo diálogo com autores e obras importantes do materialismo histórico-dialético, como “A dialética da natureza”, de Engels, “A ideologia alemã”, de Marx e Engels, e outras obras de Marx. Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 253) defendem que “através deste método de análise devemos partir sempre do particular para o geral, partindo de um dado empírico, concreto, factual, daí sua importância para compreender os movimentos de luta pela terra e o processo educacional por estes desenvolvidos”.

Apesar de não se posicionarem sobre o aspecto filosófico adotado, P-4 e P-5 deixam subentendido que também adotam o materialismo histórico-dialético. P-4 afirma uma abordagem dialética: “Ao se considerar a realidade humana e social atual, caracterizada pelo avanço tecnológico e a informação instantânea, pela globalização e pela **abordagem dialética** de educação, será levada em conta, na metodologia do curso, a **relação dialética** entre teoria/prática/teoria” (P-4, 2014, p. 118-119, grifos nossos). Enquanto

P-5 menciona um princípio marxista que nos direciona ao materialismo:

*Como estratégia para que este processo se consolide de forma cumulativa, os Seminários Integradores serão propostos para que avancem no sentido de envolver situações cada vez mais complexas e abrangentes, **partindo de uma compreensão inicial do próprio sujeito para a compreensão cada vez mais ampliada de mundo** (P-5, 2013, p. 42, grifo nosso).*

E, posteriormente no documento, cita um dos teóricos principais do materialismo, Marx:

*Para romper com a lógica que tem por base a subserviência ao capital, é preciso instaurar um projeto de formação-educação que facilite aos sujeitos colocarem-se em movimento, sendo capazes de pensar alternativas que criem novas relações a partir das condições existentes na sociedade (MARX), assumindo princípios omnilaterais, totalizadores (P-5, 2013, p. 124).*

Assim, podemos sinalizar que para essa corrente filosófica é interessante relacioná-la à perspectiva freireana, uma vez que, segundo Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 264),

Toda a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tem por base a pedagogia de Paulo Freire, neste sentido, é Roseli Caldart, quem afirma que existe uma relação entre a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia do Oprimido (teorizada por Paulo Freire), dado que segundo ela, ambas são materializações históricas da Pedagogia da Práxis e por isso, a Pedagogia do Movimento também é herdeira da Pedagogia do Oprimido.

A pedagogia de Paulo Freire tem por base o existencialismo cristão, o qual acredita que “o homem se faz no mundo, ao longo de sua vida, através de suas experiências, seus conflitos suas conquistas e derrotas, não existindo uma essência do que seja o ser humano. Assim cada indivíduo é um ser particular, que constrói sua própria essência” (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2010, p. 265). Porém, há uma contradição nessas teorias, dizemos

em relação ao marxismo e ao existencialismo, conforme discutido pelos autores supracitados:

O marxismo se diferencia do existencialismo, por entender que a realidade existe independentemente da consciência sobre ela, dado que o homem tem uma essência, que é sua capacidade de transformar o mundo e criar, em última instância, seu próprio mundo. Já para o existencialista a realidade deriva da consciência sobre o mundo, a ponto de os filósofos existencialistas afirmarem que a “existência precede a essência (p. 266).

Os autores (p. 265-266) ainda afirmam que é justamente essa relação contraditória que justifica o método do materialismo histórico-dialético para a Educação do Campo, considerando que

Como a realidade é contraditória, histórica e dialética e não apenas uma questão de escolhas de um cientista e/ou de um filósofo, necessitamos de um método para entendê-la. Como a realidade é material, entendemos que o melhor método para o seu entendimento é o materialismo histórico e dialético, que vê a realidade como materialista histórica e dialética, buscando entendê-la em toda sua totalidade e complexidade.

Tendo isso em consideração, também observamos nos PPPs que todos adotam perspectivas humanistas de educação, principalmente a pedagogia de Paulo Freire. P-1 (2014, p. 19) declara:

*A orientação epistemológica que direciona o curso de Licenciatura em Educação do Campo inspira uma cumplicidade entre educandos e educadores no ato de ensinar e aprender. Tal afinidade rompe com a concepção tradicional, vista por Freire como concepção bancária da educação, em que a relação vertical que se estabelece entre ambos, nega a essência da existência do homem, em que a aprendizagem acontece em diferentes espaços da existência em que o processo produtivo tem lugar privilegiado.*

P-2 (2013, p. 27) não apresenta um argumento explícito sobre esse aspecto pedagógico, mas direciona para tal ao afirmar que “as estratégias pedagógicas deverão pautar-se na ideia de que o

*foco da educação é o/a educando/a, como sujeito histórico, de forma contextualizada*”. Já P-3 (2017, p. 14-15) posiciona que

*[...] o PPP toma como princípios a dinâmica da Alternância, a relação da organicidade com os Movimentos Sociais e o contexto local, considerando como marco teórico/metodológico, entre outras, as perspectivas humanistas de educação (em especial Vigotski, Gramsci e Freire). A partir destas referências concebe-se uma relação pedagógica onde os educandos não são pessoas genéricas, mas vinculadas às comunidades camponesas, inseridas nas práticas pedagógicas locais – prática que será o ponto de partida do processo formativo.*

P-3 (2017, p. 83-84) reitera que *“as atividades deverão respeitar os princípios da educação libertadora por meio de uma vivência coletiva, pautada no diálogo na troca de experiência e de saberes, no respeito mútuo, na discussão das dificuldades, nos estudos em grupo para a realização das atividades previstas”*. P-4 (2014, p. 41), da mesma forma defende as ideias de Freire,

*A formação do educador do Campo deve ser feita na perspectiva da educação libertadora, amparada nos princípios defendidos por Freire, que entende ser papel do educador contribuir para a inserção dos sujeitos oprimidos num contexto em que estes se coloquem no mundo de maneira ativa, consciente e questionadora. Por isso, esta proposta encontra respaldo em Freire (1977, 1979), pela necessidade de se estabelecer um diálogo com os sujeitos acerca da educação na perspectiva da práxis libertadora e dialógica.*

Outro ponto relevante citado por P-4 (2014, p. 42) é uso da práxis educativa como meio para a consciência de classe:

*A práxis educativa (FREIRE, 1979), união ‘teoria-prática’, será estimulada através da reflexão da prática por meio da teoria, visando criar condições para que os sujeitos alcancem um nível de amadurecimento e de consciência de sua condição, das lutas de classe e que percebam que a conquista da terra não basta, que é necessário, portanto, desencadear outras lutas para que tenham condições de vida reais e dignas (GONZAGA, 2009).*

Por fim, P-5 (2013, p. 31) defende que, na perspectiva freireana, *“o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em*

*face do mundo, requerendo a ação transformadora sobre a realidade, demandando a busca constante e reclamando a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer”.*

Diante do exposto, contemplamos os aspectos filosóficos e alguns pedagógicos que embasam os PPPs, o que nos possibilita perceber a ação educativa e pedagógica desenvolvida pela Universidade a partir da compreensão de suas finalidades e objetivos. Veiga (2013, p. 23) menciona que “as finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados”, o que concorda com a ideia de Freire (2001, p. 21) ao afirmar que “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica”. Dessa forma, decidimos articular as contribuições de Arroyo (2012a), que aborda os principais aspectos para entendermos a formação de educadores/professores do Campo, com as de Farias e Faleiro (2019), que discutem a formação de professores do Campo entrelaçada aos princípios do Movimento da Educação do Campo, conforme apresentado no Quadro 6. Vale ressaltar que as categorias levantadas no trabalho de Arroyo (2012a) não estão explícitas no texto, foram elaboradas de acordo com o estudo dos apontamentos do autor. Já em Farias e Faleiro (2019), as categorias estão explícitas.

**Quadro 6** - Articulação entre as noções de formação de professores do Campo segundo Arroyo (2012a) e Farias e Faleiro (2019).

<b>Aspectos da formação de educadores do Campo propostos por Arroyo (2012a)</b>	<b>Categorias de análise para a formação de professores do Campo (Farias; Faleiro, 2019)</b>
Superar a formação de protótipo único, genérico de docente-educador para a Educação Básica	Formação crítica/ conscientizadora e superação dos modelos hegemônicos
Formar professores com capacidade crítica, reflexiva para transformar a realidade	
Superar a fragmentação do conhecimento	
Repensar e redefinir a relação entre o Estado, as instituições e os Movimentos Sociais	Protagonismo dos Movimentos Sociais
Superar visões inferiorizantes de outras formas de pensar, de outras culturas e seus coletivos e avançar para posturas de reconhecimento e diálogo entre modos de pensar	Vinculação com a cultura, trabalho e conhecimentos do Campo
Reconhecer/incorporar a riqueza de saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas e sociais dos povos do Campo	
Incorporar a história de produção das desigualdades e das relações políticas de dominação/subordinação da agricultura, dos povos do Campo e seus trabalhadores à lógica do capital	Formação para a construção de um projeto de Campo e sociedade
Incorporar uma formação plural para funções plurais (educativa, diretiva e organizativa)	
-	Formação por Alternância

**Fonte:** Elaborado para o presente estudo (2020).

É importante considerar que o Quadro 6 foi elaborado com a finalidade de apresentar uma breve abordagem de cada categoria, uma vez que estão discutidas juntamente com os dados. Logo, para este trabalho, utilizamos as categorias de análise defendidas por Farias e Faleiro (2019), as quais foram estabelecidas *a priori*. Reconhecemos que as categorias propostas pelos autores abordam a formação de professores do Campo com mais complexidade e abrangência, o que pode ser esperado, porque Arroyo (2012a) não apresenta categorias especificadamente, mas sim a concepção, definição de formação de educadores do Campo, a discussão do que se espera para a formação desse profissional. No entanto,

sempre que necessário recorreremos ao autor para fundamentarmos a nossa discussão. Ressaltamos que o autor ainda destaca em sua abordagem que “A concepção e a política de formação de professores do Campo vão se construindo na conformação da Educação do Campo” (ARROYO, 2012a, p. 359), o que também valida a nossa escolha.

### **3.1 FORMAÇÃO CRÍTICA/CONSCIENTIZADORA E SUPERAÇÃO DOS MODELOS HEGEMÔNICOS**

Entendemos que os aspectos discutidos por Arroyo (2012a) dialogam intrinsecamente com o princípio proposto por Farias e Faleiro (2019, 186-187), que argumentam:

A superação de modelos hegemônicos de formação é um dos pressupostos da LEdoC, tendo em vista seu compromisso político e social para a formação de educadores críticos. Assim, exige-se a superação de uma pedagogia hegemônica ou do capital que tem como papel central a formação de professores para a manutenção das relações de opressão capitalistas (NEVES, 2013; NEVES, 2005; MARTINS; NEVES, 2010), colocando em prática uma pedagogia do oprimido, decolonial e dos Movimentos Sociais, ou seja, uma formação de educadores capazes de adquirirem uma leitura crítica/problematizadora das relações de opressão e que surja junto e a partir dos Movimentos Sociais do Campo, focalizando as transformações das contradições sociais (CALDART, 2008; FREIRE, 1987; II CONFERÊNCIA, 2004; ARROYO, 1999).

Logo, a discussão dessa categoria perpassa os aspectos apresentados no Quadro 6 (Aspectos da formação de educadores do Campo propostos por Arroyo): 1) Formação de professores com capacidade crítica/reflexiva para transformar a realidade; 2) Superação da formação genérica de docente; 3) Superação da fragmentação do conhecimento; 4) Superação do pensamento abissal.

### 3.1.1 Formação crítica/reflexiva

Quando se fala em capacidade crítica/reflexiva é impossível não associarmos a dois conceitos muito importantes presentes nas obras de Paulo Freire (2017; 2018), e que são discutidos com afinco por Kronbauer e Moreira (2017), criticidade e ação-reflexão. Freire (2018, p. 32, 33) assegura que “ensinar exige criticidade”:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Nesse sentido, o autor relaciona a curiosidade ingênua ao saber do senso comum, que se torna curiosidade epistemológica ao se criticizar, “aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível<sup>21</sup>”. Kronbauer (2017, p. 23, 24), nos ajuda a entender melhor a respeito dessa questão, ao discutir sobre o conceito de ação-reflexão na obra de Freire. Ele argumenta que é “o saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide sobre o saber e, assim ambos se refazem continuamente”. Em outras palavras, “o ato de conhecer

---

<sup>21</sup> Boufleuer (2017, p. 75) afirma que “em acordo com sua noção de educação articulada com a vida e a transformação social, o ato cognoscente, para Paulo Freire, só poderia ser expressão de um processo de autopercepção do sujeito no mundo em que se encontra. Na verdade, um aperceber-se como alguém que persegue sentidos de uma vida humana mais plena, como alguém que está em busca da realização de sua vocação de ‘Ser Mais’”.

envolve um movimento dialético que da ação à reflexão sobre ela e desta para uma nova ação”. Ainda, o autor descreve que:

É a prática consciente de seres humanos, que implica reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, diferentemente dos meros contatos dos animais com o meio que os envolve. Os seres humanos podem refletir sobre suas limitações e podem projetar a ação para transformar a realidade que os condiciona. Por conta da dialética ação-reflexão afirmam-se sujeitos, seres de relação, no mundo, com o mundo, e com os outros, pela mediação do mundo-linguagem (KRONBAUER, 2017, p. 24).

Dessa forma, é possível compreender que a criticidade está correlacionada à ação-reflexão, considerando que o pensar crítico leva-nos a problematizar “as condições de existências humana no mundo, desafia para a luta e a busca de superação das condições de vida desumanizadoras” (MOREIRA, 2017, p. 97). Ainda,

A criticidade, para Paulo Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige *rigor metodológico*, que combine o “saber da pura experiência com o “conhecimento organizado”, mais sistematizado. O principal objetivo é fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam *pensar certo* e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões (FREIRE, 1997 apud MOREIRA, 2017, p. 97).

Assim, todos os documentos analisados estão orientados para a formação crítico-reflexiva do/a professor/a para que haja transformação da realidade na qual ele/a está inserido/a. Concordamos com Moreira (2017, p. 98) ao mencionar que

a ação transformadora da realidade, enquanto um exercício da criticidade em direção à práxis política, constitui-se a partir de práticas educativas que despertam a *curiosidade epistemológica* dos educandos e contribuem para a construção de um novo projeto, de um novo sonho de sociedade e mundo a favor das pessoas e classes oprimidas.

Citando, por exemplo, P-1 (2014, p. 22, grifos nossos), no que diz respeito ao “Perfil do Egresso”, tem-se que o/a egresso/a deverá desenvolver a **“Leitura histórico crítica da realidade promovendo ações propositivas como forma de enfrentamento dos problemas a ela inerentes”**. Já em P-2 (2013, p. 18, grifos nossos), “[...] incorporar práticas pedagógicas que promovam o **desenvolvimento social**”. Nesse caso, acreditamos que o desenvolvimento social é uma consequência da transformação da realidade que os povos do Campo vivem. O P-3 (2017, p. 15, grifos nossos), aborda como um de seus objetivos gerais,

*Formar licenciados/as em Ciências da Natureza e Ciências Humanas com uma sólida formação humanística, que sejam capazes de **atuar como profissionais críticos/as da realidade** multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos Movimentos Sociais [...].*

Já o Tópico “Perfil profissional do Egresso” afirma que “*assim, [os acadêmicos/cidadãos/as] poderão desempenhar sua profissão com responsabilidade, **espírito crítico** e com coerência teórico, científica e metodológica, na área de ensino como educadores político-sociais*” (P-3, 2017, p. 16, grifo nosso). P-4 (2014, p. 87, grifos nossos) por sua vez, expõe que ao decorrer dos quatro anos da formação docente, o/a licenciando/a

*vivenciará processos formativos pautados nas inovações tecnológicas, pedagógicas, culturais, políticas de **base crítica** permitindo-lhe a construção de perfil pedagógico-científico capaz de [...] criar estratégias de produção de conhecimento apropriadas para **interferir na realidade agrária local, regional e nacional em favor dos povos do Campo.***

E em P-5 (2013, p. 38, grifos nossos), um dos objetivos específicos é explanado como:

*Promover a formação de profissionais capacitados para atuar em Escolas do Campo de modo que utilizam os conhecimentos das Ciências da Natureza*

*articulados com as demandas para produzir a vida no Campo, valendo-se do ensino, da pesquisa e da extensão para **compreender e transformar o contexto social, político, econômico, cultural e educacional do seu meio.***

Além do mais, entende-se que o profissional atuará objetivando o desenvolvimento local, regional e nacional:

*o docente egresso deste curso deverá inserir-se em seus respectivos contextos profissionais de forma: autônoma, solidária, **crítica, reflexiva** e comprometida com o **desenvolvimento local, regional e nacional** sustentáveis, objetivando a construção de uma sociedade justa e democrática (P-5, 2013, p. 39, grifos nossos).*

Este documento ainda enfatiza que

*o egresso deste curso precisa ser capaz de utilizar os conhecimentos das Ciências da Natureza construídos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, para **compreender e transformar o contexto sociopolítico do seu meio**, entendendo as relações que se estabelecem entre ciência, tecnologia e sociedade, agindo dentro [dos] pressupostos de um desenvolvimento sustentável nos diferentes espaços educativos da sociedade (P-5, 2013, p. 40, grifos nossos).*

Logo, podemos perceber que os PPPs analisados concebem a formação crítica/conscientizadora/reflexiva capaz de transformar a realidade local, regional e nacional a partir da compreensão do contexto social, político, econômico, cultural e educacional. Nós cremos nisso! Todavia, sem a superação da formação genérica de professores não há mudança, não há como transformar a escola, uma vez que é pela formação específica, contra-hegemônica, crítica/problematizadora, que conseguiremos construir, instruir, professores/educadores compromissados com a transformação política e social e com a formulação de práticas escolares e educativas capazes de cumprir os objetivos desse processo formativo e as intencionalidades da Educação do Campo.

### 3.1.2 Superação da formação genérica de professores

Entendemos que a atual formação de professores prevê uma formação genérica, à medida que acredita que todo professor está capacitado para desenvolver seu papel independentemente das subjetividades/heterogeneidades de seu alunado. Nesse sentido, Arroyo (2012a, p. 359) afirma que

Se a condição docente é pensada como única e as diretrizes que regulamentam a sua formação também são únicas, só resta aplicá-las com as “permitidas” adaptações em tempos, cargas horárias, nos tipos presencial ou em Alternância ou em comunidade etc. [...] Ao serem incorporados como cursos das universidades poderão ser pressionados a perder seu caráter específico, sendo reduzidos a secundárias adaptações.

Isto é justamente o que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a, p. 45, grifos nossos) orientam sobre a oferta da Educação Básica do Campo:

A educação para a população rural está prevista no artigo 28<sup>22</sup> da LDB, em que ficam definidas, para o atendimento à população rural, **adaptações** necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, definindo orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: (I) – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; (II) – organização escolar própria, incluindo **adequação** do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (III) – **adequação** à natureza do trabalho na zona rural.

Dessa forma, sem a superação desse modelo de formação reproduzimos o protótipo que: privilegia a visão urbanocêntrica; vê a especificidade do Campo como algo provisório, porque

---

<sup>22</sup> No caput do artigo 28 da LDB ainda fica mais ressaltado ainda sobre o foco da adequação/adaptação: “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 de cada região”, e segue com os incisos.

acredita que em breve o processo de urbanização homogeneizará todo o território nacional; prioriza o transporte de professores da cidade para as escolas do Campo, os quais não possuem vínculo com a cultura nem com os saberes campesinos; o inverso também é verdadeiro, prioriza o transporte dos estudantes do Campo para a cidade. Ademais, a luta em defesa de uma educação aos povos do Campo, é uma luta por uma educação específica, emancipadora e, não adaptada, adequada, enfim remendada e que se perde e se inferioriza com o tempo.

Arroyo (2012a, p. 359,340) ainda aborda que

[...] os movimentos, ao defenderem a especificidade da formação, não defendem uma função genérica nem um Currículo único com as devidas adaptações. E nem retornam à proposta do ruralismo pedagógico<sup>23</sup>, mas superam a visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a Educação do Campo em um outro projeto de Campo.

Peres e Santana (2016, p. 135, grifo nosso) complementam essa ideia: “a formação inicial deve estar atrelada à realidade na qual o professor atuará, proporcionando uma **reflexão crítica** sobre a importância do docente na sociedade atual; não é possível querer uma educação de qualidade sem investir numa boa formação inicial e continuada”.

Diante do exposto, os cinco PPPs analisados demonstram interesse em superar esse protótipo de formação docente, trazendo como de suma importância a especificidade da formação docente para a atuação do professor no Campo. Apenas o documento P-5 aborda esse princípio de modo contraditório. A seguir é apresentado o que cada PPP traz sobre o assunto, sendo que os

---

<sup>23</sup> Ruralismo pedagógico nesse contexto é entendido como “um grupo de intelectuais defendia que deveria haver uma pedagogia que auxiliasse na fixação do homem no Campo ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, a sua saída do habitat” (BEZERRA NETO, 2003 *apud* SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p.145).

recortes grifados referem-se à afirmação que nos leva a concluir tal assertiva.

O P-1 (2014, p. 13, grifos nossos), por exemplo, traz como objetivo geral:

*Contribuir para a efetivação da inclusão social<sup>24</sup> ao formar professores para os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no caráter de Licenciatura Plena em Educação do Campo, em consonância com a **realidade socioeconômica e cultural específica das populações do campo**, nas habilitações: **Ciências da Natureza** e Ciências Humanas e Sociais.*

E ainda, P-1 (2014, p. 22, grifos nossos) no Tópico “Perfil do Egresso” traz a seguinte consideração: “*Capacidade teórico-metodológica para implementação de **estratégias pedagógicas pertinentes à realidade da Educação do Campo***”.

Em P-2 (2013, p. 18, grifos nossos), o objetivo geral, por sua vez, está descrito como: “*Os/as educadores/as do campo formados pelas UFERSA estarão preparados para **compreender a realidade social e cultural específica das populações que vivem no e do campo** e incorporar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento social*”. Ainda, no “Perfil do profissional” aborda que o graduando/a desse Curso deverá apresentar competências e habilidades relacionadas à: “*Capacidade teórico-metodológica para a implementação de **estratégias pedagógicas pertinentes à realidade da Educação do Campo***” (P-2, 2013, p. 25, grifos nossos) e “*Compreensão básica sobre os **processos formadores dos sujeitos do campo***” (P-2, 2013, p. 26, grifos nossos).

---

<sup>24</sup> Quando o documento fala em inclusão social, entendo que refere-se ao reconhecimento de que os povos camponeses são excluídos socialmente, o que leva à superação das desigualdades sociais. Esse assunto será mais bem discutido quando se falar na incorporação da história de produção das desigualdades e das relações políticas de dominação/subordinação da agricultura, dos povos do Campo e seus trabalhadores à lógica do capital, que é um dos pontos da análise do perfil do egresso.

O P-3 (2017, p. 15, grifos nossos) tem dois objetivos gerais do curso, porém o que se refere a essa categoria propõe: *“Fortalecer a educação e a possibilidade de ação qualificada no campo de Mato Grosso do Sul, com **conhecimentos teórico-metodológicos voltados às especificidades, às necessidades e ao desenvolvimento sustentável do campo para a conquista de melhorias na qualidade de vida**”*. E no “Perfil profissional do egresso” afirma que: *“O curso tem como objetivo fundamental oferecer uma boa formação ao acadêmico/cidadão/a, **construindo um perfil que corresponda às necessidades concretas do campo com suas especificidades e diversidade socioculturais**”* (P-3, 2017, p. 16, grifos nossos)

O P-4 (2014, p. 85, grifos nossos e sublinhados do documento) traz que o curso de Licenciatura em Educação do Campo objetiva:

*Contribuir para a formação de professores e educadores em escolas do Campo (especialmente os que não possuem formação de nível superior) para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como licenciados em Educação do Campo, nas habilitações das Ciências da Natureza ou da Matemática, tendo em vista **a realidade socioeconômica e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do Campo**.*

No “Perfil profissional do egresso da Licenciatura em Educação do Campo da UFTM” indica que

*Os egressos serão capazes de **compreender a especificidades e a diversidade da população do Campo em seus aspectos social, cultural, econômico, de gênero e classe, assim como contribuir com essa população no processo de sistematização, articulação e potencialização dos seus saberes, a partir do diálogo com os saberes acadêmicos*** (P-4, 2014, p. 86-87, grifos nossos).

Por fim, P-5 (2013, p. 38, grifos nossos) não aborda claramente no objetivo geral ou nos objetivos específicos sobre o egresso compreender a especificidade campesina, mas traz que: *“Desenvolver o processo de formação inicial do educador do Campo*

com ênfase em Ciências da Natureza, de modo que esteja capacitado para engajar-se aos **desafios que se enlaçam à educação e à vida do e no Campo** [...]”. Entretanto, no Tópico “Perfil do Egresso”, o documento afirma que “o egresso do curso *Interdisciplinar em Educação do Campo – Licenciatura, com foco em Ciências da Natureza, deverá ter uma sólida formação acadêmica **generalista, humanística e específica***” (P-5, 2013, p. 39, grifos nossos).

Tendo como foco as duas palavras destacadas, entende-se que ambas se contradizem. Primeiramente, porque, conforme o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa<sup>25</sup>, o conceito de generalista é:

1. Que tem caráter geral, não sendo especializado numa área específica (ex.: televisão generalista).
2. **Que ou quem não tem uma especialização dentro da sua atividade regular** (ex.: advogado generalista; valorizo os generalistas porque são multitarefas).
3. [Medicina] Diz-se de ou médico que exerce clínica geral (grifo nosso).

Dessa forma, tomando da definição apresentada, o item 2 reduz a formação acadêmica generalista à uma formação sem especificidade para a atuação docente, o que foge ao eixo discutido neste estudo. Mas, o documento ainda defende uma formação acadêmica específica, o que impossibilita determinar se o curso realmente busca a superação do modelo de formação genérica de professores.

Outro aspecto a ser discutido aqui é a formação por área, e não por disciplinas, como possibilidade para a superação de modelos hegemônicos, uma vez que esta se propõe como estratégia para a superação da fragmentação do conhecimento.

---

<sup>25</sup> Dicionário On-line, disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/generalista>>, acesso em 04/04/2019.

### 3.1.3 Formação por área de conhecimento

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

É necessário destacar o que Veiga (2004b, p. 37) afirma sobre a base filosófica dessa fragmentação tradicional: “Dois aspectos dessa base filosófica merecem ser ressaltados: a separação entre o conhecimento científico e conhecimento proveniente do senso comum, e a separação entre a natureza e a pessoa humana. Nessa perspectiva, conhecer significa quantificar, dividir e classificar”. Posteriormente, a autora complementa especificando alguns aspectos da formação e do Projeto Político-Pedagógico que podem contribuir com essa fragmentação. Em suma:

- a) Concepção conservadora de ciência fundada nos princípios da racionalidade técnica, na separação entre teoria e prática, sujeito e objeto, ciência e sociedade, formação inicial, exercício profissional e formação continuada [...];
- b) Estrutura curricular com pouca articulação conceitual entre as disciplinas [...];
- c) A ausência de articulação na sequência e no alcance dessa sequência produz nos futuros professores um conhecimento atomizado, enfraquecido e muito pobre do ponto de vista relacional;
- d) O Currículo fragmentado [...], disciplinar, rígido e sem diálogo entre os diferentes saberes [...] Tem uma distribuição desarticulada e desequilibrada dos tempos e espaços do trabalho pedagógico;
- e) [...] o excesso de centralização do processo de ensino no professor (VEIGA, 2004b, p. 95-96).

Nesse sentido, determinados conhecimentos são supervalorizados enquanto outros são invisibilizados e, em consequência, considera-se mais o que é produzido pelas “disciplinas acadêmicas em diferentes campos científicos”, desconstruindo os saberes que os acadêmicos trazem de suas

vivências em sociedade. Ou seja, “o conhecimento é visto como algo estático, que se traduz em um rol de conteúdos, competências e habilidades a serem assimilados pelos alunos de forma descontextualizada. Isso tem acentuado os problemas da exclusão e da seletividade” (VEIGA, 2004b, p. 87).

Justamente nesse cerne que as LEdoCs se distinguem das demais licenciaturas. Elas são ofertadas em quatro áreas de conhecimento: 1) Artes; 2) Literatura e Linguagens; 3) Ciências da Natureza e Matemática; 4) Ciências Agrárias (MOLINA; SÁ, 2012). Nesse sentido, segundo Caldart (2011, p. 111), “a questão das áreas pode ser ancorada hoje em pelo menos três visões diferentes sobre os rumos da transformação da escola”.

A **primeira possibilidade** é a área ancorada em uma visão neoliberal de escola. Nessa visão, não se leva em conta a apropriação do conhecimento fundamentada na produção histórica e social do saber. Busca-se “[...] um referencial pragmático e instrumental de ajustes necessários na forma escolar para que ela continue a cumprir sua função social relacionada às exigências (contraditórias) de reprodução da forma de sociedade que a criou e a sustenta” (CALDART, 2011, p. 112). Essa abordagem não contempla as finalidades formativas da LEdoC.

A **segunda possibilidade** é a área ancorada em uma análise histórico-crítica da escola. “A busca da desfragmentação do conhecimento dá-se, nessa abordagem, pela contextualização dos conteúdos, por meio de uma didática que os relacione com dimensões da prática social” (CALDART, 2011, p. 112). Antes de falar sobre a terceira possibilidade para as áreas, queremos atentar-nos à orientação pedagógica do método histórico-crítico. Saviani (2016, p. 21) afirma que “a pedagogia histórico-crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior

da prática social” e apresenta os cinco momentos do seu método articulando com o cenário específico da Educação do Campo, tendo a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, conforme pode ser observado na Figura 3.

**Figura 3** – Momentos do método histórico-crítico (SAVIANI, 2016).



Fonte: Elaborada para o presente estudo (2020).

O primeiro passo do método histórico-crítico é a prática social, que é comum tanto ao professor quanto ao aluno, mas é vivenciada diferentemente pelos envolvidos. Isso acontece porque o professor deve ter uma visão sintética da prática social, ou seja, “ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual” (SAVIANI, 2016, p. 22). Os alunos, no ponto de partida, têm uma visão sincrética da prática social, ou seja, “[...] têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas” (SAVIANI, 2016, p. 22). Para o autor, na perspectiva da Educação do Campo, o professor precisa compreender a essencialidade da terra para a vida humana, bem

como o problema agrário e a luta de classes no Campo, levando em conta as características específicas de cada situação.

O segundo passo desse método é a problematização, ou seja, “[...] o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções” (SAVIANI, 2016, p. 36). O terceiro passo é a instrumentalização, “entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2016, p. 36). O quarto passo é catarse, que é “o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos de transformação social” (SAVIANI, 2016, p. 36). Por fim, o quinto passo (o ponto de chegada) do método proposto pela pedagogia histórico-crítica é a própria prática social, a qual passa a ser entendida em nível sintético pelos alunos.

Em suma, na visão histórico-crítica, a educação

[...] 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, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua inconsciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social” (SAVIANI, 2016, p. 23).

Vale ressaltar que, segundo Saviani (2016, p. 37), não existe uma ordem, uma sequência, pré-determinada para realizar esse método: primeiro, a problematização, depois a instrumentação e catarse. É preciso considerar o movimento dialético da

sua teoria, entendendo que “na verdade, esses momentos se imbricam”. Outro aspecto importante a se destacar é sobre a prática social. Durante o processo de mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social alteram-se qualitativamente. Assim, a prática social do ponto de partida (primeiro momento) é, e não é, a mesma do ponto de chegada (quinto momento). O autor explica que

É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica (SAVIANI, 2016, p. 38)

Logo, a orientação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica trata-se de uma sequência dialética com a finalidade de compreender a existência humana em sua totalidade, tornando-se um processo consistente, coerente e eficaz na luta pela transformação da sociedade.

É importante entendermos um pouco sobre essa orientação pedagógica, porque a **terceira possibilidade** de ancoragem do trabalho docente por áreas, a qual deve ser assumida pela LEdoC, é a incorporação de reflexões da visão histórico-crítica da educação, “[...] em especial sobre o trabalho com os conteúdos na perspectiva da apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora” (CALDART, 2011, p. 112), com um entendimento diferenciado sobre a abrangência da tarefa educativa da escola. Uma vez que, entende-se que “a forma da escola educa, e não apenas seus conteúdos de ensino. Por isso, é essa forma, ou seja, a lógica do trabalho escolar como um todo, que precisa ser alterada para colocá-la na direção da sociedade dos trabalhadores (isso inclui os conteúdos, mas não se restringe a eles)” (CALDART, 2011, p. 113).

Assim, o ideal para o trabalho docente por áreas de conhecimento na LEdoC, é considerar a orientação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica em função da transformação da escola integrando a junção teoria-prática, “[...] fundamentalmente práticas de trabalho e de organização coletiva dos estudantes, totalidade inserida na luta pela criação de novas relações sociais e na formação omnilateral dos trabalhadores que lhe corresponde” (CALDART, 2011, p. 114).

Cláudio Félix dos Santos, em sua obra “O ‘aprender a aprender’ na formação de professores do Campo” (2013), analisa criticamente os fundamentos pedagógicos da LEdoC na tentativa de refletir sobre as pedagogias contra-hegemônicas rumo à superação das relações de dominação e subordinação da classe dominada. Ele argumenta que essa modalidade de formação

[...] entra em contradição com seu enraizamento das lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural, que se constituíram em suportes para as reformas no âmbito da formação de professores levadas a cabo, desde os anos de 1990, pelas políticas conhecidas como neoliberais” (SANTOS, 2013, p. 5)

Ainda, complementa sua ideia afirmando que, os que dedicam à construção dessa licenciatura devem ter em questão a necessidade de uma “análise crítica de projetos que se propõem a contribuir para a transformação social, mas que em suas formulações pedagógicas acabam incorporando, sem uma perspectiva de superação, as concepções hegemônicas/reacionárias no campo educacional” (SANTOS, 2013, p. 5-6). Para ele, existem muitas controvérsias acerca de algumas reivindicações dos Movimentos Sociais com relação ao papel transformador da escola. Em linhas gerais, ele enfatiza que

Alguns entendem que a escola não contribui na luta revolucionária por ser reprodutora das relações sociais dominantes. Outros avaliam que a centralidade das atividades educativas se encontra nos saberes locais e intersubjetivos existentes num mundo diverso e complexo, modulado pelas incontáveis realidades étnicas, camponesas e urbanas, cujas racionalidades e culturas são variadas. Existem aqueles que advogam uma pedagogia prática, considerando os Movimentos Sociais os portadores da nova e verdadeira educação. A forma de escola e a defesa da apropriação do conhecimento sistematizado seriam nocivas para as organizações populares. Há, ainda, os que julgam ser necessária a superação da escola atual, pois a mesma não traz a vida dos estudantes para o seu interior, não se preocupa com o entorno e centra sua atividade educativa no cognitivo (SANTOS, 2013, p. 90).

Todos esses argumentos acabam por desvalorizar a importância da educação escolar, enfatizando um caráter negativo ao ato educativo, uma vez que o considera prejudicial para o aluno, porque impede que ele aprenda de acordo com seus próprios interesses e curiosidade. Saviani (2011, p. 71) afirma que no processo pedagógico os interesses dos alunos devem ser considerados, porém

O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico<sup>26</sup> ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos interesses reais, definidos pelas condições sociais que situam enquanto indivíduo concreto. [...] Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos.

---

<sup>26</sup> Saviani (2011, p. 70) destaca que entende o concreto no sentido definido por Marx e distingue conteúdo concreto de conteúdo empírico: “Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato”.

Na citação acima, Saviani (2011) nos chama a atenção para o objeto específico do trabalho escolar, o saber sistematizado. Se o conhecimento científico está sendo secundarizado, diluído ou até mesmo negado diante de tantas atividades que a escola se propõe a fazer, a escola não está cumprindo seu papel. Com relação a isso, muitas vezes usa-se a expressão: Tudo o que a escola faz é Currículo! “Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para trânsito etc.” (SAVIANI, 2011, p. 87). Porém, o autor é bastante enfático ao definir Currículo como “as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade” (SAVIANI, 2011, p. 87).

Nesse sentido, Santos (2013, p. 127) afirma: “No contexto de desvalorização da objetividade do conhecimento, nada mais coerente do que esvaziar a escola de sua função social de socializar o conhecimento objetivo. Em seu lugar, hipervalorizam-se as relações interpessoais, a experiência vivencial singular e imediata”. Tanto Saviani (1999, 2011) quanto Santos (2013) defendem a importância da apropriação/assimilação de conteúdos na luta pela superação das relações sociais de exploração.

Uma possibilidade de superação da formação fragmentada de professores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, segundo Santos (2013, p. 131-132) citando Saviani (1932), é a formação para a licenciatura ser diferente do bacharelado, considerando que “ensino é diferente de pesquisa ou atuação no ramo profissional liberal”<sup>27</sup> e a “necessidade tanto do

---

27 O autor não está em defesa da divisão alienada do trabalho na sociedade capitalista, pelo contrário, ele entende que “um ambiente de pesquisa faz parte do processo de

conhecimento específico pedagógico quanto dos conhecimentos específicos das ciências que são trabalhadas na formação dos indivíduos na educação escolar” (SANTOS, 2013, p. 132). Assim, o autor finaliza que

Para a pedagogia histórico-crítica, em vez de formar os especialistas ou os generalistas por área de conhecimento, seria realmente necessário formar educadores com uma sólida fundamentação teórica, desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras, capaz de enfrentar os desafios educacionais na cidade ou no Campo, os quais não são apenas de ordem pedagógica, mas também socio-históricas e organizativas da escola e das lutas de classe (SANTOS, 2013, p. 133).

Dessa forma, levando em conta a socialização do conhecimento sistematizado, o processo escolar é entendido como o elemento de maior interesse e importância rumo à compreensão da realidade humana, construída pelos homens, a partir do processo de trabalho ao longo do tempo. Partindo da premissa marxista de que é do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido, Saviani (2011, p. 88) garante a impossibilidade de compreensão da educação sem a escola, “porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação”.

Em face ao apresentado sobre a importância da superação da fragmentação do conhecimento, vamos às análises dos PPP.

---

formação do professor na Universidade, mas não de forma dissociada da transmissão e apropriação do conhecimento científico, porque o ensino e pesquisa são duas atividades fundamentais no processo de formação do professor, porém, devem ser entendidas de modo interdependente, como duas atividades que apresentam especificidades, as quais não podem perder-se, imbricar-se, uma no interior da outra, sob o risco do empobrecimento de ambas” (SANTOS, 2013, p. 132).

Teoricamente, todos os cursos atendem a esse princípio, porque oferecem a Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza. Porém, não é possível determinar aqui se estes estão favorecendo uma formação por áreas conforme definida por Caldart (2011) e discutida nesse Tópico. A análise da organização curricular dos PPPs mediante os princípios da Educação do Campo e o apontamento das concepções político-pedagógicas, históricas e filosóficas que aparecem nesses documentos permitiram uma melhor discussão sobre esse levantamento, as quais estão apresentadas no Tópico 3.5 – Formação por Alternância.

O P-1 (2014, p. 13, grifo nosso) possui em seus objetivos específicos o seguinte aspecto: *“Formar professores para os anos finais, segundo segmento, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, para o exercício da **docência multidisciplinar** em escolas do Campo nas habilitações de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais”* e também é evidenciado na página 22 do documento. Como competência e habilidade, o/a egresso deverá ter *“Compreensão da lógica e do papel do **trabalho interdisciplinar e transdisciplinar** na produção do conhecimento pedagógico, notadamente voltado para a realidade do Campo”* (P-1, 2014, p. 23, grifos nossos).

Destacamos que P-2 dispõe do mesmo objetivo específico citado em P-1, mas o curso visa também: *“Preparar os/as licenciados/as em Educação do Campo para uma **atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar** e articuladoras das diferentes dimensões da formação humana”* (P-2, 2013, p. 19, grifos nossos). E como competência e habilidade o mesmo mencionado pelo P-1, mas com o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar exclusivo para a realidade local, *“voltado para a realidade do Campo **semiárido**”* (P-2, 2013, p. 26, grifos nossos). O que evidencia uma certa preocupação dos

elaboradores do PPP em preparar o profissional para compreender a sua realidade, capacitando-o/a para intervir na sua localidade e transformá-la. Assim, é um aspecto importante para superar a fragmentação do conhecimento como já discutimos.

Em P-3, a formação por área nem a forma que é realizado o trabalho educativo não estão descritos especificamente nos objetivos e no perfil do egresso desejado, mas indica que o curso forma licenciados/as em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Lembrando que o nosso foco é na área Ciências da Natureza, porém nessa instituição é oferecida também a habilitação em Ciências Humanas.

Já P-4 (2014, p. 87, grifos nossos) sinaliza que “*o licenciado em Educação do Campo é um profissional da educação habilitado para o **trabalho educativo multidisciplinar** em áreas de conhecimento das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) ou Matemática*”. E P-5 (2013, p. 38, grifos nossos) evidencia nos seus objetivos específicos, que o curso deverá “***explorar e promover práticas interdisciplinares na trajetória do curso**, ressaltando-se que a vivência de experiências desta natureza na formação inicial dos licenciandos possa referenciar o acadêmico em relação ao exercício da docência*”. Além, no “Perfil do Egresso” é apresentado que

*Pretende-se, também, que os futuros professores tenham além de uma formação sólida, que aprendam como **se trabalha e se pesquisa em Ciências, Biologia, Física e Química**, quais procedimentos, experiências e cálculos, enfatizando conteúdos atuais que podem ser utilizados como instrumentos para a compreensão do mundo contemporâneo (P-5, 2013, p. 39, grifos nossos).*

Logo, se se espera que o professor recém-formado trabalhe e pesquisa na área Ciências da Natureza de forma multi, trans e interdisciplinar. Ressaltamos que em alguns PPPs esses termos pareceram-nos serem empregados com um sentido único de

interdisciplinaridade. Mas, suas definições são distintas. Segundo Pires (1998, p. 176, grifos da autora):

A multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas, no caos as disciplinas do Currículo escolar, estudar **perto** mas não **juntas**.

Sobre o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, salientamos que é uma forma de organização do Currículo. Entretanto, destacamos que para haver uma interdisciplinaridade efetiva é necessário “[...] estruturar o Currículo de forma a proporcionar uma visão ampla e atual da ciência numa organização aberta que permita estabelecer relações interdisciplinares e articulações conceituais não só no campo de saberes de referência como em outros campos” (VEIGA, 2004b, p. 105). Assim, entendemos que “a interdisciplinaridade estimula o diálogo entre conhecimentos e, ao mesmo tempo, sua fragmentação em generalidades. Significa, portanto, o estabelecimento de conexões entre diferentes saberes e diferentes áreas de conhecimento. A interdisciplinaridade é coletiva” (VEIGA, 2004b, p. 66).

Ressaltamos que a diferença entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade efetiva-se na medida em que a primeira está relacionada a melhor compreensão do significado de conceitos, das razões e métodos a partir da realidade, enquanto a segunda, na superação das fronteiras entre as disciplinas. Caldart (2011, p. 109) nos esclarece que:

[...] a interdisciplinaridade, como método, “é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conteúdos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isso tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos

pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano” (RAMOS, 2005, p. 116). A transdisciplinaridade pode ser entendida como um esforço de efetiva superação das fronteiras entre as disciplinas, compondo “novos arranjos de conteúdos das várias áreas do conhecimento, articulados por eixos temáticos definidos pela práxis social”, ainda que sem desconsiderar no tratamento desses conteúdos os saberes disciplinares, mas podendo ir além deles (KUENZER, 2003).

Os cinco PPPs analisados defendem a importância da interdisciplinaridade ser explorada no curso, em razão de oferecer práticas interdisciplinares para os recém-formados/as fundamentarem o exercício de suas próprias docências. Visto que, “perceber-se interdisciplinar é sobretudo acreditar que o outro também pode **ser** ou **tornar-se** interdisciplinar” (FAZENDA, 2012, p. 78, grifos da autora).

Citando os documentos, P-1 (2014, p. 14) sustenta sua fundamentação filosófica (materialismo histórico e dialético) apontando a questão da interdisciplinaridade como uma orientação relacionada à Pedagogia da Alternância, pressupondo o reconhecimento de saberes multifacetados, bem como a possibilidade de ver o mundo a partir de uma realidade globalizante “*pela associação dialética entre dimensões polares, como por exemplo, teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdos e processos, indivíduo e sociedade etc.*”. P-2 (2013, p. 34) se posiciona como um curso interdisciplinar ao esclarecer a lógica da organização curricular, destaca que

*o conjunto das áreas temáticas se articula nos diferentes núcleos e atividades, de modo a garantir uma formação interdisciplinar a partir de uma organização curricular disciplinar por áreas do conhecimento, tal qual o preconizado no Projeto Pedagógico Institucional – PPI da UFERSA.*

P-3(2017,p.81)apresenta a definição de interdisciplinaridade, pautando que todos os professores do curso devem desenvolver

um trabalho coletivo e interdisciplinar, desde o planejamento das atividades, acompanhamento/desenvolvimento e avaliação:

*a interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem ao seu melhor exercício. Neste caso, os desenvolvimentos das competências necessárias requerem a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes.*

Ainda argumenta que a UFGD, ao apresentar seus aspectos históricos de experiências com pessoas do Campo, pretende

*envolver aspectos da vida cotidiana e da construção de sujeitos sociais no Campo, cujo conhecimento se pretende aprofundar, de modo sistemático, num trabalho coletivo interdisciplinar, englobando os complexos aspectos dos processos de desenvolvimento sócio rural, da produção ecológica, das relações de gêneros, de gerações e etnias distintas que convivem no Campo (P-3, 2017, p. 13).*

P-4 (2014, p. 65) também apresenta que o curso tem uma dinâmica essencialmente interdisciplinar, destacando que “o trabalho interdisciplinar a partir dos componentes curriculares constituirá um espaço para a formação de grupos de estudos e pesquisas, a fim de criar um ambiente de fomento às iniciativas, aos estudos e às atividades científicas em diferentes áreas do conhecimento”. E justifica que a interdisciplinaridade “reside no conhecimento da realidade em uma perspectiva relacional” (p. 66). Por fim, P-5 (2013, p. 45) enfatiza que um dos principais desafios do curso é a prática interdisciplinar, uma vez que

*a realização da interligação entre componentes curriculares de diferentes áreas de conhecimento tem como princípio didático a interdisciplinaridade, em que se procura interpretar a realidade tendo em vista a multiplicidade de leituras, de modelos de construir conhecimento, para o que é necessário observar os fatos e fenômenos sob múltiplos olhares.*

Considerando esse aspecto o documento define o termo a partir de Morin, entendendo que

*a interdisciplinaridade consiste em troca, cooperação, pois o conhecimento é um movimento articulado entre saberes, ou seja, é relacional. Dessa maneira, para que a prática interdisciplinar ocorra no curso precisa ser integrado, promovendo trocas entre os diversos campos do saber que envolve a formação do professor (P-5, 2013, p. 46).*

Então, podemos considerar que “executar uma tarefa **interdisciplinar** pressupõe antes de mais nada um ato de perceber-se interdisciplinar” (FAZENDA, 2012, p. 77, grifos da autora, concordando com os PPPs ao abordarem essa perspectiva interdisciplinar nos cursos com a finalidade de construir profissionais compromissados/as com o agir colaborativo, participativo e corresponsável.

Ainda, como superação dos modelos hegemônicos temos a necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas que superem padrões abissais de ensino e que valorizem e reconheçam outras formas de conhecimentos e saberes, além do conhecimento científico. Porém, esse aspecto será discutido no Tópico 3.3 – Vinculação com a cultura, trabalho e conhecimentos do Campo.

### **3.2 PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS**

Farias e Faleiro (2019, p. 197) enfatizam que “os Movimentos Sociais são a força histórica e contínua de criação da Educação do Campo”, o que coloca-os como protagonista na construção de todos processos educacionais, políticos, sociais e culturais. Eles ainda acrescentam que ao negarmos esse protagonismo estamos correndo o risco

[...] de não estar fazendo Educação do Campo, mas (re)produzindo uma Educação Rural ilusória, travestida e reformada/regulatória. Perdendo, assim, a radicalidade da Educação do Campo, onde os Movimentos Sociais do Campo, as Educadoras e Educadores e a Universidade buscam superar Pedagogias e concepções que inferiorizam as populações do Campo, construindo e difundindo uma Pedagogia Libertadora pautada nas epistemologias, saberes, identidade e cultura da população do Campo (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 197-198).

Nesse sentido, acrescentamos que:

Os Movimentos Camponeses desocultam longos processos de ocultamento do Campo e da Educação do Campo de que participou a Educação Rural e o pensamento educacional que reforçaram representações sociais e pedagógicas negativas dos seus povos: analfabetos, irracionais, sumidos na ignorância, em condições e modos de produzir e viver atrasados e ultrapassados. Movimentos que afirmam a Educação do Campo frente a uma Educação Rural compensatória de carências para povos pensados em extinção. A pobreza histórica da Educação Rural e dos programas para a escola rural são vítimas dessa representação pobre do Campo que os movimentos em defesa da Educação do Campo pretendem superar (ARROYO, 2012b, p. 81-82).

O autor supracitado também argumenta que os Movimentos Sociais do Campo em consonância com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) agem na tentativa de superar a visão genérica de formação de professores, a fim da afirmação da educação voltada para/do/no Campo:

Esses movimentos se afirmam não como reivindicadores de mais escolas e de mais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores. Deles e de suas lutas por terra, território, agricultura camponesa e Reforma Agrária parte a defesa de cursos de Pedagogia da Terra e de professores do Campo (ARROYO, 2012a, p. 360).

Ele ressalta sobre a importância dos Movimentos Sociais se afirmarem como sujeitos de políticas de afirmação, justificando que estes “[...] trazem suas marcas políticas à formação docente e

ao perfil de docente-educador não apenas do Campo, mas de toda a Educação Básica” (ARROYO, 2012a, p. 360). Ademais, apesar das tensões políticas, “invertem os processos tradicionais de formulação de políticas vindas de cima para os setores populares vistos apenas como destinatários de políticas e não como autores-sujeitos políticos de políticas” (idem.).

Essa tomada de consciência (autores-sujeitos políticos de políticas) que (re)faz e (re)define a relação entre o Estado, as instituições e os Movimentos Sociais. Uma vez que os povos do Campo vêm sendo negligenciados/ausentados de uma política de direitos “para todos”, entre eles, a organização da educação destinada aos sujeitos do Campo. Anteriormente a Constituição Federal de 1934 (que foi a 3ª Constituição promulgada – a 1ª Constituição em 1824 e a 2ª em 1891), a Educação do Campo e a Educação Rural<sup>28</sup> nem sequer foram mencionadas, mesmo o Brasil sendo considerado um país de origem predominantemente agrária. Isso evidencia o desprezo dos governantes com o povo de origem camponesa e manifesta ainda mais uma cultura agrária apoiada essencialmente no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2013a).

---

<sup>28</sup> Aqui não estamos assimilando a Educação do Campo à Educação Rural, entendemos as diferenças entre elas. Mas estamos afirmando que não aparecia nas constituições até então promulgadas nem sobre a Educação do Campo nem sobre a Educação Rural. Sobre as diferenças entre elas, resumidamente: Ribeiro (2012) afirma que a Educação Rural reproduz a educação que é oferecida na área urbana, não havendo nenhuma tentativa de preparar a escola para atender as subjetividades dos camponeses ou dos seus filhos. A autora ainda complementa que “os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família” (p. 293). Já a Educação do Campo “[...] visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponeses” (CALDART, 2012, p. 257), ou seja, é a educação do e no campo voltada para o conjunto de trabalhadores e trabalhadoras camponeses. “A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses” (CALDART, 2012, p. 261).

Acerca disso, Santos e Bezerra Neto (2016, p. 144) abordam que “a Constituição do Brasil de 1824, por exemplo, estabeleceu a gratuidade do Ensino Primário para todos os cidadãos brasileiros, mas o Estado Imperial não criou as condições necessárias para a ocorrência e efetivação de tal dispositivo”. Já a Constituição da República de 1891 quase não relatou sobre o assunto educação, de um modo geral. Logo, somente com a promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, são apresentados os primeiros apontamentos destinados à Educação do Campo:

Art. 121, § 4º: “o trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá ao dispositivo neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no Campo, cuidar da sua Educação Rural e assegurar ao trabalhador a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas”.

Art. 156, § Único: “a União e os municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os estados e o Distrito Federal, nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 145).

Ainda, os autores trazem que a concepção política de Educação do Campo é

[...] sistematicamente negligenciada por seus formuladores tanto em sua regulamentação<sup>29</sup> quanto em sua regulação<sup>30</sup>. O meio rural ainda tem sido associado a uma concepção determinista e discriminatória de atraso e retrocesso, ao passo que a cidade exprime a égide do desenvolvimentismo e da modernidade econômica na sociedade capitalista brasileira (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 144).

---

<sup>29</sup> Os autores trazem que “a regulamentação pode ser caracterizada pelo conjunto de instrumentos e/ou mecanismos empregados no processo de regulação da educação” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 144).

<sup>30</sup> Já para o conceito de regulação, eles trazem que esta “deve entendida como processo ou sistema de coordenação e controle da educação” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 144).

Para termos uma visão mais geral sobre as políticas públicas para a Educação Rural e para a Educação Campo, o Quadro 7 apresenta os principais marcos históricos do processo de construção dessa luta.

**Quadro 7** – Principais políticas públicas voltadas para a Educação Rural e para a Educação do Campo.

<b>Período</b>	<b>Marco</b>	
1934	Promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.	
1937	Criação da Sociedade Brasileira da Educação Rural, que “[...] procurou garantir a preservação do sistema produtivo e o desenvolvimento da sociedade civil e política brasileira” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 146), a partir da redução dos iletrados no país com uma prática de caráter essencialmente pragmática.	
1946	Promulgação do Decreto-Lei n. 9.613, que “estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores” (BRASIL, 1946, art. 1º).	
	Estabelecimento de um “acordo de cooperação e assessoria técnica com o governo e organizações norte-americanas para a formulação e implementação de projetos educativos para o Campo, resultando na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (Cbar)” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 146).	
1950	Atividades desenvolvidas pelas Missões Rurais de Educação “para difundir as formas de pensamento, conhecimento, valor e costume característicos do meio urbano-industrial, destinadas a promover a melhoria das condições de vida e de trabalho das comunidades rurais” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 147).	
1961	Promulgação da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, a situação da educação para o meio rural se manteve inalterada.	Essa lei, em nada contribuiu para a situação da educação para o meio rural, a qual se manteve inalterada.

1964	Intensificação da Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) nas comunidades campestres com a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra) e do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda).	Início da Ditadura Cívico-Militar (1964-1985), tendo como objetivo difundir sua fundamentação ideológica através da prestação “de assistência técnica integral aos projetos de reforma agrária” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 149) a fim de “promover o desenvolvimento rural nos setores de colonização, da extensão e do cooperativismo” (BRASIL, 1964, art. 74).
1967	Outorga da Constituição da República Federativa do Brasil.	Os textos constitucionais dessa Constituição estiveram bem próximo do que foi outorgado em 1934, 1937 e 1946. Sendo que “boa parte das especificações sobre a educação foi reeditada, ficando muito mais alinhada com os dispositivos expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 do que com a legislação autoritária e coercitiva do estado de exceção” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 149).

1968	Promulgação da Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968, que “fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média” (BRASIL, 1968, caput).	Medida não voltada especificadamente para a Educação no Campo, mas foi uma das principais para a reforma da educação, tendo os técnicos da USAID como orientadores e supervisores.
Publicação do Decreto n. 62455, de 22 de março de 1968, que instituiu a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização		
1970	Criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) pelo Decreto n. 1110/1970, substituindo o Ibra e o Inda.	
1971	Promulgação da Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, que “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, caput).	Outra medida voltada para a reforma educacional, mas que traz no decorrer dos seus artigos sobre a Educação Rural que poderia organizar seu ano letivo observando as épocas de plantio e colheita para ser no período de férias (art. 11) e a responsabilização dos proprietários rurais sobre o oferecimento de educação para os empregados e seus filhos (art. 49) (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016).

1974	<p>“Promulgação da Lei n. 6126/1974 (BRASIL, 1974), que autorizou a Ditadura Civil-Militar a instituir a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater), vinculada ao Ministério da Agricultura” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 150).</p>	<p>Como o Incra teve dificuldades para gerir a extensão rural em nosso país, produziu-se a estatização do Sistema Brasileiro de Extensão Rural, que passou a ser coordenado pela Embrater e com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).</p>
1976	<p>Criação do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar) por meio do Decreto 77354/1976, a fim de “organizar e administrar, diretamente ou em colaboração com órgãos e entidades públicas ou particulares, programas de formação profissional rural, estabelecer e difundir metodologias adequadas à formação profissional rural” (BRASIL, 1976, art. 2º, incisos I e II).</p>	

	Criação do Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec), “com a finalidade de promover a atuação conjunta das Instituições de Educação e cultura vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), aos estados e municípios e à iniciativa privada, tendo em vista desenvolver ações que viessem a beneficiar as populações rurais carentes”, bem como integrar “Instituições de Educação e cultura com os programas sociais” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 151-152). <sup>31</sup>	
1980	Publicação do Decreto 85287/1980, que criou o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural). “O objetivo oficial do Edurural era o de promover a alfabetização das populações camponesas no Nordeste do Brasil, para ampliar as relações de produção, valorizando a escola e as comunidades locais sem perder de vista o atendimento às demandas do mercado capitalista” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 152)..	Na prática, Cunha (1975 apud SANTOS E BEZERRA NETO, 2016, p. 152) afirma que “a alfabetização da massa trabalhadora brasileira tinha a função de unificar economicamente a formação escolar e a oferta da força de trabalho, objetivando incorporar ao mercado urbano as massas rurais e as que forem expulsas do Campo.
1988	Outorga da Constituição da República Federativa do Brasil.	
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996).	
1997	Realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, em parceria com a UnB, o Unicef, a Unesco e CNBB, “caracterizando a luta em direção à elaboração de políticas públicas de educação para os trabalhadores do e no Campo em sua mais ampla diversidade (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 156).	

31 Santos e Bezerra Neto (2016, p. 152) apresentam a crítica de Germano (1997, 476) sobre esse programa. Resumidamente, o autor destaca que essa política educacional teve como resultado: “1) uma ‘educação para pobres’, ainda mais precária do que a existente na rede de ensino oficial; 2) [...] no barateamento do ensino destinado aos ‘carentes’; 3) na transferência de responsabilidade do Estado para instituições comunitárias, populares e filantrópicas [...]; 4) uma tentativa do Estado de assumir a função de organizador e controlador da insatisfação popular com o Regime Político; 5) uma tentativa de colocar, sob novas bases, a relação entre educação e trabalho, privilegiando as atividades informais, as fabriquetas, os pequenos negócios, o artesanato, visando a compensar o desemprego provocado pelo ciclo recessivo, que acabou por reter a força de trabalho excedente no ideal de profissionalização sem significado na prática”.

1998	Realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Cnec), que garantiu “a inclusão e a manutenção da Educação do Campo na agenda política brasileira” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 156).
<p>...</p> <p>Outros encontros, conferências e programas foram realizados de forma a garantir direitos para a Educação do Campo. Contudo, a luta continua, permanece:</p> <p>“[...] há a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no Campo e pela construção de uma escola que esteja no Campo, mas que também seja do Campo: uma escola política e, pedagogicamente, vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do Campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13).</p>	

**Fonte:** Elaborado para o presente estudo (2020) baseados em Santos e Bezerra Neto (2016).

Para complementar essa apresentação das Políticas Públicas, trazemos em anexo um mapa da legislação sobre Educação do Campo. O intuito desse mapa é ir um pouco mais além do que está exposto no Quadro 7 para fundamentar o entendimento sobre essa luta histórica que garante a Educação do Campo como direito humano e como Política Pública<sup>32</sup>, amparada por Leis, Normas e Resoluções.

Vimos no Quadro 7 que a finalidade principal da educação para os povos do Campo, por muitos anos esteve/está (a luta é constante, ainda não acabou!) intencionada a fixar e manter o homem e a mulher do e no Campo, impedindo o

---

32 Aqui achamos relevante trazer o nosso entendimento sobre Políticas Públicas, que são ações governamentais legitimamente reconhecidas e a qual destina-se verba do orçamento anual da União. Para serem efetivadas há a obrigatoriedade de um ciclo de debates buscando entendimento a fundo da problemática, como problemas públicos legítimos. Logo, é preciso que ocorram agendas e tomadas de decisões por parte do poder público para suas implementações. Anteriormente ao seu estabelecimento, há um importante diálogo entre Estado e Sociedade Civil para melhor se aprofundar o tema e suas especificidades. São essas relações que permitem perceber se as normas aplicáveis e as características de cada situação ajustam-se ao que se entende como uma política. Uma vez implementada, tal política passa a fazer parte do gasto da União em que uma verba é destinada a manter ações que viabilizem a busca pelo amenizar da problemática que a desencadeou. Esse custeio deve persistir na busca pela amenização da questão (BRASIL, 2018).

expansionismo e invisibilizando os Movimentos Rurais e as lutas camponesas. A oferta de educação para os camponeses era fornecer conhecimentos relacionados à agricultura e à pecuária e/ou “unificar economicamente a formação escolar e a oferta da força de trabalho, objetivando incorporar ao mercado urbano as massas rurais e as que forem expulsas do Campo” (CUNHA, 1975, p. 286).

Vale destacar que no período da Ditadura Cívico-Militar não tivemos programas educacionais voltados para o Campo, ao invés disso reiteraram-se medidas com características paliativas e compensatórias, que só ocorreram em decorrência das pressões externas (referentes ao capital internacional) e das internas (relativas à movimentação social). Assim, o Campo brasileiro seguiu carente de bens e serviços que deveriam ser disponibilizados pelo Estado. Cury (2000, p. 16) declara que:

O rural era encarado como a periferia espacial precária da cidade, dela dependendo política, econômica e socialmente. Reafirmamos que essas políticas procuraram ocultar as tensões sociais e a existência da luta de classes, “para que o projeto das camadas dominantes fosse tomado como projeto de sociedade em geral. Portanto, a homogeneidade do discurso pedagógico na sociedade capitalista” pretendeu (pretende) mesmo contrariar e, nesse movimento, negar a própria realidade.

Ainda, salientamos que apenas após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a oferta de Educação Básica para as populações do Campo foi assegurada através de reivindicações dos Movimentos Sociais e de estudiosos ligados à educação popular.

As reivindicações para o campo educacional se concentraram na oferta de ensino público gratuito, laico, universal e de boa qualidade; os Movimentos Sociais e os intelectuais ligados à educação popular requisitaram a inclusão da educação para os povos do Campo na pauta dos temas estratégicos da elaboração da nova Carta Magna (1988) (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 153).

Entretanto, com a outorga da nova Carta Magna nada foi posto especificadamente para educação dos povos do Campo. Mas, a legislação educacional brasileira, avançou ao

[...] estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, garantindo a sua oferta “para todos aos que a ela não tiveram acesso na idade própria”, a progressiva universalização do Ensino Médio também gratuitamente e o acesso aos níveis mais elevados do ensino de acordo com as capacidades e competências de cada um (BRASIL, 1988, inciso I, II e V do artigo 208).

Com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996, algumas conquistas para as populações camponesas foram apresentadas no artigo 28, incisos I, II e III (ver Tópico 3.1.2 – Superação da formação genérica de professores). Contudo, a estrutura organizacional do Currículo obedeceu ao que era ofertado nas escolas da cidade, obedecendo às demandas urbano-industriais. Ribeiro (2000, p. 2, apud SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 155) destaca que “as políticas públicas para a Educação Rural têm se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade à vida dos pais nem os qualifica para os empregos urbanos”.

Mas qual a relação dos Movimentos Sociais com os marcos históricos apresentados? Santos e Bezerra Neto (2016, p. 155) enfatizam que foi a articulação e a atuação desses Movimentos no Brasil que garantiu a construção de uma proposta pedagógica que expressasse as reais necessidades educacionais dos acampados e assentados da reforma agrária:

Reiteramos a importância da articulação e atuação dos Movimentos Sociais no Brasil na década de 1990, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, desde a sua criação, expressa grande preocupação com a educação dos acampados e assentados da reforma agrária, construindo uma proposta pedagógica

para o movimento, na medida que compreendeu que a prioridade da terra não era suficiente, visto que, “se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta que exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para o sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no movimento” (MORISSAWA, 2001, p. 239).

Desse modo, podemos perceber o protagonismo dos Movimentos Sociais nos documentos quando apresentado seus aspectos históricos, ou seja, a história da implantação do curso, pois, a partir daí, vemos se houve uma construção conjunta entre o Estado, as Instituições e os Movimentos Sociais. Entendemos que esse aspecto é de grande importância para a compreensão da implementação dessas políticas públicas da Educação do Campo dentro da Universidade, bem como na formação do/a futuro/a educador/a como agente político, críticos/as da educação, da sociedade, e construtores de práticas transformadoras e contra-hegemônicas.

Diante do exposto, trazendo essa discussão para a análise dos PPPs, P-1 e P-2 apontam para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao assunto. Por exemplo, P-1 assinala que o egresso deve ter como competências e habilidades: *“Inserção no debate sobre as questões atuais a respeito da Educação no âmbito nacional, regional e local, quer sejam de ordem política, econômica, social, cultural e ambiental”* (grifos nossos, p. 22) e *“Compreensão de seu papel político como educador”* (grifo da autora, p. 22). Sobre o perfil do profissional em P-2, essas competências e habilidades são descritas em três itens, contudo, apresentam o mesmo sentido apresentado em P-1, como expresso a seguir:

- 1) Inserção no debate sobre as **questões atuais** a respeito da Educação em geral e da Educação do Campo, em especial.
- 2) Inserção no debate sobre as questões nacionais, regionais e locais, quer **políticas, econômicas, sociais, culturais ou ambientais**.
- 3) Compreensão de seu **papel político** como educador/a (grifos nossos, p. 26).

Além disso, o protagonismo dos Movimentos Sociais pode ser percebido nos aspectos históricos apresentados nos PPPs. Farias e Faleiro (2019, p. 204) argumentam que

[...] trazer os Movimentos Sociais para afirmar a construção histórica da Educação do Campo no PPP, afirma que há uma compreensão da origem desse movimento sociopolítico educacional, para basear as intencionalidades dispostas nesse documento, apontando para um resgate histórico para pensar movimentos/direções/intenções transformadoras. Então, o PPP que pauta questões históricas em sua construção podem indicar sua valoração pedagógica e política em direcionar para uma identidade de curso pautada nessa consciência histórica.

P-1 não expõe envolvimento dos Movimentos Sociais na elaboração do PPP. Porém, contextualiza a realidade econômica e social da região como forma de justificar o porquê do curso de LEdoC na instituição. Tanto que está explícito que os/as egressos/as do curso terão um campo vasto de atuação frente a um número significativo da população do Campo (cerca de 35,89% da população do estado), mesmo diante das ações educacionais realizadas pelo Governo do Estado porque não são suficientes para abarcar as necessidades das famílias do Campo. Além disso, P-1 (2014, p. 20) evidencia o envolvimento da instituição com os/as camponeses/as, conforme o trecho abaixo:

*A UNIR, por sua vez, acompanhou atentamente todas as experiências da Pedagogia da Terra, curso iniciado em 2004, no qual foram matriculados 60 acadêmicos, destes 52 se formaram pedagogos da terra ao final de 2007 para atender as escolas das séries iniciais nas áreas de reforma agrária desse estado.*

P-2 (2013, p. 7-8, grifos nossos) segue o mesmo raciocínio de P-1, relata as experiências e envolvimento com os povos camponeses, sem mencionar nenhuma participação dos Movimentos Sociais:

*Sendo a UFERSA uma Universidade que surge [2005] a partir do processo de expansão e democratização do Ensino Superior, mas que em sua origem, como Escola Superior de Agricultura de Mossoró – ESAM, já mantinha um **intenso diálogo com as questões do Campo e o compromisso com o desenvolvimento da região semiárida brasileira**, a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC representa a possibilidade de ampliação do acesso, com a expansão de matrículas, e de reorientação da formação profissional em suas áreas de formação.*

P-2 (2013, p. 10) ainda continua relatando suas experiências com a educação destinada às populações do Campo:

*Em 2010 o Campus de Angicos teve sua primeira experiência na pós-graduação com a aprovação da especialização lato sensu em Sustentabilidade para o Semiárido – CESSA. O referido curso de especialização atendeu, prioritariamente, pessoas identificadas com populações do Campo e/ou vinculadas a Movimentos Sociais e lideranças comunitárias da região.*

Ainda, podemos citar mais uma experiência dessa instituição:

*A Especialização em Educação do Campo: PROJovem Campo Saberes da Terra atende cerca de 200 matriculados/as, entre professores/as e técnicos/as agrícolas que atuam no Programa Projovem Saberes da Terra. Os/as alunos/as são da região do Mato Grande e do Sertão do Apodi e no referido curso são preparados/as para conciliar os conhecimentos adequados na Universidade com as práticas e experiências presentes nas comunidades agrícolas, tendo como foco principal a agricultura familiar (P-2, 2013, p. 12).*

Podemos perceber que a instituição tem iniciativas educacionais que atendem o Campo, até buscam a envoltura dos Movimentos Sociais com a Universidade, mas fica implícito a forma de aceitação (ou não) desses conhecimentos, ou seja, não podemos afirmar que essa troca de conhecimentos e saberes é de via dupla. Apesar da instituição reconhecer a atuação dos

Movimentos Sociais na luta pela proposta da LEdoC no ano de 2012, não afirmam parceria no planejamento desse projeto. P-2 (2013, p. 16, grifos nossos) explicita que

*Em dados de 2006, o IBGE apontou 486.000 analfabetos nestas áreas [rurais], sendo 6,75% na faixa etária de 15-24 anos e 38,50% na faixa de 18-29 anos. Em consonância com esta situação e manifestando interesse em resolvê-la, a **Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Rio Grande do Norte (FETARN), o Movimento de Liberdade dos Sem Terras (MLST), o Movimento dos Sem Terras (MST-RN) e a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar do Estado do Rio Grande do Norte**, mediante documento intitulado *Movimentos Sociais, 2008*, e encaminhado à Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, apontam que o número de analfabetos no Campo é expressivo, de modo que só na faixa etária de 18-29 anos de idade há 3.185 jovens agricultores analfabetos.*

Contudo, esse relato é importante para entendermos a dialogicidade histórica presente nesse processo de implantação da LEdoC, o que remete ao compromisso político-pedagógico do curso.

P-3 (2017, p. 12) relata toda uma trajetória da Universidade referente à Educação do Campo: “No que se refere à Educação do Campo, a UFGD tem uma trajetória nessa área, a qual nasceu junto com a própria implantação da universidade, tendo encaminhado três cursos destinados a atenderem pessoas do Campo, mais especificamente de assentamentos de reforma agrária”: 1) Licenciatura em Ciências Sociais (2008), “fomentado pelo PRONERA/MDA, em parceria com o INCRA/MS e os Movimentos Sociais de Mato Grosso do Sul” (p. 12); 2) Especialização Projovem Saberes da Terra, “numa parceria entre a UFGD, Secretaria Estadual de Educação e SECADI/MEC” (p. 13); 3) Estudos de Gênero e Interculturalidade. É evidenciado que a finalidade da UFGD com a oferta desses cursos vai além da formação de educadores/as para atuação nos assentamentos rurais da região, a instituição propõe “[...] a convivência e a troca de

*experiências entre as pessoas de assentamentos de Mato Grosso do Sul e a comunidade universitária da região da Grande Dourados” (p. 12), bem como*

*O que se pretende é envolver aspectos da vida cotidiana e da construção de sujeitos sociais no Campo, cujo conhecimento se pretende aprofundar, de modo sistemático, num trabalho coletivo interdisciplinar, englobando os complexos aspectos dos processos de desenvolvimento socio rural, da produção ecológica, das relações de gêneros, de gerações e etnias distintas que convivem no Campo (P-3, 2017, p. 13).*

O documento, P-3 (2017, p. 13-14), ainda destaca que

*[...] parte dos/as docentes envolvidos/as com a construção desta proposta [o PPP], possuem uma trajetória com atividades relacionadas à Educação do Campo, especialmente no oferecimento do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA. Além disso, o corpo docente da UFGD possui uma trajetória de pesquisas e de extensão com as comunidades de assentamentos rurais de Mato Grosso Sul, o que facilitará o diálogo com os grupos envolvidos, criando condições propícias para que ocorra a troca de conhecimentos, com respeito às particularidades inerentes ao Campo.*

Logo, não é mencionada a participação dos Movimentos Sociais na elaboração do P-3, apenas as experiências, vivenciadas pelo corpo docente da instituição, relacionadas à Educação do Campo, especialmente aos povos assentados.

Além disso, P-3 (2017, p. 14) fundamenta que seu contexto educacional abordando que

*Orientando-se pelo acúmulo de experiências anteriores de Educação do Campo, na UFGD (Pronera – Licenciatura e especialização e Projovem Campo-Saberes da Terra) o PPP toma como princípios a dinâmica da Alternância, a relação de organicidade com os Movimentos Sociais e o contexto local [...].*

P-4(2014,p.31,grifos nossos) traz explícito na “Apresentação do Projeto Pedagógico” a participação dos Movimentos Sociais na elaboração da proposta da LEdoC:

*O desenvolvimento da proposta de Licenciatura em Educação do Campo Educação do Campo contou com a **colaboração do Movimento Terra, Trabalho e Liberdade**, de diversos professores das redes municipais e estaduais que exercem funções em escolas do Campo, ou urbanas que têm alunos provenientes de assentamentos.*

E, P-5 (2013, p. 10, grifos nossos) elenca fortemente a participação dos Movimentos Sociais até na história instituição:

*[...] a história da Universidade Federal da Fronteira Sul começa a ser forjada nas lutas dos Movimentos Sociais populares da região. Lugar denso tecido de organizações sociais e berço de alguns dos mais importantes movimentos populares do Campo do país, tais características contribuíram para a formulação de um projeto de universidade e para sua concretização. Entre os diversos movimentos que somaram forças para conquistar uma universidade pública e popular para a região, destacam-se a **Via Campesina e Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul)** que assumiram a liderança do **Movimento Pró-Universidade**.*

Esse trecho nos faz entender que sem as ações dos Movimentos Sociais nem a Universidade pública e gratuita existiria, uma vez que as demais instituições da região eram privadas ou comunitárias, sustentadas na cobrança de mensalidades. A busca, então, foi por uma instituição diferenciada,

*[...] era preciso mais do que uma universidade pública, era necessário a construção de uma universidade pública e popular. Esse projeto de universidade aposta na presença das classes populares na universidade e na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário para a região, tendo como seu eixo estruturador a agricultura familiar e camponesa. Busca, portanto, servir à transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região (P-5, 2013, p. 10).*

É claro no documento a participação do Movimento Pró-Universidade tanto no processo de construção da UFFS, quanto na elaboração do projeto. Um dos pontos fundamentais do projeto foi proposto pelo movimento (P-5, 2013, p. 11):

*O Movimento Pró-Universidade propõe uma Universidade Pública e Popular, com excelência na qualidade de ensino, pesquisa e extensão, para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos na identificação, compreensão, reconstrução e produção de conhecimento para a promoção do desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do País, tendo na agricultura familiar e camponesa um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento (UFFS, 2008, p. 9).*

P-5 (2013, p. 12) ainda destaca que a elaboração do projeto teve “[...] a participação de pessoas indicadas pelo Movimento Pró-Universidade Federal e por pessoas ligadas ao Ministério da Educação”, e, que “durante todo o processo de institucionalização da proposta da Universidade, o papel dos Movimentos Sociais foi decisivo”.

Tanto P-4 quanto P-5 enfatizam o envolvimento dos Movimentos Sociais, mas o segundo enfatiza propositalmente o processo histórico de institucionalização da UFFS, suas tomadas de decisões, lutas e tensões para alcançarem o almejado. É como se o documento estivesse dizendo: “ – Olha, não teríamos nada sem o protagonismo dos Movimentos Sociais. O crédito é deles!” e isso é manifesto também nos aspectos político-pedagógicos e curriculares, que estão discutidos no decorrer desse capítulo. Podemos ressaltar também que os saberes do Campo e dos Movimentos Sociais foram, decerto forma, negados pela Academia. Mas vêm ganhando espaço à força, na marra, através de luta, com o passar dos anos e dos avanços conquistados. Logo, temos outro exemplo de movimento contra-hegemônico, resultado da pressão e das demandas dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo, dos Movimentos Sindicais e Sociais.

### 3.3 VINCULAÇÃO COM A CULTURA, TRABALHO E CONHECIMENTOS DO CAMPO

Boaventura de Sousa Santos (2003) afirma que o conhecimento moderno é, sem dúvida, uma das representações da tensão “apropriação/violência<sup>33</sup>” (dominação/subordinação), sendo que as formas de conhecimento (e de saber, de pensamento) que não se encaixam nos princípios epistemológicos e nas regras metodológicas da racionalidade científica são invisibilizados, independentes de serem relevantes ou compreensíveis. O autor afirma que

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, 2009, p. 23).

Então, dialogando com Miguel Arroyo (2014, p. 17), temos

do lado de cá [deste lado da linha] os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do lado de lá [do outro lado da linha] os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes. No lado de cá existem saberes, ciências, verdades; do lado de lá inexistem ou é o reino do falso, das crendices.

Usando a expressão **Outros Sujeitos**, de Miguel Arroyo (2014) para caracterizar os filhos e as filhas dos coletivos<sup>34</sup> do lado

---

<sup>33</sup> Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 29) explica que “a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana”.

<sup>34</sup> Estes “são os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos” (ARROYO, 2014, p. 9), que lutam e exigem o acesso à escola, à Universidade.

de lá que questionam as políticas públicas, que se fazem presentes nas ações afirmativas e resistem a segregação, podemos dizer que os processos pedagógicos reafirmam abissais na medida em que propõem trazer os Outros Sujeitos para o lado de cá, para serem civilizados, largarem a ignorância e a inconsciência, terem um pensamento racional, científico, porque somente por meio do conhecimento produzido do lado de cá é possível ter um percurso exitoso na vida.

Nesse sentido, os Outros continuam sendo vítimas dos processos de desumanização, de inexistência. Por processos de desumanização, entendemos como “resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera violência dos opressores e esta, o Ser Menos” (FREIRE, 2017, p. 41), ou seja, nos oprimidos, é a humanidade roubada pelos opressores e nos opressores, a distorção do Ser Mais pela exploração, pela alienação, pela afirmação dos indivíduos como objetos. Já os processos de inexistência são o “não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical, porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro” (SANTOS, 2009, p. 23, 24).

Assim, considerando que tudo aquilo que os Outros produzem do lado de lá (do outro lado da linha) é eliminado, é destruído para a partir daí construir as concepções do lado de cá (deste lado da linha), para dar lugar “a um futuro único e homogêneo” (SANTOS, 2009, p. 29), afirmamos, concordando com Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 24), que o pensamento abissal tem como característica fundamental a “impossibilidade da copresença dos dois lados da linha”. Tendo em vista que uma das questões do pensamento sociopedagógico é tirar os Outros

do lado de lá para estes poderem ser incluídos, ou seja, para que os Outros se reconheçam como Não Outros, isto supõe um modelo de pensamento e de conformação muito mais radical do que produzi-los como marginais, excluídos, oprimidos. É desumanizante! (ARROYO, 2014).

Muito do que é produzido em nossa sociedade é tido como não-existente, é invisibilizado à nossa realidade. Um exemplo, é o grafite e a pichação, são tipos diferentes de letramento e não se enquadram no letramento dominante. Assim, quem os fazem são considerados baderneiros, imorais e rebeldes. Entretanto, Street (2006) refere-se às diferentes práticas de letramento, as quais estão relacionadas a contextos culturais e sociais específicos, sendo enganoso o pensar que existe apenas uma única e compacta forma de se letrar. É nesse sentido que, Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe a **Sociologia das Ausências** para tentar demonstrar que existem outras realidades diferentes dessa realidade ocidental moderna. Logo,

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo (SANTOS, 2007, p. 29, 30).

Para o autor (SANTOS, 2007), existem cinco **modos de produção de ausências**<sup>35</sup> em nossa sociedade, mas nosso enfoque é em apenas um - mesmo reconhecendo que os demais

---

<sup>35</sup> Segundo Santos (2007), não existe apenas uma forma de produzir ausências. Ele cita a 1) monocultura do saber e do rigor; 2) a monocultura do tempo linear; 3) a monocultura da naturalização das diferenças; 4) a monocultura da escala dominante; e a 5) monocultura do produtivismo capitalista. As quais, para a superação desses padrões abissais devem ser substituídas, respectivamente, por: 1) ecologia dos saberes; 2) ecologia das temporalidades; 3) ecologia do reconhecimento; 4) ecologia da transescala; 5) ecologia das produtividades.

podem interferir intrinsecamente nos processos educativos – a **monocultura do saber e do rigor**, que considera apenas o conhecimento científico como saber rigoroso, as demais formas de conhecimento não têm validade, nem as práticas sociais que são embasadas nestes conhecimentos alternativos. Logo, não somente as diferentes formas de conhecimento são ignoradas, mas o povo, cujas práticas são construídas sob estes conhecimentos.

Todo conhecimento produzido nessa designação é tido como não-crível, inexistente e invisível. Nesse sentido, podemos questionar se o saber acadêmico também não esteve, por muito tempo, do outro lado da linha em relação ao saber campesino. Contudo, o saber acadêmico não esteve do outro lado, porque ele é tido como superior, ideal e certo, e ferramenta de dominação/subordinação dos outros saberes que não seguem o rigor científico. Assim, tudo que é produzido do outro lado da linha é desconsiderado. Arroyo (2012b, p. 82) acrescenta que:

A diversidade de Movimentos Sociais vem mostrando o jogo político desse ocultamento. O Campo, o trabalho na agricultura camponesa, a vida e a educação são mais do que ocultados, são pensados como irrelevantes. As pesquisas, as análises, as políticas têm sido seletivas em função do que na sociedade e no próprio pensamento educacional é considerado ou não relevante. A relevância é pautada pelo que é considerado relevante às áreas de concentração e às prioridades políticas, gestoras dos órgãos acadêmicos e da gestão do sistema. Não o que é relevante em si e menos para que coletivos sociais; nesse caso, os povos do Campo.

Entretanto, os Outros Sujeitos demonstram que toda experiência social produz conhecimento, como já mencionado. Em consequência disso, ocorre a tomada de consciência dos Outros de sua desumanização, o que desestabiliza as pedagogias hegemônicas, que ao ver os sujeitos do processo educativo como objetos em adaptação, estimulando sua ingenuidade e não sua

criticidade, atendem aos interesses dos opressores. Desse modo, desorganiza a suprema acomodação da educação e deturpa a concepção “bancária” da educação, que de acordo com Paulo Freire (2017), considera o professor como detentor de todo o saber e o aluno como o que nada sabe, ou seja, os alunos são os depositários e o professor, o depositante, tendo como principal objetivo doutrinar as pessoas a acomodarem passivamente com a opressão do mundo, adequar essas pessoas ao mundo.

Logo, apesar dos Outros terem decretada sua inexistência, afirmam-se existentes, reagem ao silenciamento e ocultamento, não se conformam com o pensamento inferiorizante, não se reconhecem marginalizados/marginais, excluídos, desiguais e mostram-se conscientes, politizados e se fazem presentes como atores na escola, na sociedade, na política, na cultura e na produção de saberes, posto que ao se organizarem para agir, lutar e resistir às formas de pensar e segrega-los exigem “o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas” (ARROYO, 2014, p. 12).

Neste aspecto, os Outros, inicialmente, submetidos ao padrão da apropriação/violência, agora são emergidos na tensão dialética **regulação/emancipação**. Como exemplo, citamos os Movimentos Sociais que produzem saberes, mas que por se diferirem do conhecimento científico muitas vezes são desvalorizados e invisibilizados. Nilma Gomes (2017, p. 28) ressalta que o(s) movimento(s) social(is), “ao agir social e politicamente, reconstrói [reconstróem] identidades, traz [trazem] indagações, ressignifica [ressignificam] e politiza [politizam] conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social”.

Sobre o padrão regulação/emancipação, considerando o saber, o conhecimento, tendo como fundamento a argumentação

de Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 52) de que “somos ignorantes de certo conhecimento, mas não de todos”, temos dois tipos de conhecimento presentes na matriz da modernidade social: o conhecimento regulação e o conhecimento emancipação. No primeiro, a ignorância representa um caos da sociedade indomada e indomável e o conhecer, o saber, é ordem; já o segundo, a ignorância está na incompetência de reconhecer os Outros como iguais e transformá-los em objetos (colonialismo) e o saber, na autonomia solidária. Resumindo: no conhecimento regulação, o conhecer vai do caos à ordem; no conhecimento emancipação, vai do colonialismo à autonomia solidária.

Contudo, o conhecimento regulação tem dominado a modernidade ocidental por causa do seu ajuste, da sua conformação com o sistema capitalista, recodificando o conhecimento emancipação. Isso acontece porque o povo entende a solidariedade como caos, como algo perigoso, que precisa ser controlado e o que antes era considerado conhecimento (autonomia solidária) passa a ser ignorância, e vice-versa. Em outras palavras, no conhecimento emancipação, o colonialismo passa a ser conhecimento e a autonomia solidária, ignorância, logo, o colonialismo é uma forma de ordem (SANTOS, 2007).

Desse modo, para a superação desses padrões abissais é necessário um confronto com uma resistência ativa, pois, caso contrário, por mais cruéis e radicais que sejam as práticas do pensamento abissal, ele continuará a autorreproduzir-se e a injustiça e/ou exclusão social e cognitiva continuará a propagar-se. Assim, para realmente haver justiça social precisa existir justiça cognitiva; para que as experiências sociais não sejam desperdiçadas e os conhecimentos ausentes estejam presentes. É urgente reinventar o conhecimento emancipação; fazer que os

conhecimentos descredibilizados, invisíveis, estejam disponíveis; que a monocultura do saber e do rigor seja substituída por uma **ecologia dos saberes**. Logo, “isto significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de facto, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um **pensamento pós-abissal**” (SANTOS, 2009, p. 41, grifo nosso). O autor continua afirmando que:

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista. [...] Uma concepção pós-abissal de marxismo (em si mesmo, um bom exemplo de pensamento abissal) pretende que a emancipação dos trabalhadores seja conquistada em conjunto com a emancipação de todas as populações descartáveis do Sul global, que são oprimidas mas não diretamente exploradas pelo capitalismo global. Da mesma forma, reivindica que os direitos dos cidadãos não estarão seguros enquanto os não-cidadãos sofrerem um tratamento sub-humano (SANTOS, 2009, p. 43,44).

Por conseguinte, o pensamento pós-abissal confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. Embasados em Boaventura de Sousa Santos (2009), reiteramos que a ecologia de saberes se baseia na possibilidade de usar o conhecimento científico em diálogo com a pluralidade de conhecimentos (laico, popular, indígenas, camponês etc.), e não como única forma de saber, identificando qual o tipo, que intervenção, que estes diferentes saberes produzem na nossa realidade. E é nesse viés que o conhecimento emancipação precisa ser reinventado, ou seja, o conhecimento emancipação tem que ser uma ecologia de saberes. Mas, para isto, grandes e exigentes desafios deverão ser enfrentados, uma vez que “nosso ensino nas universidades, nossa maneira de criar teoria, reprime

totalmente o conhecimento próprio, o deslegitima, o desacredita, o inviabiliza” (SANTOS, 2007, p. 54).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 54, grifos nossos), “o primeiro desafio é o **reinventar as possibilidades emancipatórias que havia nesse conhecimento emancipador: uma utopia crítica**”. E por que isso é um desafio? O autor salienta que a hegemonia “moderna” não é mais apenas uma tentativa de consenso, de que tudo o que é produzido do lado de cá é bom para todos, mas também de que tudo o que é produzido do lado de lá deve ser aceito, porque não tem como evitar, não tem uma alternativa. Para que, de fato, haja uma utopia crítica é preciso romper com o silêncio, que é resultado do silenciamento pelo contato colonial, que destruiu muitas das culturas que existiam, é preciso não existir reprodução do silenciamento, mas diálogo que produza autonomia.

O segundo desafio é a **diferença**, que para ser superada é preciso encontrar um diálogo interdisciplinar entre as diferentes filosofias, “é preciso conversar muito mais, dialogar muito mais, buscar outra metodologia de saber, ensinar, aprender” (SANTOS, 2007, p. 57). Já o terceiro desafio é a ideia de **distinção entre objetividade e neutralidade**, uma vez que todo saber é contextualizado com a cultura, o que não permite que possa ser isolado totalmente. O quarto desafio é **desenvolver subjetividades rebeldes**, além de apenas subjetividades conformistas e isso só será possível se descobirmos como intensificar a vontade, considerando que “todos os nossos conhecimentos têm um elemento de *logos* e um elemento de *mythos*, que é a emoção, a fé, o sentimento que certo conhecimento nos proporciona pelo fato de o termos, a repugnância ou o amor que nos provoca” (SANTOS, 2007, p. 58). Por fim, o quinto

desafio é uma **tentativa de criar uma Epistemologia do Sul**, a qual tem como exigência primordial o pós-colonialismo social e/ou cultural do outro lado da linha, do Sul global<sup>36</sup>, em outras palavras, é uma tentativa de aprender com o Sul global através de uma Epistemologia do Sul.

Nesta perspectiva, Nilma Gomes (2017) defende a possibilidade de construir uma teoria crítica educacional a partir dos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos, considerando que o autor faz “crítica à modernidade ocidental e ao tipo de ciência por ela (e nela) produzido” (GOMES, 2017, p. 43), além de possuir algumas aproximações com a visão de Paulo Freire, na sua concepção de educação como libertação, tais como: “inquietude epistemológica e política desse autor diante do mundo, a sua atitude inconformista diante da realidade social e a sua aposta nos processos de emancipação social” (GOMES, 2017, p. 44).

Com efeito, a escola deve priorizar os conteúdos significativos, relevantes (SAVIANI, 1999), mas também deve respeitar a leitura particular do mundo em que o povo está inserido. Farias e Faleiro (2019, p. 211) enfatizam que:

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

---

<sup>36</sup> Sul global é uma metáfora utilizada por Boaventura de Sousa Santos (1995, apud SANTOS, 2009, p. 44), para designar o “sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo e pelo colonialismo”. Farias e Faleiro (2019, p. 32) ainda reiteram que “o Sul se refere a todos os grupos sociais que foram sufocados em seus processos de vida e suas epistemologias pela dominação epistemológica europeia, que levou a invisibilidade e sufocamento de uma diversidade de formas de saberes”.

Logo, se a cultura, os conhecimentos, os saberes, desse povo são desrespeitados, implica numa invasão cultural, por se impor a cultura dos invasores sobre os invadidos, o que caracteriza-se como uma forma de dominação. Dessa forma, os dominadores afirmam, em alto e bom som, que o povo é incapaz, inculto, inferiores e preguiçosos, que para ser “alguém na vida” precisa ser submetido às condições de uma ‘cultura do êxito e do sucesso pessoal’” (FREIRE, 2017, p. 212). Nesse sentido, considerando a escola, mais especificadamente, a sala de aula como um ambiente completamente heterogêneo, é de suma importância que se pense/reflita sobre práticas pedagógicas que superem o pensamento abissal/colonizador e que realmente valorize/reconheça outras formas de conhecimentos/saberes, que compreenda os diferentes modos de ver o mundo, de comportamentos sociais, de valores, de moral, enfim, as diferenças culturais de cada indivíduo que está em uma sala de aula.

Perante o evidenciado, em P-1 (2014, p. 22, grifos nossos) é assinalado que o/a egresso do curso deve apresentar competências e habilidades de: “*compreensão crítica do **processo histórico de produção do conhecimento científico** e suas relações com o modo de produção da vida social*” e “*apropriação das **categorias teóricas básicas e métodos de construção científica da área da docência** que permitam a continuidade dos estudos*” (P-1, 2014, p. 22, grifos nossos). Sobre essa última competência e habilidade citada, ela é também mencionada em P-2. Acreditamos que essa consciência do processo histórico do conhecimento científico auxilia na compreensão de que outros saberes também são importantes para a nossa compreensão da realidade. Saviani (1999, 2016) nos alerta que a nossa prática social é o ponto de partida e de chegada ao processo de ensino-aprendizagem, o que muda é a nossa compreensão em relação à mesma.

O P-3 (2017, p. 15, grifos nossos) tem como um dos objetivos do curso a contribuição

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

Bem como a criação de “condições favoráveis aos profissionais **para compreenderem e valorizarem as diferentes linguagens** manifestadas na dinâmica das sociedades contemporâneas” (P-3, 2017, p. 16, grifos nossos). Tal concepção, porém, não é assinalada em P-4.

O P-5 (2013, p. 39, grifos nossos) aborda que o profissional formado no curso “*terá o compromisso precípua com a escola pública de qualidade, sendo constituído como elemento integrador e socializador dos **conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, articulando-os com os conhecimentos da cultura do Campo***”.

Destarte, vemos que os PPPs, que apresentam essa concepção de compreensão do processo histórico da ciência, apontam que é isso que levará o/a formando/a a entender suas relações com o meio, seja de ordem social, cultural, política, ética e econômica, e a valorizar os diferentes modos de pensar e de se pensar, de ser mais, de se reconhecer e se fazer presença na sociedade.

É importante fazermos um adentro sobre a definição de saber, o que Gomes (2017, p. 64-65) apresenta, fundamentada em Mrech (1999):

Chamaremos de **saber** uma mistura de representações implícitas e inconscientes, com implicação subjetiva e envolvimento da libido. Saber é o que nos orienta e, às vezes, nos amarra de maneira implícita nas escolhas do dia a dia. Paralelamente ao conhecimento, o saber também pode ser entendido como um *continuum* entre dois extremos: de um lado um **saber bruto**, caracterizado pela ausência do sujeito enquanto desejo de mudar e de buscar novos conhecimentos ou

estabelecer conexões entre os mesmos; do lado oposto um **saber lapidado**, caracterizado pela presença do sujeito enquanto desejo de ultrapassar os limites da relação com os conhecimentos adquiridos (grifos nossos).

É dessa forma que compreendemos o reconhecimento e/ou a incorporação dos saberes dos oprimidos na prática docente, como instrumento de luta para superação das desigualdades socio-históricas nas quais foram submetidos. Arroyo (2014, p.10) escreve: “A consciência política dessas populações<sup>37</sup>, com suas presenças e movimentos, exige radicalizar as políticas e as teorias e práticas educativas” e ainda completa afirmando que:

Esses coletivos populares mostram que toda experiência social, até as mais brutais, de sofrimentos, de vitimação, de opressão produz conhecimentos, indagações radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, leituras das relações de poder, de expropriação de suas terras, leituras dos extermínios de que forma e são vítimas. Experiências tão radicais que produzem saberes radicais (ARROYO, 2014, p. 14).

Por isso, essa categoria nos ajuda a entender que na medida que os/as educadores/as, militantes dos Movimentos Sociais, chegam nas Instituições de Ensino Superior, eles carregam consigo as experiências sociais, culturais, valores, mostrando-se como sujeitos nas relações políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais, o que revoluciona todo pensamento social, pedagógico. Mesmo reconhecendo que as políticas públicas educacionais não foram pensadas para esses povos, eles se fazem presentes, se afirmam como sujeitos de direito. E nisso, o trabalho docente e educativo é desestabilizado e é obrigado a mudar a visão genérica de aluno.

---

<sup>37</sup> Dessas populações refere-se aos “[...] grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à Universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos” (ARROYO, 2014, p. 9).

Entendemos por visão genérica de aluno aquela que vê os alunos como indivíduos indistintos, que o mesmo conteúdo, método elaborado para um é eficiente para toda a sala, desde que escute e aprenda o que lhe está sendo passado.

Essa “é uma visão bem simplista e empobrecedora de sociedade, de escola, de sala de aula e de ser humano e do direito ao conhecimento” (ARROYO, 2014, p. 232). Precisamos mudar a nossa forma de ver educação, porque toda sala de aula é heterogênea, não somos iguais. E, afinal, as desigualdades escolares, seja entre escolas públicas e privadas, seja entre escolas do Campo e urbanas, seja entre escolas centrais e das periferias, são a expressão escolar das desigualdades sociais. Uma vez que o sistema escolar acaba selecionando/segregando o direito de trabalho:

É mais fácil prometer escola de qualidade, letramento na idade certa, provas nacionais unitárias por desempenhos do que mexer na cultura e nas estruturas escolares, seletivas, segregadora, reprovadoras, que condenam ao trabalho informal, de sobrevivência, milhões de jovens e adultos reprovados, sem o carimbo escolar para concorrer sequer no mercado de emprego (ARROYO, 2014, p. 235).

Freire (2018, p. 31) ressalta que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, que é por meio de suas experiências sociais que o professor pode discutir com os alunos a realidade concreta e a partir daí associar aos componentes curriculares, dando sentido ao que está sendo ensinado:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

Então, o reconhecimento desses saberes, experiências e ações exige dos cursos de formação de professores a incorporação, sistematização e aprofundamento desses saberes em diálogo com os saberes e concepções pedagógicos e didáticos, de organização escolar, de ensino-aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do Campo.

Sobre os PPPs analisados, três abordam com clareza sobre a integração dos saberes produzidos socialmente com a Universidade. Os demais relacionam esses saberes ao desenvolvimento da formação docente para funções plurais, destacando a gestão de processos educativos e formativos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que objetivem a formação autônoma e criativa dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Logo, P-2 (2013, p. 15) traz a questão de se conhecer o local nos espaços escolares como forma dos educandos interagirem com o meio social e intervirem nesta realidade e dos professores refletirem sobre sua práxis:

*Uma das principais questões que rondam o debate acerca da convivência com o semiárido diz respeito ao clima, pois embora o semiárido brasileiro seja um dos mais chuvosos do mundo, as ações no sentido de captação de água das chuvas ainda são incipientes e acentuam as dificuldades para as populações da região. Ademais, as representações sociais acerca da região semiárida evidenciam uma concepção equivocada do espaço e de suas populações, na medida em que são propagadas apenas ideias de estiagem, vegetação seca, solo estorricado, pessoas desnutridas, entre outras. Para Malvezzi (2007), a grande questão que se coloca para a convivência com o semiárido está na adaptação inteligente ao clima local, aproveitando-se as riquezas deste ambiente sem desprezar o seu ecossistema. O autor refere-se, ainda, a importância de que o aprendizado para a convivência com o semiárido comece nos espaços escolares, a partir da proposição de mudanças no processo educacional, nos Currículos, metodologias e nos materiais didáticos. Corroborando com tal posicionamento, Mattos (2004) afirma que a educação presente no semiárido reproduz uma visão equivocada da região, reforçando preconceitos e estereótipos marcados pela miséria e improdutividade, inviabilizando, deste modo, que sejam trabalhadas as suas potencialidades.*

P-3 (2017), a formação docente deste curso habilita os/as licenciados/as a “produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de Movimentos Sociais, pesquisas e intervenções socioeducacionais” (p. 8) e possibilita “melhor e maior integração entre os Movimentos Sociais Rurais e a Universidade, promovendo uma troca de experiências entre os sujeitos sociais, buscando enriquecer reciprocamente as diferentes práticas” (p. 16).

A mesma concepção é descrita em P-4 (2014, p. 87) como:

*O licenciado em Educação do Campo será capaz de considerar a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial agrário que vêm sendo desenvolvidas de forma inovadora por Movimentos Sociais, organizações não governamentais, instituições públicas, associação de agricultores familiares, entre outros segmentos.*

Nesse sentido, Arroyo (2012a, p. 361) garante que:

Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos profissionais do Campo para a formação de todo profissional de Educação Básica: reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos Currículos.

Além disso, Arroyo (2012b) ainda relaciona trabalho e Educação no Campo à questão política, abordando a importância de desocultar os confrontos e tensões de classe no Campo, tornando visíveis essas macrolutas dos Movimentos Sociais e dos trabalhadores com a burguesia agrária, o agronegócio e o Estado, que tornam irrelevantes os povos do Campo e sua educação:

Os Movimentos Sociais mostram que esses ocultamentos e esse jogo de produzir uns sujeitos, uns objetos e umas políticas como relevantes e outras como irrelevantes faz parte de um jogo político por um projeto ou outro de Campo, de sociedade, de agricultura camponesa ou capitalista. [...] Do Campo vem pressões por uma imaginação sociológica e epistemológica, política e crítica para o pensamento educativo. Por outra hierarquia de relevâncias teóricas e políticas no próprio campo da educação. Outras pedagogias (ARROYO, 2012b, p. 83, 85).

Vale ressaltar que concordamos com o autor ao afirmar o trabalho como princípio educativo. Mas esse avanço só se torna possível à medida que tem seu lugar na teoria pedagógica e docente, sendo necessário explorarmos em nossas práticas as potencialidades formadoras, humanizantes do trabalho. Arroyo (2013, p. 91) argumenta que

Se toda a história não é senão a produção do ser humano pelo trabalho humano, como profissionais da educação, da formação humana, somos obrigados a entender as potencialidades do trabalho como princípio educativo e a explorar em nossas práticas e didáticas as potencialidades formadoras que levamos às escolas como educadores-trabalhadores e que os educandos atrelados às vivências de trabalho levam às salas de aula.

E complementa que quando o fato de trabalhar não é só um quesito para adultos, mas uma questão de sobreviver desde criança, não se pode esquecer os saberes das resistências, pois é “[...] através do trabalho que nos descobrimos sujeitos de direitos” (ARROYO, 2013, p. 98). Direito à vida, comida, saúde, moradia, educação, proteção, aos bens culturais e ao cuidado. Direito a sobreviver.

Nessa diversidade de locais, de situações de trabalho em que as crianças e os adolescentes populares estão inseridos, aprendem saberes sobre o mundo, a cidade, o Campo, a sociedade, a condição de classe social, de gênero, de raça, de espaço. Aprendem saberes sobre si mesmos, sobre os modos tão diferentes de ser-viver a infância, a adolescência, de ser menino, menina. Nessa diversidade de situações, aprendem as segregações de gênero, raça, moradia, classe social. Na sua inserção precoce nas lutas pela vida são obrigados a aprender como funciona a sociedade e como se reproduzem as relações sociais, políticas. Obrigados a aprender cedo que são vítimas da acumulação-segregação do espaço, da moradia, da terra, da comida, da riqueza e pobreza. Vão se apreendendo, socializando, sabendo de si e de seus coletivos de origem. Saberes que exigem sensibilidade pedagógica para tratá-los, entende-los e entender-se. Exigem formação que cultive essa sensibilidade (ARROYO, 2013, 94-95).

Trazendo essa abordagem para nossas análises, apenas dois documentos expõem com clareza o princípio educativo do trabalho. P-1 (2014, p. 15) traz que

*Para dar conta desta compreensão [sobre o materialismo histórico-dialético], a “Categoria Trabalho” se constitui no eixo integrador das interconexões dos saberes que fazem parte dos conceitos estruturantes desta teoria. Destaca-se como o mais importante, pois para tal concepção o “Trabalho”, em qualquer modo de produção é a forma por excelência, como o homem adquire o atendimento as suas necessidades vitais.*

E mais à frente, P-1 (2014, p. 18) cita que os educadores compreendem o trabalho como “um dos mais importantes elementos formativos das pessoas” e citam Frigotto (2010, p. 18), que está transcrito a seguir por julgarmos importante para o entendimento da afirmação: “trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros” e completam que

*O princípio educativo do trabalho deriva de sua especificidade de ser uma atividade necessária, desde sempre, a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever de ser aprendido, socializado, desde a infância. Trata-se de aprender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer suas necessidades vitais e socioculturais (FRIGOTTO, 2010, p. 20 apud P-1, 2014, p. 18).*

P-4 (2014, p. 41) também justifica o trabalho como princípio educativo:

*A educação tem que estar vinculada ao trabalho: na Educação do Campo, o debate do Campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele. E, para nós, debate de Campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no Campo, que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no Campo. Isso demarca uma concepção de educação e integra-nos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho.*

Percebemos que ambos documentos defendem que saberes aprendidos no trabalho não podem ser ignorados e sim, reconhecidos, explorados, tratados didática e pedagogicamente como um tipo de saber social produzido. Arroyo (2013, p. 89) sustenta que o “trabalho pode ser estruturante da relação homem-natureza, da produção cultural, das ciências, das artes e das letras. O trabalho como princípio educativo, matriz humanizadora, e como fonte dos conhecimentos e das culturas”. E para isso é preciso abrir espaços no Currículo para incorporar os saberes do trabalho como direito de todos.

### **3.4 FORMAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE CAMPO E SOCIEDADE**

Como já mencionado em outras partes desse trabalho, a Educação do Campo tem como missão estabelecer uma educação voltada para os camponeses, na qual

educadoras e educadores afirmam que há necessidade de se construir uma escola do Campo com identidade própria, com um PPP que fortaleça o desenvolvimento do Campo dentro de uma visão de justiça social, respeito e valorização cultural aos modos de existência camponesa (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 228).

Nessa construção é preciso estabelecermos então qual projeto de Campo e sociedade que a Educação do Campo precisa ser concebida. Para isso, Farias e Faleiro (2019) afirmam que a Educação do Campo é organizada pensando no **Campo camponês** e não no **Campo do agronegócio**. Os autores (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 229) esclarecem que

A educação pensada em um desenvolvimento pelo agronegócio/latifundiária é pensada para um território mercadológico, para o desenvolvimento econômico, pensando a educação enquanto estratégias para a domesticação e subalternização do Campo, formando mão de obra para o próprio funcionamento da lógica capitalista – Educação Rural – ou para o avanço tecnológico, para acumulação do capital, para intensa exploração do Campo, desumanizando seus modos de vida, que destrói a natureza e seus recursos (FERNANDES, 2008; RIBEIRO, 2012).

Já a educação pensada no Campo camponês defende um projeto de Campo baseado na agricultura familiar, entendendo que “a Educação do Campo não existe sem a agricultura familiar e o território vivo no Campo, pauta-se na democratização da terra, modos de produção pautados na cooperação e conservação da natureza” (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 230). Por isto,

A Educação do Campo pauta-se em um processo de luta por um modelo de desenvolvimento societário que volte para o **Campo camponês**, resistindo às lógicas hegemônicas de desenvolvimento do Campo do agronegócio. A LEdoC constitui-se enquanto política pública nesse sentido, tensionando e fortalecendo um modelo societário que objetive e tenha base na concepção de um Campo camponês (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 230, grifo dos autores).

Os autores ainda apresentam algumas palavras-chaves para se pensar a Educação do Campo nesse viés Campo camponês a respeito de um projeto de Campo e sociedade do país, como:

**Reforma agrária, agroecologia, agricultura familiar/camponesa, neoliberalismo, agronegócio, estrutura latifundiária, conflito no Campo, luta pela terra, Movimentos Sociais do Campo em luta, capitalismo, aspectos contraditórios da economia, soberania alimentar, entre outras questões** (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 242, grifos dos autores).

Acreditamos que esses temas são determinantes para a compreensão da tensa história de ocultamento e segregação sofridas pelos camponeses nos processos de dominação-subordinação de

acesso à Educação Básica e à situação das escolas do Campo e de seus profissionais que, conforme Arroyo (2012a, p. 362),

Podemos reconhecer na defesa da formação específica de professores uma política afirmativa de formação ou uma das frentes de formação política e identitária de um projeto de Campo. Primeiro, porque vai além de uma ação corretiva de históricas desigualdades e passa a ser defendida como proposta dos povos do Campo em processos de afirmação social, política, cultural e pedagógica.

Sobre isso, julgamos importante entender qual a concepção de Campo que os PPPs em discussão apontam e essa definição é apresentada em apenas três documentos. Os demais, não trazem nada aprofundado sobre isso, com exceção P-1 (2014, p. 20-21, grifos nossos), que ao tratar das finalidades do curso e de sua proposta pedagógica expõe:

*Promover a titulação dos professores nas áreas afins, valorizar o espaço tempo rural camponês, conhecer melhor a **relação homem natureza**, caracterizar as potencialidades socioeconômicas do lugar, compreender a **questão agrária** como parte constitutiva da vida no Campo e, principalmente, ter capacidade de reflexão crítica sobre a **forma de produção existente no espaço tempo rural**.*

P-1 (2014, p. 22) ainda aponta que o egresso do curso deverá apresentar competências e habilidades para “*compreensão dos processos educativos e histórico-sociais formadores dos sujeitos do Campo*” e “*relacionar os conhecimentos das ciências da natureza na solução de problemas associados à produção do Campo*” (p. 23), corroborando com o descrito em P-2 (2013, p. 26): “*compreensão básica sobre os processos formadores dos sujeitos do Campo*”. As características apresentadas nesse documento aparentam estar relacionadas com a essa busca por uma formação para a construção de um projeto de Campo e sociedade. Mesmo que forma acanhada, podemos perceber alguns temas geradores importantes para essa construção, tais como os grifos na citação.

De forma mais explícita, P-3 (2017, p. 6), ao justificar a necessidade social do curso, legitima a Educação do Campo como

*instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais, geralmente mais refratárias à presença e ao protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo nas ações de escolarização formal, sendo relevante força material para a ampliação das experiências inovadoras em curso.*

Além disso, P-3 (2017, p. 11) traz uma ressignificação ao conceito de Campo, que não é o mesmo que rural. O Campo é

*entendido como um espaço de produção de vida e de novas relações: sociais, homem-natureza e rural-urbano, espaço de sujeitos de conhecimento e da prática de cidadania, bem como a ressignificação da escola do Campo, seu Currículo e da prática de aprendizado, situando-os em seu contexto específico.*

Sobre o ressignificar a escola do Campo, o documento ainda aponta para a compreensão de escola do Campo por essa Universidade:

*Entende-se que as escolas são espaços socioculturais nos quais as identidades são geradas e precisam ser respeitadas. E nas escolas do Campo, deve prevalecer um ensino que ocorra mediatizando diferenças de modo a respeitá-las e incluí-las nos Currículos. Portanto, os/as educadores/as devem conhecer, estudar e incorporar em suas atividades pedagógicas, os conteúdos específicos da Educação do Campo, das relações étnico-raciais e da diversidade cultural (P-3, 2017, p. 12).*

O documento abarca o que se propõe a LEdoC, defendendo o modelo de Campo camponês, conforme discutimos. P-4 (2014, p. 40, grifos do documento) mostra a definição de Campo ao argumentar sobre o conceito de Educação do Campo, sendo que esta “*deve ser sempre pensada/trabalhada na tríade **Campo-Política Pública-Educação***”. Assim, para P-4 (2014, p. 40), “*Campo: ‘a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de Movimentos Sociais por uma política educacional para comunidades camponesas’*”

(CALDART, 2008, p. 71)”. Essa é a única citação referente a categoria em discussão. Legitima a Educação do Campo como instrumento de luta, mas não explora as potencialidades do conceito para uma melhor compreensão do tema.

Por sua vez, P-5 (2013, p. 38, grifos nossos) vai além do exposto pelos demais documentos e evidencia certa inquietação ao incorporar dois objetivos que buscam a compreensão da história de produção das desigualdades e das relações políticas de dominação/subordinação da agricultura, dos povos do Campo e seus trabalhadores remetidos à lógica do capitalismo:

*1) Compreender a natureza em sua dinâmica e totalidade, reconhecendo o ser humano como agente de transformações do espaço em que vive e as tecnologias como meios para suprir as demandas humanas, **diferenciando modos adequados e necessários daqueles que prejudicam, tanto o ser humano como o meio ambiente.***

*2) Compreender o espaço do Campo como um lugar possível para viver, reconhecendo sua importância para a qualidade de vida das cidades, a partir de uma alimentação mais limpa e saudável e da produção agrícola pautada na preservação do meio ambiente e de sua sustentabilidade.*

Nesse entendimento, P-5 (2013, p. 21) menciona Caldart (2012, p. 263) para definir Educação do Campo: “*Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do Campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é **para** nem apenas **com**, mas sim **dos camponeses**”.* Com isso, entendemos que o documento valoriza o processo histórico dessa busca por um projeto de Campo,

onde os povos do Campo sejam sujeitos desse projeto de desenvolvimento baseado na agricultura familiar, na reforma agrária, na segurança alimentar, nos princípios agroecológicos, tecnologias alternativas e novas relações de trabalho cooperativo, quebrar o monopólio da agroindústria, promoção de políticas agrícolas para a agricultura familiar, e o desenvolvimento social, cultural, habitacional e educacional do Campo (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 234).

Porque além de conceituar a Educação do Campo como esse instrumento de luta, P-5 ainda apresenta alguns referenciais epistemológicos para se compreender principalmente a educação, o ensino, a aprendizagem e a perspectiva agroecológica. Sobre educação, o conceito é baseado em Freire, no qual estabelece um processo permanente e contínuo, pautado em “*orientar o sujeito para a construção/produção do conhecimento existente*” (P-5, 2013, p. 28). E expõe que

*A educação representa o processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do sujeito, para que ele possa atuar numa sociedade que busca articular-se de forma coletiva. Neste horizonte, deve-se considerar o ser humano no plano histórico e intelectual, tendo consciência das suas possibilidades e das limitações, compreendendo e refletindo sobre a realidade que o cerca, potencializando alternativas de transformação social, por meio da solidariedade e do respeito aos aspectos multiculturais* (P-5, 2013, p. 27-28).

Tanto sobre ensino quanto sobre aprendizagem, P-5 (2013, p. 28) fundamenta-se em Paviani, reconhecendo que “*a escola enquanto espaço formal perpassado por intencionalidades dedica-se ao ato de ensinar*”. Assim,

*o “ensino” tem significado de preparar o indivíduo para que esteja atento e sensível à realidade social e histórica, ou seja, “em condições de experimentar na prática dos conhecimentos científicos”. O ensino como uma das possibilidades de comprometer-se com o homem e com a situação em que ele vive, necessita acentuar a reflexão crítica, no sentido de tornar os sujeitos agentes capazes de refletir suas próprias ações* (P-5, 2013, p. 28).

E o ato de ensinar remete-nos ao conceito de aprendizagem, que é “*significada pela ampliação do saber e da experiência de mundo, sem, contudo, eliminar a realidade cultural do homem ou substituí-las por uma cultura imposta*” (P-5, 2013, p. 28). Logo, o documento argumenta que

*O processo ensino-aprendizagem precisa ser reconhecido como possibilidade de que não sejam ignoradas as necessidades e as condições socioculturais do ser humano, como sujeito e agente **do** e **no** contexto socio-histórico que se (re)constrói diuturnamente. Ainda, cabe ressaltar que numa sociedade que é movida pela matriz de ideologia capitalista, boa parcela da população visa apenas o seu bem-estar, seu interesse individual, não se importando com os males que a busca pelo “ter” pode causar à vida na terra (P-5, 2013, p. 29).*

Vemos a preocupação de P-5 (2013) em expor preocupações voltadas para a educação no Campo agronegócio/latifundiário, o qual tem um projeto de agricultura capitalista e não compactua com os interesses e necessidades dos povos do Campo. O documento continua que “*entende-se, dessa forma, a necessidade urgente de (re)pensar os modos de exploração dos recursos naturais e da produção da vida, tanto no Campo como na cidade*” (p. 29). Nessa perspectiva é apontado e discutido o conceito da agroecologia, baseado em Petersen e Caporal.

*O campo da agroecologia representa uma proposta alternativa de exercer uma agricultura familiar mais justa, que seja economicamente viável e ecologicamente sustentável. Em relação ao enfoque agroecológico, Petersen (2007) refere que o ser humano de forma individual ou coletiva tem capacidade para produzir novos conhecimentos (P-5, 2013, p. 29).*

É importante ressaltar que P-5 (2013, p. 32, grifos nossos) é o único documento que defende evidentemente o projeto de Campo que estamos discutindo e adota no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e sociais o tema transversal **agroecologia**:

*Necessariamente estamos compreendendo o Campo enquanto espaço de vida e isso implica numa tomada de posição entre duas diferentes perspectivas: Campo enquanto espaço histórico de carência e dificuldades a serem ultrapassadas, portanto, de transformação desta realidade; Campo enquanto espaço de produção apenas, ou seja, sem gente, tanto como o **agronegócio** preconiza. De modo a problematizar estas duas perspectivas, trazemos a **agroecologia** enquanto conceito organizador, uma ciência integradora, que se utiliza do conjunto de conhecimentos das diferentes ciências. Também*

*procuramos agregar conhecimentos tradicionais e saberes populares, a fim de estabelecer uma compreensão mais aprofundada em relação a: economia, sociedade, ambiente, agricultura, política, ética, que permita um diálogo universalizado, numa visão de totalidade entre estas esferas tão particularizadas na atualidade. Desta forma, a **agroecologia** permeará transversalmente todos os tempos e espaços previstos no curso, vindo a constituir-se como eixo-articulador do trabalho pedagógico.*

Diante do exposto, podemos afirmar que a formação docente esperada pela LEdoC é uma concepção ampliada, plural de formação, na qual educadores e educadoras sejam capacitados para atuarem em diferentes funções: educativa, diretiva e organizativa. Arroyo (2012a, p. 363) defende que

Os Movimentos Sociais contribuem para a conformação de uma concepção de educação que incorpore essa pluralidade de dimensões e funções formativas. Defendem uma relação estreita entre a função educativa, diretiva e organizativa no perfil de educador; dão ênfase às didáticas não apenas escolares, de ensino, mas às estratégias e didáticas para direção e consolidação da Reforma Agrária e dos movimentos.

A justificativa para essa formação plural está justamente na função política que se espera da escola do Campo – uma escola articulada aos processos produtivos, de trabalho e de lutas do Campo. Logo, espera-se que o curso garanta um perfil de formação docente tridimensional: 1) habilitação da docência por área de conhecimento; 2) gestão de processos educativos escolares; e 3) gestão de processos educativos comunitários.

O P-1 (2014, p. 13, grifos nossos) assinala que o curso tem como um de seus objetivos específicos

*Promover a formação de educadores para a atuação em escolas do Campo, aptos a fazerem a **gestão de processos educativos** e a desenvolverem **estratégias pedagógicas** que visem a formação de sujeitos humanos, autônomos e criativos capazes de produzir soluções para as questões inerentes à sua realidade, vinculadas à **construção e execução de projetos sustentáveis** suscetíveis de estimular a permanência da família camponesa no Campo.*

E como “Perfil do Egresso”, o/a formando/a deverá apresentar as seguintes competências e habilidades:

- 1) *Capacidade e iniciativa para **tomada de decisões na solução de problemas concretos**;*
- 2) *Capacidade de **organizar e encaminhar proposições tomadas coletivamente**;*
- 3) *Capacidade teórico-metodológica para **implementação de estratégias pedagógicas** pertinentes à realidade da Educação do Campo;*
- 4) *Compreensão dos procedimentos básicos para a **elaboração de projetos de ensino, pesquisa e de extensão** voltados para a Educação do Campo;*
- 5) *Capacidade de exercer a docência a partir de uma **concepção de educação articulada às diferentes dimensões do processo pedagógico escolar**;*
- 6) *Capacidade de **orientar, elaborar e executar projetos educacionais** articulando-os aos aspectos econômicos e ambientais com sustentabilidade (P-1, 2013, p. 22-23, grifos nossos).*

O P-2 (2013, p. 18, grifos nossos) também traz como um dos objetivos específicos do curso:

*Formar educadores/as para atuação na Educação Básica aptos a fazer a **gestão de processos educativos** e a desenvolver **estratégias pedagógicas** que visem a formação de sujeitos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes a sua realidade, vinculadas à **construção e execução de projetos sustentáveis** que estimulem a fixação das populações no Campo.*

No “Perfil do profissional”, o documento demarca que o curso pretende profissionalizar os/as licenciados/as para atuarem nas seguintes dimensões: “Na **gestão de processos educativos escolares** inseridos nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, **construção de projetos político-pedagógicos e organização do trabalho escolar** em escolas do Campo” (P-2, 2013, p. 24, grifos nossos) e

*Na **gestão de processos educativos nas comunidades**, com o desenvolvimento de habilidade para **trabalho formativo e organizativo** junto às unidades familiares e grupos sociais dos quais se originam, bem como para a **implementação de projetos de desenvolvimento sustentável e solidário** articulados com ações no âmbito das escolas (p. 25, grifos nossos)*

Ainda, neste Tópico, é apresentado como competências e habilidades do egresso do curso:

- 1) *Capacidade e iniciativa de **tomada de decisões na solução de problemas concretos**;*
- 2) *Capacidade de **propor, ouvir, criticar, organizar e encaminhar proposições tomadas coletivamente**;*
- 3) *Capacidade de **orientar, elaborar e executar projetos econômicos e ambientais locais sustentáveis**;*
- 4) *Compreensão dos procedimentos básicos para **elaboração de projetos de ensino, pesquisa e de extensão** voltados para a Educação do Campo;*
- 5) *Capacidade de exercer a docência a partir de uma concepção de educação de forma articulada às **diferentes dimensões do processo pedagógico escolar** (P-2, 2013, p. 25-26, grifos nossos).*

O P-3 (2017, p. 16, grifos nossos) aborda como um dos objetivos específicos do curso: “*Favorecer aos docentes/pesquisadores/as/extensionistas conhecimentos para o **trabalho junto às escolas, às equipes multidisciplinares, aos órgãos públicos, às organizações governamentais e não governamentais, aos Movimentos Sociais, dentre outros**” e sinaliza sobre “*existir a possibilidade de [os/as egressos/as] **atuarem em outros espaços educativos, públicos, privados, instituições diversas, Movimentos Sociais, dentre outros**”*. E destaca que entende-se que o perfil desejado é*

*Pesquisador/a seja na área acadêmica ou não acadêmica, como **educador/a político-social**; profissional que atue tanto em **docência**, comprometido com as questões sociais e com a compreensão crítica da realidade, como em **planejamento** colaborando em organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, Movimentos Sociais e atividades similares (P-3, 2017, p. 17, grifos nossos).*

Assim, vale ressaltar que esse curso oferece habilitação em Ciências da Natureza, mas também tem a opção de se habilitar em Ciências Humanas. Entretanto, o mais excêntrico nesse documento é que esse entendimento de perfil desejado

é estabelecido pelo Parecer do CNE/CES 492/2001, no qual estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Ou seja, o Parecer em questão não está voltado para as Ciências da Natureza, mas está focado totalmente para as Ciências Humanas. Fica o questionamento: Qual o perfil desejado para os/as egressos/as da Licenciatura em Educação do Campo habilitados em Ciências da natureza?

O P-4 (2014, p. 85, grifos nossos) também traz como de um de seus objetivos específicos:

*Formar educadores para atuação em escolas do Campo, aptos a fazer a **gestão de processos educativos** e a **desenvolver estratégias pedagógicas** que visem a formação de cidadãos autônomos e criativos, capazes de **construir e executar projetos sustentáveis**, suscetíveis de estimular a fixação da pessoa do e no Campo.*

O perfil profissional do egresso desse curso “visa à formação de professores para o exercício de atividades formativas que contemplem o universo escolar, mas também que esses profissionais possam pensar a **educação para além do espaço escolar**” (P-4, 2014, p. 86, grifos nossos), desenvolvendo como uma de suas habilidades e competências a **gestão de “processos educativos escolares e comunitários**, considerando a complexidade e diversidade do Campo, suas escolas e seus sujeitos, tempos e espaços” (p. 87, grifos nossos). É destacado ainda no documento que:

*Este projeto pedagógico tem por objetivo que os licenciandos desenvolvam projetos educativos que transcendam os espaços escolares formais e conquistem a formação do homem e da mulher do Campo, construindo uma pedagogia fundamentada na cultura do Campo, e incrustada profundamente numa perspectiva universal (P-4, 2014, p. 53).*

Finalizando essa categoria, o P-5 (2013, p. 40, grifos nossos) apresenta que o/a egresso/a desse curso:

*deverá atuar atento aos **processos educativos** necessários às comunidades do Campo, preparando sujeitos capazes de **organizar-se coletivamente** com as famílias e/ou grupos sociais de origem, implantando **iniciativas e/ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável**, incluindo a participação ativa da escola.*

O documento ainda abrange que

*O Currículo se volta para a formação de um profissional da educação capacitado para atuar em diferentes situações educativas, seja na escola, fora dela, na docência ou em atividades de cunho social, com condições de intervir de forma competente, onde aconteça a atividade educativa (P-5, 2013, p. 45).*

De modo geral, todos os documentos apresentam a necessidade da formação docente plural para a construção de uma educação voltada para a compreensão do contexto social dos sujeitos, buscando com isso a transformação de suas realidades, enlaçando o “propósito de construção de um modelo de desenvolvimento para o Campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham” (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 22).

### 3.5 FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

As LEdoCs têm o uso da Alternância entre Tempo Escola/ Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) como princípio metodológico e pedagógico para organização de seus tempos e espaços, que são cruciais para a viabilidade e concretização do curso levando em consideração a especificidade de formação dos

professores do Campo. Molina e Sá (2012, p. 466) acrescentam que a Alternância visa

[...] a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do Campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no Campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício.

O conceito de Alternância vem sendo construído recentemente, “agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, em seus diferentes contextos em que estejam inseridos, de forma que esta Alternância seja integrativa” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 217). Segundo Antunes-Rocha e Martins (2011, p. 215),

a Alternância enquanto metodologia tem uma de suas raízes fincadas na França, nas décadas iniciais do século XX. Agricultores e agricultoras, preocupados com a escolarização e o futuro dos filhos no Campo, empreenderam esforços para criar uma escola cujo funcionamento possibilitasse a permanência deles junto à família. Em meados do século, há um processo de expansão dessa experiência para vários continentes. A primeira experiência brasileira ocorreu em 1969, na cidade de Anchieta, no Estado do Espírito Santo. O movimento iniciou-se como uma experiência educativa alternativa, isto é, fora do sistema oficial de ensino, realizando uma formação de caráter profissional.

Atualmente, como exemplo dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), podemos citar as Escolas Famílias Agrícolas; Casas Familiares Rurais; Escolas Comunitárias Rurais; Escolas de Assentamentos; Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (Projovem); Escolas Técnicas Estaduais; Casas das Famílias Rurais; Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (Cedejor) (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 216).

Para entendermos melhor sobre Alternância, Queiroz (2004 apud ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 217-218), a partir de seus estudos sobre Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, caracteriza alguns formatos da Alternância:

Alternância justapositiva: caracteriza-se pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados a uma atividade diferente: trabalho ou estudo. Esses dois momentos não têm, nos casos extremos, nenhuma relação entre eles: nenhuma lei os rege e o conteúdo de um não tem repercussão sobre o conteúdo do outro.

Alternância associativa: trata-se de uma associação por Alternância de uma formação geral e uma formação profissional. Esse tipo de Alternância permanece equilibrada e se descobre aí a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas é, de fato, constituída por uma simples adição e esse vínculo aparece apenas no nível institucional.

Alternância real ou copulativa ou integrativa: é a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Esta Alternância supõe uma estreita conexão entre esses dois momentos de atividades em todos os níveis, quer sejam individuais, relacionais, didáticas ou institucionais. Os componentes do sistema alternante recebem um lugar equilibrado, sem primazia de um sobre o outro. Além disso, a ligação permanente que existe entre eles é dinâmica e efetua-se em um movimento de perpétuo ir e vir, facilitado por essa retroação, a integração dos elementos de uma a outra. É também a forma mais complexa da Alternância, seu dinamismo permitindo uma evolução constante. As relações alternantes são essencialmente.

Logo, a Alternância da Educação do Campo se constrói na perspectiva real ou copulativa ou integrativa, a qual busca dialogar com a vida, o trabalho e a comunidade produzindo um processo de ação-reflexão, que vai além da articulação entre teoria e prática, para construção de saberes e conhecimentos.

Sobre os documentos analisados, todos os cursos estão organizados em Regime de Alternância. Até porque esse aspecto era um dos critérios que os PPPs submetidos ao Edital de seleção n. 02/2012 (Chamada Pública para seleção de Instituições Federais

de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, modalidade presencial) deveriam apresentar. Conforme o edital, os projetos apresentados deverão

Apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas (Edital de seleção n. 02/2012, p. 2).

Para compreendermos melhor sobre o funcionamento do Regime de Alternância e de seus tempos e espaços é relevante apresentarmos os dados extraídos dos PPPs analisados. Assim, P-1 faz um desdobramento sobre Alternância, apontando e explicando as experiências dos Ceffas e usa alguns teóricos, como Assis (2004), García-Marirrodriaga e Puig (2010); Puig (2010); Gimonet (2008), para embasar o que acreditam. Inicialmente, o documento traz que

*[...] o curso de Licenciatura em Educação do Campo irá atender todo o estado de Rondônia ao se considerar as características da Pedagogia da Alternância que, entre outras coisas, subdivide o curso em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), propiciando o ingresso de estudantes de localidades mais distantes (remanescentes quilombolas, ribeirinhos, pequenos agricultores, extrativistas assentados, acampados e indígenas) (P-1, 2014, p. 10).*

E acrescenta

*O tempo pedagogicamente organizado em Regime de Alternância será o principal eixo de formação, considerando também a vivência no grupo, as atividades culturais e a organização em que estão inseridos os acadêmicos. Enfim, a formação com o método da Alternância integralizar-se-á a dimensão sócio profissional com as atividades das áreas do conhecimento, por meio dos instrumentos pedagógicos que geralmente são utilizados nesse processo educativo (P-1, 2014, p. 19).*

O documento adota como conceito de Alternância para desenvolver a formação dos estudantes

*[...] é que ela [a Alternância] seria a descontinuidade da continuidade da vida, compreendendo esses espaços-tempos como momentos de ação-reflexão-ação numa dialética constante em que as constatações, os questionamentos e problemas levantados da realidade, bem como os aprofundamentos e intervenções realizadas pelo estudante em seu meio comungam e se integram na cotidianidade da vida das pessoas que estão envolvidas nesse processo (P-1, 2014, p. 18).*

Vale um adendo sobre as diferentes nomenclaturas para a Alternância: Pedagogia da Alternância ou Regime de Alternância, porque, segundo Farias e Faleiro (2019, p. 249), “há questões nebulosas quando diz respeito à Alternância enquanto metodologia”. Contudo, Molina e Hage (2015, p. 141) nos esclarecem que

a matriz formativa desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo apresenta a intencionalidade pedagógica de formar um educador capaz de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa. Nessa matriz, a Alternância é compreendida tanto como metodologia, quanto também como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses.

Essa variação nas terminologias relacionadas à Alternância foi observada em três documentos – P-1; P-3; P-4, sendo possível interligar com as orientações propostas na citação acima e sem prejuízo para a compreensão dessa proposta de formação para as LEdoCs.

Sobre a organização dos tempos e espaços proposta no P-1 (2014, p. 29), “o calendário do curso de Licenciatura em Educação do Campo será adotado a partir de sua especificidade, sendo no mínimo dez semanas para o Tempo Universidade e trinta semanas do Tempo Comunidade”. Além disso, o PPP acrescenta que

*O calendário do curso é específico, visando atender as demandas dos acadêmicos do Campo, obedecendo no mínimo uma semana em regime de semi-internato por mês, de segunda a sexta nos turnos matutino, vespertino e noturno, tendo o máximo de aproveitamento do Tempo Universidade (TU) para construir os conhecimentos numa carga horária de 50 horas em cada disciplina. Para completar a carga horária serão cumpridas mais 30 horas no Tempo Comunidade (TC), sob a orientação do conjunto dos professores do curso (P-1, 2014, p. 42).*

E destaca que a intenção desse tipo de organização curricular é *“desenvolver atividades e processos que garantam sistematicamente a relação histórico-dialética entre teoria e prática vivenciada pelos sujeitos no próprio ambiente social e cultural de origem dos acadêmicos, primando pelo seu protagonismo em seu processo formativo”* (P-1, 2014, p. 42).

P-2 (2013, p. 28) aponta que

*A organização curricular compreende a efetivação das atividades e processos que garantam/exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no ambiente social e cultural de origem dos/das estudantes, em conformidade com as expectativas e recomendações do MEC/SECADI. Com este objetivo, a organização curricular do curso assemelha-se aos demais cursos de graduação regular em funcionamento na UFERSA, com etapas presenciais em Regime de Alternância entre Tempo/Escola e Tempo/Comunidade, de modo que a opção pelo curso não condicione o ingresso dos/das alunos/as na Universidade ao abandono da vida no e do Campo.*

O PPP não traz fundamentos teóricos sobre a Alternância, apenas especifica o regime de oferta e a carga horária do curso. No caso dos Tempos Universidade e Comunidade,

*O curso funcionará com atividades realizadas no âmbito da sala de aula na UFERSA, caracterizando o Tempo/Escola, e com atividades no âmbito das comunidades que dispuserem de alunos/as no curso, caracterizando o Tempo/Comunidade. Vale apontar que o Tempo/Comunidade se fará presente não apenas nas componentes de cunho eminentemente prático, mas também nas teóricas onde haja demanda de articulação com experiências/vivências nas comunidades (P-2, 2013, p. 29).*

Funcionando da seguinte forma:

*O Tempo/Escola será, em média, de 4 horas/aula diária de permanência na Universidade para o curso das componentes curriculares durante cada etapa [...]. A duração do Tempo/Escola poderá variar em cada etapa, a depender da carga horária prevista na matriz curricular e das metodologias de desenvolvimento de cada componente curricular. [...] Algumas componentes curriculares já preveem a efetivação do Regime de Alternância com a execução de atividades tanto no Tempo/Escola quanto no Tempo/Comunidade. [...]*

*O Tempo/Comunidade será desenvolvido nas comunidades de origem dos alunos/as e nas escolas escolhidas para inserção. [...] Tais atividades serão realizadas segundo orientação dada durante o Tempo/Escola e acompanhadas in loco por docentes responsáveis pelas respectivas componentes curriculares (P-2, 2013, p. 30).*

Como mencionado acima, P-2 apresenta no Currículo do curso algumas disciplinas/núcleos de estudo que já preveem a carga horária referente ao TU e ao TC, o que não é especificado em P-1.

P-3 (2017, p. 81) enfatiza que o PPP da Educação do Campo tem sua força na Pedagogia da Alternância, apresentando que “*entende-se a Alternância como uma pedagogia em construção, ou seja, é aquela que vai do concreto ao abstrato, parte da prática para a teoria e retorna à prática para melhorá-la e transformá-la (QUEIROZ; SILVA; PACHECO, 2006)*”. O documento ainda nos mostra que os turnos de funcionamento do curso são “*integral com Alternância dos estudos entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade*” (p. 14), sendo

*A organização curricular por etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) acontece em Regime de Alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, para permitir o acesso e a permanência nessa Licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior à alternativa de deixar de viver no Campo (P-3, 2017, p. 17).*

Com relação aos TU e TC, P-3 (2017, p. 81-82) discorre que

*O TU se caracteriza por etapas de estudo de caráter intensivo, presencial do curso, ministradas na UFGD durante as quais serão trabalhados os componentes curriculares de cada disciplina, com obrigatoriedade de 75% de*

*frequência. Para isso, os/as acadêmicos/as se deslocarão dos espaços onde residem para a sede da UFGD. As atividades pedagógicas serão desenvolvidas em regime de internato, mediante aulas que ocorrerão nos períodos matutino e vespertino. No período noturno acontecerão atividades relativas aos componentes curriculares trabalhados durante o período do dia, tais como palestras, mesas redondas, seminários, jornada de estudos, estudos temáticos, orientação para trabalhos de campo e projetos, oficinas de sistematização, oficinas de produção de materiais didáticos, totalizando 10 horas diárias de atividades.*

*O TC compreenderá aulas presenciais e aulas não presenciais, e sua carga horária integra a carga horária total do curso. Para o desenvolvimento das aulas presenciais, a coordenação e o corpo docente do curso, utilizará dos pontos de referência nas cidades pólo, a serem definidas anualmente, de acordo com a proveniência dos alunos matriculados no curso. [...] As aulas não presenciais do TC acontecerão quando os/as acadêmicos/as retornarem as suas comunidades aplicando os conhecimentos construídos no TU e terão acompanhamento do corpo docente do curso, que auxiliarão nas atividades propostas durante as etapas do TU e nos projetos de Alternância que serão desenvolvidos em suas comunidades de origem.*

Nesse detalhamento dos tempos/espços de formação, percebemos a preocupação da UFGD em fazer valer uma Alternância integrativa com as vivências do/da acadêmico/a em sua realidade local e o meio universitário. Além disso, P-3 também especifica a carga horária referente ao TU e TC na distribuição das cargas horárias dos componentes curriculares.

P-4 (2014, p. 10) identifica o turno de funcionamento do curso como “*especial (Pedagogia da Alternância: tempo-escola, em período integral e tempo-comunidade)*” e defende que

*A especificidade da Educação do Campo exigiu a estruturação dos tempos de ensino e aprendizagem adaptada às características das populações do Campo: a Pedagogia da Alternância. [...] A Alternância entre tempos passados na escola e tempos passados junto das famílias ou comunidades, em simultâneo com a flexibilização do calendário escolar, permite a permanência no sistema educativo dos sujeitos do Campo (P-4, 2014, p. 12).*

E explica que “*a metodologia de ensino a ser adotada deve ser aquela que favoreça a interação, o questionamento, o diálogo e a*

*criatividade, considerando ainda que a educação universitária envolve a pesquisa e a extensão e não apenas o ensino” (P-4, 2014, p. 47). Ademais, justifica que*

*A Pedagogia da Alternância, como é chamada, consiste em uma articulação entre os dois tempos educativos – o tempo-escola (TE) e o tempo-comunidade (TC). NO TE o educando permanece no espaço da escola em regime de internato e no TC, o educando retorna à sua comunidade de origem para colocar em prática questões que foram objeto de estudo no TE. Ademais, o licenciado leva para a comunidade materiais disponibilizados no TE. Trata-se de um método de ensino diferenciado, “que articula teoria e prática em espaços-tempo distintos e exige do formador e também dos licenciandos, itinerários formativos específicos que não têm sido considerados nos cursos de formação de professores em geral (OLIVEIRA et al., 2010, p. 3)” (P-4, 2014, p. 47).*

P-4 faz uso de outros teóricos sobre Alternância, não apenas Oliveira et al. (2010), usa Teixeira, Bernartt e Trindade (2008); Molina e Freitas (2011); e Begnami (2006). Isso para fundamentar as explicações sobre o TE e TC, também apresentar o breve histórico sobre a Pedagogia da Alternância.

Dessa forma, P-4 (2014, p. 49) detalha que

*O TE acontecerá em períodos que compreendem as férias escolares, notadamente os meses de janeiro e julho, sendo considerados para contagem de horas, no máximo, 25 dias, com 10 a 12 horas-aula por dia (das 07h ou 08h até às 20h ou 21h, incluindo tempos de descanso e horas para refeições). Assim, no máximo, serão ser lecionadas 12 horas-aulas por dia, perfazendo um máximo de 300 horas-aula durante cada um dos períodos intensivos em Uberaba (ou em outras localidades quando se conseguir desenvolver o projeto de Tempo-Escola em itinerância – incentivado pelo MEC).*

E, o TC é descrito da seguinte forma:

*O TC se constitui em momento de reflexão e continuidade das atividades desenvolvidas no TE, mas para além destas atividades, prevê que no **primeiro ano** de curso (1º e 2º semestres, o licenciando faça um mapeamento bastante minucioso de sua comunidade envolvendo a caracterização de aspectos como a história da comunidade, aspectos físicos e condições de serviços públicos oferecidos a cada comunidade, aspectos populacionais,*

*econômicos, habitacionais, educacionais, de saúde, segurança, sociocultural, religioso e político e maiores problemas das comunidades. Esse procedimento corresponde a algo como uma ambientação realizada pela sua própria ação participante na comunidade. No segundo ano do curso, há a previsão do estudo profundo da realidade educacional das escolas do Campo de cada comunidade, ou seja, uma revisão interna destas escolas observando a estrutura física, humana, administrativa, metodológica e legal, o que corresponde à formação de um olhar crítico docente de dentro do ambiente escolar. Nos dois últimos anos do curso, os licenciandos se ocuparão sobremaneira, durante o TC, com os estágios curriculares. Vale ressaltar que todas estas atividades desenvolvidas no TC devem ser criteriosamente registradas na forma de relatórios, portfólios ou outros instrumentos que garantam a sistematização de informações e dados que serão construídos neste momento. [...] Ademais, tais dados e informações poderão constituir corpus de análise a realidade vivida no Campo e poderá ainda, concatenar os processos de ensino, pesquisa e extensão (P-4, 2014, p. 52).*

A carga horária do TC também é especificada na matriz curricular do curso. Igualmente, P-5 (2013, p. 30-31) adota como integral (Alternância) o turno de funcionamento do curso, alegando que

*A opção pelo método da Alternância tem como premissa promover uma aproximação mais efetiva entre o ambiente educativo, entre as práticas docentes e o tratamento dos conhecimentos da área em questão. Onde pretendemos que os componentes desenvolvidos sejam propostos e organizados de tal maneira que os estudantes exercitem e experimentem diferentes intervenções no local de origem (no Tempo Comunidade), ressignificando-os no Tempo Escola. Isso pressupõe uma dimensão do conhecimento que se aproxima da perspectiva freireana, em que o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requerendo a ação transformadora sobre a realidade, demandando a busca constante e reclamando a reflexão crítica de cada um sobre o ato de conhecer.*

Além disso, explicam que a escolha pela Pedagogia da Alternância para organizar os espaços e tempos educativos é para possibilitar “*uma maior inserção dos trabalhadores do Campo*” (P-5, 2013, p. 41), bem como

*No sentido de superar antigos paradigmas que entendem o processo de apropriação do conhecimento apenas a partir de um modelo de ensino que convencionalmente chamamos de “tradicional”, onde predominam aulas compartimentalizadas e a seleção de conteúdos descontextualizados, o presente curso pressupõe uma concepção diferenciada em relação aos tempos e espaços educativos, entendendo que outros ambientes podem contribuir com a formação dos sujeitos. Isto não significa sugerir um modelo informal cujo processo aconteça de forma aleatória e espontânea. Ao contrário, trata-se de propor intencionalmente momentos e situações geradoras de aprendizagem, que exijam preparação adequada, com explícitos objetivos pedagógicos e rigorosidade no cumprimento das ações discutidas e delineadas coletivamente. Esta opção para além de metodológica, se traduz em uma opção política, exigindo por parte dos professores do curso um esforço na apropriação, problematização e proposição do próprio métodos. [...] Entendemos os tempos organizados na seguinte disposição: 1 – **Tempo Escola** como o tempo e espaço em que o estudante-professor estará na Universidade, em que estarão contemplados os conteúdos dos componentes curriculares do curso. 2 – **Tempo Comunidade** como tempo e espaço em que o estudante-professor estará em seu local de origem, prioritariamente desenvolvendo o trabalho pedagógico nas Escolas do Campo e demais espaços educativos nas comunidades (P-5, 2013, p. 41-42, grifos do documento).*

P-5 não especifica a carga horária do TC, apenas apresenta carga horária referente à teoria e à prática.

Como foram analisados PPPs das LEdoCs com habilitação em Ciências da Natureza (CN), para uma melhor compreensão dessa organização curricular, faz-se necessário analisar a carga horária (CH) das disciplinas relacionadas à área, assim no Quadro 8 apresentamos a organização curricular desses documentos, definindo o que cada PPP traz sobre o núcleo/domínio e a carga horária (CH) correspondente. Vale ressaltar que os componentes curriculares em P-1, P-2, P-3 e P-4 estão organizados em núcleos. P-5 organiza por domínios.

**Quadro 8** – Organização e definição dos componentes curriculares apresentada nos PPPs das cinco LEdoCs brasileiras selecionadas.

	<b>Organização curricular</b>	<b>Definição</b>	<b>CH (%)</b>
P-1	Núcleo comum obrigatório	“estão as disciplinas que permitem embasamento teórico prático” (p. 42)	800 h (± 24%)
	Núcleo de estudos pedagógicos específicos	Estão as disciplinas específicas da área de habilitação e correspondem aos conhecimentos de Biologia, Química e Física	1760 h (± 52%)
	Núcleo de formação integrador	“estão as disciplinas destinadas à formação pedagógica para o exercício da profissão docente” (p. 42)	800 h (± 24%)
P-2	Núcleo de estudos comuns	“estão inseridas disciplinas nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Agrárias, Matemática, Ciências Humanas e Sociais (p. 29)	1605 h (50%)
	Núcleo de atividades integradoras	“estão inseridas as componentes de pesquisa, práticas pedagógicas, métodos de organização e educação comunitária, seminários integradores, estágios curriculares supervisionados e trabalho de conclusão de curso” (p. 29)	975 h (± 30%)
	Núcleo de estudos específicos	Estão as componentes que correspondem à habilitação Ciências da Natureza	630 h (± 20%)
P-3	Núcleo de estudos de formação geral, áreas específicas e interdisciplinaridade	“campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (p. 17)	1680 h (± 49%)
	Núcleo de aprofundamento e diversificação das áreas de atuação profissional	“conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino” (p. 18)	1060 h (± 31%)
	Núcleo de estudos integradores	“para enriquecimento curricular” (p. 19), compreende os seminários e estudos curriculares, atividades práticas e atividades de comunicação e expressão	680 h (± 20%)

P-4	Núcleo de estudos formador	“subsídios para a construção da formação intelectual, visando a reafirmação da identidade cultural da comunidade do Campo, articulando aspectos de docência, memória e práticas educativas na Educação do Campo como principais elementos da formação educador/licenciado” (p. 104)	1020 h (± 30%)
	Núcleo de estudos específicos	“Tem como objetivo possibilitar uma sólida formação teórico-prática do licenciando, por meio da oferta de componentes curriculares que objetivam o desenvolvimento de competências e habilidades para a sua atuação como professor, conforme a habilitação escolhida” (p. 104). São apresentadas as disciplinas da habilitação em Ciências da Natureza	1080 h (± 32%)
	Núcleo de estudos integrador	Composto por Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); atividades práticas curriculares; estágio curricular supervisionado; atividades acadêmico-científico-culturais	1260 h (± 38%)

P-5	Domínio comum	“Os componentes curriculares do domínio comum buscam assegurar que todos os estudantes da UFFS recebam uma formação ao mesmo tempo cidadã, interdisciplinar e profissional, possibilitando otimizar a gestão da oferta de disciplinas pelo corpo docente e, como consequência, ampliar as oportunidades de acesso à comunidade, com ênfase em fundamentos ontológicos, histórico-sociais e ético-epistemológicos” (p. 49)	540 h (16%)
	Domínio conexo	“compõe-se de um conjunto de disciplinas da área pedagógica, as quais têm por finalidades situar e habilitar o acadêmico do curso para a prática docente na área de formação prevista (Ciências da Natureza)” (p. 50)	300 h (9%)
	Domínio específico	“abordar as temáticas próprias do curso” (p. 51)	360 h (10,5%)
	Área de formação	“têm como objetivo o tratamento dos conhecimentos necessários para a formação do professor para atuar no Ensino Fundamental e Médio, que tem como foco a área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)” (p. 52)	855 h (25,5 %)
	Trabalho de conclusão de curso		120 h (3,5%)
	Prática pedagógica como componente curricular	Seminários integradores	420 h (12,5%)
	Estágios		405 h (12%)
	Componentes curriculares optativos	Tópicos especiais	180 h (5%)
	Atividades curriculares complementares		210 h (6%)

**Fonte:** Elaborado para o presente estudo (2020).

Outra observação relevante é a carga horária total do curso, porque alguns deles integram-se com o cumprimento dos componentes curriculares dos núcleos, como é o caso de P-2, P-3 e P-4, que possuem 3.210 h, 3.420 h, 3.360 h, respectivamente.

Já P-1 e P-5 se organizam diferentemente. P-1<sup>38</sup> é estruturado de maneira que os componentes curriculares (disciplinas) compõem os núcleos básicos, como descrito no Quadro 8. Mas para a integralização do curso é distribuída em: CH de disciplinas – 3.360 h; CH de estágio – 400 h; CH de atividades complementares – 200 h; seminários temáticos – 100 h, totalizando 4.060 h. E, P-5 dedica-se 3.390 h à integralização do curso, distribuídas conforme apresentado no Quadro 8.

Ainda, afirmamos que a CH das disciplinas dedicadas às Ciências da Natureza para os PPPs analisados é distribuída de maneira distinta em cada documento: P-1 destina  $\pm$  52% da sua CH de disciplinas para os estudos nessa área de habilitação; P-2,  $\pm$  20% de sua CH total; P-3,  $\pm$  49% da CH total; P-4,  $\pm$  32% da CH total; P-5, 25,5% da CH total. Entretanto, isso não quer dizer que essa CH é disposta integralmente às disciplinas de Biologia, Física e Química, conforme podemos observar no Quadro 9, que especifica os núcleos/domínio específicos da habilitação em Ciências da Natureza.

---

<sup>38</sup> P-1 apresenta uma discrepância nos valores de sua CH. A Universidade onde esse curso é ofertado também oferece o curso LEdoC com habilitação em Ciências Humanas e Sociais (CHS). No documento analisado, p. 29, é descrita a distribuição da CH em: CH de disciplinas – 3200 h; CH de Estágio – 400 h; CH de Atividades Complementares – 200 h; Seminários Temáticos – 100 h; Total geral da CH – 3900 h. Contudo, nos quadros da disposição das disciplinas (p. 33-36), observamos que apenas a CH da LEdoC/CHS é organizada dessa forma. A LEdoC/CN tem CH de disciplinas referente a 3360 h, sendo observado que a variação encontra-se justamente no Núcleo de estudos pedagógicos específicos, os demais núcleos possuem CH iguais.

**Quadro 9** – Especificação dos núcleos/domínio que são ofertadas as disciplinas da habilitação em Ciências da Natureza das cinco LEdoCs brasileiras selecionadas.

	Núcleo/domínio	Disciplina
P-1	Núcleo de estudos pedagógicos específicos	Biologia geral
		Geopolítica das migrações (optativa)
		Química I, II
		Física I, II
		Matemática aplicada ao ensino de Ciências da Natureza
		Histologia e Citologia
		Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em Ciências da Natureza
		Agricultura camponesa e sustentabilidade
		Bioquímica
		Os agrotóxicos e o meio ambiente
		Genética animal
		Genética vegetal
		Reprodução e embriologia animal
		Biofísica
		Ecologia
		Reprodução e embriologia vegetal
		Agricultura alternativa
		Bioética
		Manejo e usos do solo
		Biotecnologia e as necessidades humanas
P-2	Núcleo de estudos específicos	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais
		Fundamentos da matemática II
		Educação socioambiental
		Introdução ao estudo da química
		Instrumentação para o ensino de química
		Física na Educação Básica I, II
		Instrumentação para o ensino de física
		Biologia
		Olericultura e plantas medicinais
		Ambiente, tecnologia e sociedade

P-3	Núcleo de estudos de formação geral, áreas específicas e interdisciplinaridade	Biodiversidade e biomas brasileiros
		Biologia, biotecnologia e ensino de Ciências
		Desenvolvimento humano, meio ambiente e saúde
		Didática
		Diversidade morfofisiológica dos seres vivos I, II
		Educação socioambiental e sustentabilidade
		Energia e dinâmica nos ecossistemas
		Estatística aplicadas às questões do Campo
		Ferramentas matemáticas no ensino de Ciências
		Física aplicada à Educação do Campo
		Geociências
		História da África e afro-brasileira
		História indígena e educação étnico-racial
		Leitura e produção de textos
		LIBRAS
		Manejo ecológico dos sistemas de produção
		Meio ambiente e ecologia dos ecossistemas
		Meio ambiente e eletromagnetismo
		Métodos e técnicas de pesquisa em Educação do Campo
		Políticas públicas em Educação
		Políticas públicas, direitos humanos e cidadania
		Princípios básicos da Educação Especial
		Psicologia da Educação
		Química Ambiental I, II
		Química aplicada à Educação do Campo
		Sociologia da Educação
		P-4
Química e tecnologia do cotidiano		
Introdução à física		
Química do solo, da água e da atmosfera		
Zoologia de invertebrados no contexto do Campo		
Fundamentos de mecânica e artefatos tecnológicos do Campo		
Zoologia de vertebrados no contexto do Campo		
Fundamentos de termodinâmica e vida no Campo		
Química aplicada aos seres vivos		
Botânica geral		
Energia e temperatura na química		
Eletricidade e eletromagnetismo no contexto do Campo		
Genética e evolução		
Anatomia e fisiologia humana I, II		
Paleontologia		

P-5	Área de formação	Fundamentos da matemática
		História e Filosofia das Ciências Naturais
		Biologia Geral
		Biologia na Educação Básica I, II, III, IV
		Física na Educação Básica I, II, III, IV
		Química na Educação Básica I, II, III, IV

**Fonte:** Elaborado para o presente estudo (2020). Legenda: Disciplinas da área CN (Biologia, Física e Química - em cor azul), disciplinas pedagógicas e/ou do campo educacional (em cor laranja); disciplinas relacionadas à realidade do Campo (em cor verde); às Ciências (em cor amarelo), de um modo geral; à Matemática (em cor vermelho)

Diante da breve análise, pois não era objetivo deste estudo analisar as ementas dos cursos, podemos supor que nesses núcleos/domínio são ofertadas, além das disciplinas relacionadas às CN, disciplinas pedagógicas e/ou do campo educacional; disciplinas relacionadas à realidade do Campo; às Ciências, de um modo geral; à Matemática. Logo, conseguimos dimensionar a quantidade de horas que são dedicadas às disciplinas da área de habilitação (aqui estamos falando apenas das disciplinas específicas da área Ciências da Natureza):

- ✓ Cada disciplina específica de P-1 tem CH igual a 80 h, assim são destinadas 1.200 h do curso às CN, sendo correspondente a 15 disciplinas;
- ✓ Cada disciplina específica de P-2 tem CH igual a 60 h, assim são destinadas 420 h do curso às CN, sendo correspondente a 7 disciplinas;
- ✓ Cada disciplina específica de P-3 tem CH igual a 72 h, assim são destinadas 936 h do curso às CN sendo correspondente a 13 disciplinas;
- ✓ Em P-4, 8 disciplinas específicas têm CH igual a 75 h, as outras 7, 60 h, assim são destinadas 1.020 h do curso às CN;

- ✓ Cada disciplina específica de P-5 tem CH igual a 60 h, com exceção das disciplinas Biologia na Educação Básica IV, Física na Educação Básica IV e Química na Educação Básica IV, que possuem CH de 45 h. Assim, são destinadas 735 h do curso às CN.

Dessa forma, temos valores reais da CH que é destinada à área de Ciências da Natureza: P-1 destina ± 29% da CH do curso às CN; P-2, ± 13%; P-3, ± 27%; P-4, ± 30%; P-5, ± 21%. Portanto, P-4, P-1 e P-3 são os cursos que distribuem uma maior CH para a área de habilitação em foco.

Para além dessa comparação, o Quadro 10 nos apresenta um enfoque nas disciplinas relacionadas às Ciências da Natureza classificadas em Biologia (em amarelo); Física (em vermelho); Química (em azul); Biologia e/ou Física (em laranja); Biologia e/ou Química (em verde); Física e/ou Química (em roxo). Nosso intuito foi identificar se os cursos analisados apresentam carga horária proporcional a cada disciplina dessa área de conhecimento ou se a formação é voltada especificadamente para alguma delas.

**Quadro 10** – Classificação das disciplinas da área de CN em Biologia, Física e Química das cinco LEdoCs brasileiras selecionadas.

	Núcleo/domínio	Disciplina
P-1	Núcleo de estudos pedagógicos específicos	Biologia geral
		Química I, II
		Física I, II
		Histologia e Citologia
		Bioquímica
		Os agrotóxicos e o meio ambiente
		Genética animal
		Genética vegetal
		Reprodução e embriologia animal
		Biofísica
		Ecologia
		Reprodução e embriologia vegetal
		Bioética

P-2	Núcleo de estudos específicos	Introdução ao estudo da química
		Instrumentação para o ensino de química
		Física na Educação Básica I, II
		Instrumentação para o ensino de física
		Biologia
		Olericultura e plantas medicinais
P-3	Núcleo de estudos de formação geral, áreas específicas e interdisciplinaridade	Biodiversidade e biomas brasileiros
		Biologia, biotecnologia e ensino de Ciências
		Desenvolvimento humano, meio ambiente e saúde
		Diversidade morfofisiológica dos seres vivos I, II
		Energia e dinâmica nos ecossistemas
		Física aplicada à Educação do Campo
		Manejo ecológico dos sistemas de produção
		Meio ambiente e ecologia dos ecossistemas
		Meio ambiente e eletromagnetismo
		Química Ambiental I, II
		Química aplicada à Educação do Campo
P-4	Núcleo de estudos específicos	Ecologia geral e estudo do meio
		Química e tecnologia do cotidiano
		Introdução à física
		Química do solo, da água e da atmosfera
		Zoologia de invertebrados no contexto do Campo
		Fundamentos de mecânica e artefatos tecnológicos do Campo
		Zoologia de vertebrados no contexto do Campo
		Fundamentos de termodinâmica e vida no Campo
		Química aplicada aos seres vivos
		Botânica geral
		Energia e temperatura na química
		Elettricidade e eletromagnetismo no contexto do Campo
		Genética e evolução
		Anatomia e fisiologia humana I, II
P-5	Área de formação	Biologia Geral
		Biologia na Educação Básica I, II, III, IV
		Física na Educação Básica I, II, III, IV
		Química na Educação Básica I, II, III, IV

**Fonte:** Elaborado para o presente estudo (2020). Legenda: Biologia (em amarelo); Física (em vermelho); Química (em azul); Biologia e/ou Física (em laranja); Biologia e/ou Química (em verde); Física e/ou Química (em roxo).

Como resultado, a maioria dos cursos discutidos nesse estudo dão maior ênfase ao estudo de conteúdos relacionados à

Biologia (P-1,  $\pm$  53%; P-3,  $\pm$  54%; P-4, 50% e P-5,  $\pm$  39%), com exceção apenas de P-2, que enfoca mais para a Física ( $\pm$  43%). Podemos inferir, sobre a maioria dos cursos terem maior CH para as disciplinas de Biologia, que seja por esta ser utilizada com mais frequência, principalmente na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental.

Para mais, em um estudo realizado por Almeida (2019), o autor faz um comparativo entre a CH das disciplinas de Química, Física e Biologia ministradas na LEdoC da UFGD e UFFS e a CH dos cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia oferecidos em ambas as IES, e conclui que a quantidade de horas trabalhadas na LEdoC é muito inferior ao que se é trabalhado na Licenciatura em Química, por exemplo, e argumenta:

Tal situação por sua vez, permite ao egresso de um curso de Licenciatura em Química, melhor aprofundamento sobre os conteúdos a serem trabalhados no ensino de Química, pois sua formação inicial o prepara para compreensão de assuntos mais complexos relacionados a essa área do saber, e que de certo modo, são necessários para o desenvolvimento de alguns conteúdos a nível fundamental e médio (ALMEIDA, 2019, p. 46).

Porém, o autor ressalta que a intenção desse viés de argumentação não é inferiorizar as LEdoCs com habilitação em CN, “e sim considerar que um melhor aprofundamento dos conteúdos curriculares dessas áreas, por meio do aumento da carga horária, permitiria ao futuro egresso melhor compreensão de conceitos e suas aplicações durante a abordagem no Ensino Fundamental e Médio” (ALMEIDA, 2019, p. 46). Isso porque para ele é importante nos preocupar “com uma formação que permita ao sujeito do campo, ter direito a vir para o urbano sem perdas ou agravamento do processo de subalternização e demérito já dado a esse sujeito” (ALMEIDA, 2019, p. 46).

A intenção dessa discussão sobre as CH não é contradizer a formação por área, haja vista que as IES estão formando professores/as por área e não por disciplinas. Contudo, este tipo de formação é complexo, além de habilitar profissionais para trabalhar com os conteúdos da área, é preciso prepará-los pedagogicamente e para as especificidades da Educação do Campo, bem como da realidade camponesa da região.

Essa complexidade vai além disso, segundo Faleiro e Farias (2016, p. 93), existem grandes desafios para as LEdoCs e o ensino das Ciências da Natureza, como por exemplo:

Há grande dificuldade em se ter professores formadores capacitados e familiarizados com ações específicas da Educação do Campo e com o trabalho interdisciplinar. Essa dificuldade é devida à própria estrutura e Currículos encontrados nos cursos de formação de professores, onde a padronização, disciplinarização, fragmentação e a homogeneização vigora na maioria das IES brasileiras. Outro desafio é articular interdisciplinarmente os conteúdos teóricos e as realidades sociais do Campo, que acontece pela falta de conhecimento e vivências sobre as especificidades do Campo.

Ademais, podemos acrescentar que a área em questão é considerada de difícil compreensão, a julgar por se tratar da junção de três disciplinas (supostamente difíceis), nas quais há grande déficit de formação e índice de evasão durante o Curso. Dessa forma, os Quadros 9 e 10 evidenciam como essas LEdoCs estão lidando com essas complexidades, ou seja, como elas estão organizando os componentes curriculares de modo a contemplar uma melhor formação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta por uma educação gratuita e de qualidade para os povos do Campo, não só para eles, mas, de modo geral, para a classe trabalhadora, é constante e necessária, tendo em vista a importância desse grupo de indivíduos se apropriarem da cultura, do saber sistematizado/elaborado historicamente, para fazerem valer seus interesses, de se afirmarem presentes na sociedade como sujeitos políticos e sociais.

A LEdoC, sem dúvida, tem contribuído pela emergência do movimento em defesa da Educação do Campo, na medida que oportuniza a entrada dos trabalhadores camponeses no ambiente universitário. É importante destacarmos que o professorado preparado nas bases dos princípios formativos dessa modalidade de graduação é uma possibilidade de construir espaços de formação docente comprometidos com a realidade concreta (SANTOS, 2013). Como essa modalidade de formação ainda é recente em nosso país, buscamos analisar a organização político-pedagógica por área dos cursos de LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza na formação inicial de professores. Para isso, nos apoiamos nos princípios da Educação do Campo (FARIAS; FALEIRO, 2019) e em concepções filosóficas, político-pedagógicas, históricas e curriculares, para compreendermos como essa organização tem contemplado uma melhor formação específica.

Nossa intenção com essas análises não é propor uma maneira certa ou errada de se formar professores do Campo nem tecer comparações entre os PPPs dos cursos analisados, mas compreender como esses processos formativos, mesmo que parcialmente, contribuem para o fortalecimento da Educação

do Campo. Realidade parcial, porque evidenciamos que, mesmo considerando a análise dos PPPs desses cursos indispensáveis para compreensão do processo de construção, desenvolvimento e mudanças da LEdoC, nosso objeto de análise é limitado, não sendo possível inferirmos se as complexidades discutidas neste trabalho são observadas na prática ou se os princípios ausentes nos PPPs estão sendo praticados (FARIAS; FALEIRO, 2019). Outra limitação do nosso estudo foi encontrar, nos *sites* institucionais, PPPs desatualizados, com exceção de P-4 (2017), o que nos leva a inferir que pode acontecer de algum dado não corresponder à realidade do Curso.

Outro aspecto a considerar é como a LEdoC propõe a superação das tendências dominantes nas políticas de educação do meio rural para o desenvolvimento emancipatório no Brasil, é importante ter cautela com as aproximações dos princípios da Educação do Campo aos princípios escolanovistas e relativistas presentes em pedagogias não-críticas. Isso porque este tipo de proximidade pode implicar profundamente no desenvolvimento e organização individual e coletivo das lutas sociais (SANTOS, 2013). Além disso, é preciso compreendermos em que bases ideológicas pertencem esses princípios pedagógicos, porque, mesmo que colocadas como neutras, não existe neutralidade em práticas educativas e escolares, sempre há uma ideologia imersa. Nesse caso, o resultado pode ser interpretações e assimilações que comprometem os princípios da Educação do Campo, assemelhando-se mais ao discurso hegemônico.

Sobre isso, apenas P-1 assume o materialismo histórico-dialético como abordagem filosófica para o trabalho pedagógico escolar, sendo que P-4 e P-5 deixa isso subentendido. P-2 e P-3 não se posicionam quanto a esse aspecto. Vale destacar que os

cincos documentos defendem uma perspectiva freireana da Educação, pautada em uma práxis libertadora e dialógica, na qual se reconhece que toda prática pedagógica é também política.

Dessa forma, podemos observar que as LEdoCs com habilitação em Ciências da Natureza estão na luta pela construção de uma Educação do Campo enquanto Movimento, buscando rupturas de modelos hegemônicos de formação, o que não é fácil mediante os desafios de formar um/a professor/a para atuar no Campo. Esses cursos defendem uma formação para a construção de um projeto de Campo e sociedade; crítica/reflexiva; específica para a realidade do Campo e de seus sujeitos (com exceção de P-5); por área, como forma de superar o modelo de disciplinarização, fragmentação e padronização do conhecimento; plural, em função da realização de uma escola do Campo articulada aos processos produtivos, de trabalho e de lutas do Campo, bem com a vinculação de diferentes conhecimentos e saberes.

Outro aspecto relevante do nosso trabalho foi a identificação do protagonismo dos Movimentos Sociais em P-4 e P-5, que explicitam envolvimento e participação, seja na elaboração da proposta do PPP ou seja na implantação da Universidade. Entretanto, historicamente, os outros documentos também relatam experiências com os povos do Campo e com a Educação do Campo.

Por fim, ressaltamos com relação aos aspectos curriculares que todos os documentos se posicionam interdisciplinares na forma de organização do Currículo, estimulando o diálogo entre conhecimentos e saberes de modo coletivo/cooperativo, participativo e corresponsável. Esse entendimento é muito importante e desafiante, haja vista que é esperado que o/a professor/a do Campo atue com práticas interdisciplinares

e isso não é uma realidade dos outros cursos de formação de professores. Além disso, é válido salientar que apenas P-5 adota no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e sociais o uso de temas transversais, tomando a Agroecologia em defesa de um Campo Camponês.

Outrossim, todos os PPPs analisados formam por Alternância, que é a articulação entre o Tempo-Comunidade (TC) e Tempo-Universidade (TU) ou Tempo-Escola (TE) e tem sua organização curricular estabelecida em núcleos/domínios, sendo que os componentes curriculares destinados aos estudos da área em quatro documentos dão ênfase à Biologia.

Com isso, sobressai-se a essencialidade de construirmos PPPs na dimensão emancipatória e não numa perspectiva regulatória, fechado em si, regulador e normatizador, descontextualizado da realidade local. E no caso da LEdoC, um PPP que afirme o curso articulado com um projeto de sociedade que seja democrática e com um projeto de Campo voltado para os Movimentos Sociais do Campo e seus sujeitos. É imprescindível analisarmos em que compromisso político e social, competência epistemológica e científica, as IES estão implantando seus cursos, pois não podemos correr o risco de potenciarmos o discurso hegemônico, capitalista e conversador.

Ainda, considerando que essa licenciatura não possui diretrizes curriculares para a formação de professores, salientamos a necessidade de avançarmos nas reflexões, estudos e debates sobre essa formação, tendo como foco suas contribuições para o desenvolvimento do meio rural e no âmbito acadêmico do país, bem como para a superação de processos de exclusão socio-históricas para a educação desses sujeitos.

## Referências

ALMEIDA, Juliano da Silva Martins de. **Egressos em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza**: enfrentamentos e diretrizes. 2019. 93 f. Relatório Preliminar de Pós-Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, 2019.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. DINIZ, Luciane de Souza. OLIVEIRA, Ariane Martins. Curso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 19-34.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**, 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a, p. 359-365.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. – 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de Campo. In: **Trabalho e educação**, Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 21, n.3, set. /dez. 2012b, p. 81-93.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA NETO, Luiz. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico na formação do educador do Campo. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, ago. 2010, p. 251-272. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639762/15002>, acesso em 09/01/2020.

BOUFLEUER, José Pedro. Cognoscente (Ato). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 3. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 75, 76.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Avaliação de Políticas Públicas**: guia prático de análise ex ante, Vol.1. Casa Civil da Presidência da República, Brasil: IPEA, 2018.

BRASIL. [Edital n. 02/2012]. Edital n. 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012 (Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192), acesso em 25/03/2019.

BRASIL. Decreto n. 77.354, de 31 de março de 1976. Dispõe sobre a criação, no Ministério do Trabalho, do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar), assegurando-lhe assessoria técnica, administrativa e financeira e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 abr. 1976. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77354-31-marco-1976-426006-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 26/08/2019.

BRASIL. Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 23 ago. 1946. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>, acesso 25/07/2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 nov. 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm), acesso em: 26/08/2019.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a

escola média e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em 26/08/2019.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm), acesso em: 26/08/2019.

BRASIL. Lei n. 6.126, de 6 de novembro de 1974. Autoriza o poder executivo a instituir a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 nov. 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6126-6-novembro-1974-357673-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em 26/08/2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 492/2001, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Ministério da Educação, Brasília, DF, 03 abr. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>, acesso 26/08/2019.

BRASIL. Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo – Documento orientador, 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192), acesso em 07/01/2020.

BRASIL. [Lei n. 9.394/1996 (LDB)]. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>, acesso em 30/07/2019.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 37-52.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**, 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 95-121.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FALEIRO, Wender. FARIAS, Magno Nunes. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. In: **Revista Brasileira em Educação do Campo**, v. 1, n. 1, p. 88-106, jan. /jun. 2016.

FARIAS, Magno Nunes. FALEIRO, Wender. **Princípios do movimento de Educação do Campo: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRANCO, Maria Amélia de Rosário Santoro. Prática Pedagógica e docência: olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, on-line, Brasília, v. 97, p. 534-551, set. /dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>>, acesso em 26/07/2019.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**, 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**, s/d. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod\\_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf), acesso em 15/08/2019.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. In: BRASIL. MEC. **Salto para o futuro: Construindo a Escola Cidadã – Projeto Político-Pedagógico**, Brasília, DF, 1998, p. 15-32.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002, n. 4. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/view>, acesso em 26/08/2019.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 23, 24.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**, 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **Anais da 29ª Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)**, GT17, Caxambu-MG, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Res.pdf>, acesso em 10/09/2018.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**, 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 468-474.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do Campo no contexto da expansão da educação superior. In: **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 121-142, jan. /abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>, acesso em 03/01/2020.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 97, 98.

MUNARIM, Antonio. SCHMIDT, Wilson. **Educação do Campo e as Políticas Públicas**: subsídios ao dirigente municipal de Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://escoladaterrasc.files.wordpress.com/2014/12/manual-educ-campo.pdf>, acesso em 08/01/2020.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 95-129.

PERES, Maria Regina; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. Formação inicial e continuada de professores: entre avanços e tropeços. In: SANTOS, Flávio Reis dos; ROTHEN, José Carlos (Orgs.). **Políticas públicas para a educação no Brasil**: entre avanços e retrocessos. – São Carlos: Pixel, 2016, p. 127-142.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, fev. 1998, p. 173-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf>, acesso em 21/11/2019.

PUNTES, Roberto Valdés; FALEIRO, Wender (Orgs.). **Ensino Médio: desafios e perspectivas**. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Profissionalização Docente e Didática; v. 9). Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 2018.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Básica do Campo: um desafio aos trabalhadores da terra**, 2000. Disponível em: [www.bnaf.org.br](http://www.bnaf.org.br).

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-299.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**; tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do Campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da Licenciatura em Educação do Campo**, 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2011.

SANTOS, Flávio Reis dos. BEZERRA NETO, Luiz. Políticas para a educação rural: da ausência à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: SANTOS, Flávio Reis dos. ROTHEN, José Carlos. **Políticas públicas para a educação no Brasil: entre avanços e retrocessos**. São Paulo: Pixel, 2016, p. 143-162.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela. SANTOS NETO, José Leite dos. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação do Campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores e Navegando, 2016, p. 16-43.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**, 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo**. 3. ed.; 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>>, acesso em 26/06/2018.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 22. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica:** Projeto Político-Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

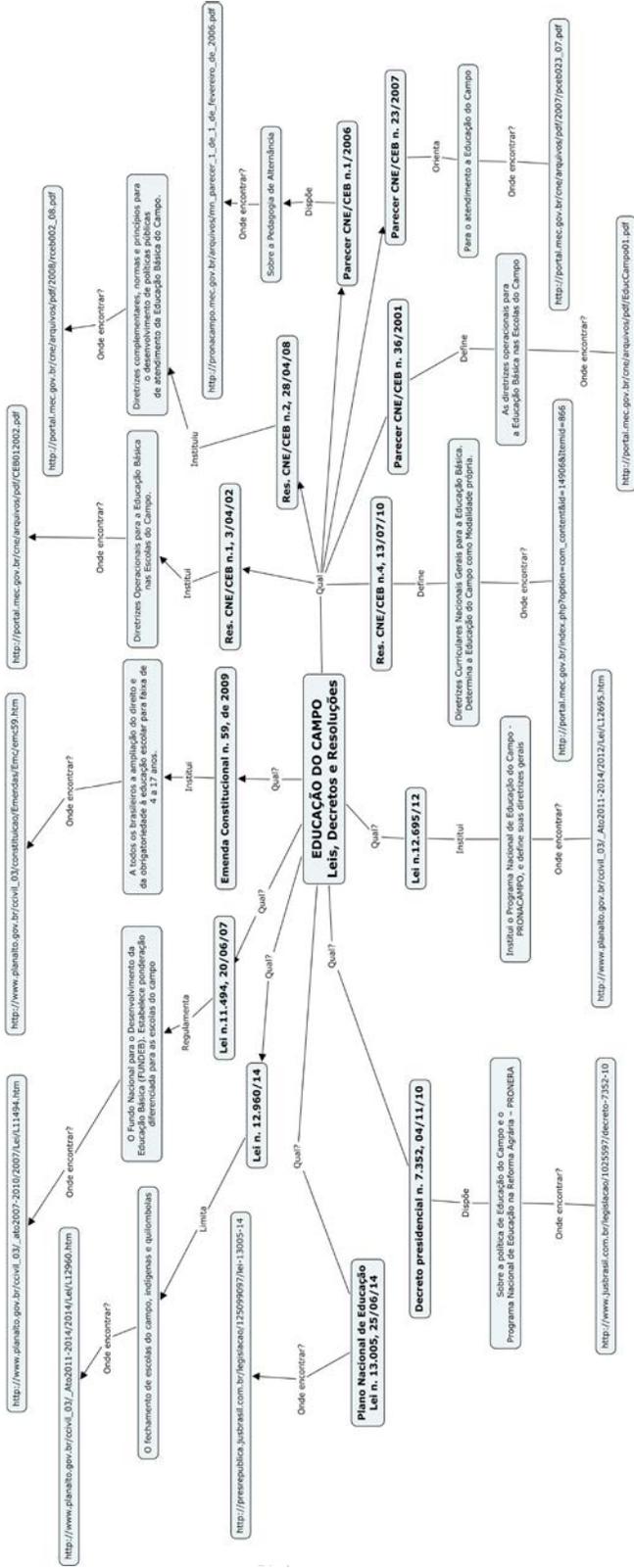
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Superior:** Projeto Político-Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, 2003, p. 267-281.

VEIGA, ILMA PASSOS ALENCASTRO. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL. 29. ED. CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 2013.

# ANEXO

## Mapa da legislação sobre a Educação do Campo



Fonte: MUNARIM; SCHMIDT, 2014, p. 174-175.

O livro apresenta reflexões sobre a formação de professores em Educação do Campo, ressaltando a importância do Curso Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) como instrumento de luta por uma Educação Básica do Campo que valorize a identidade do povo camponês e atenda suas necessidades enquanto sujeitos de direitos. Como essa licenciatura é uma nova modalidade de graduação nas instituições públicas e brasileiras de Ensino Superior, que pretende formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, este trabalho objetiva analisar a organização político-pedagógica por área dos cursos de LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza na formação inicial de professores. A pesquisa é apoiada na abordagem materialista histórico-dialética, utilizando as técnicas da Análise Documental, para produção dos dados, e da Análise de Conteúdo, para tratamento dos mesmos. Dessa forma, selecionou-se como objeto de análise os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) de cinco LEdoCs: 1) Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2014); 2) Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA, 2013); 3) Universidade Federal Grande Dourados (UFGD, 2017); 4) Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM, 2014); 5) Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS, 2013). Em consequência, observou-se que esses cursos estão na luta pela construção de uma Educação do Campo enquanto Movimento, buscando rupturas de modelos hegemônicos de formação, o que não é fácil mediante os desafios de formar um/a professor/a para atuar no Campo. Partes do texto do livro foram publicados em revistas.

Com o objetivo e empenho dessa obra ser acessível à TODOS os autores abdicaram de seus direitos autorais, e presenteiam a todos que tenham interesse pela temática com *download* gratuito completo da obra. **O livro é gratuito e pode ser baixado na versão e-book no site da editora Kelps no seguinte endereço <https://www.kelps.com.br>! Boa Leitura!**

Linha: LEITURA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA  
E CIÊNCIAS DA NATUREZA

[https://mestrado\\_educacao.catalao.ufg.br/](https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/)



ISBN: 978-65-5859-093-4

