

**Juliano da Silva Martins de Almeida**

**Wender Faleiro**

**Welson Barbosa Santos**

**Daniel Gabriel Borges**

**EGRESSOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA:  
desafios, enfrentamentos e possíveis diretrizes**



**EGRESSOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA  
NATUREZA: desafios, enfrentamentos e  
possíveis diretrizes**



## **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

Juliano da Silva Martins de Almeida

Wender Faleiro

Welson Barbosa Santos

Daniel Gabriel Borges

**EGRESSOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA  
NATUREZA: desafios, enfrentamentos e  
possíveis diretrizes**

Goiânia-GO

Kelps, 2020

Copyright © 2020 by Juliano da Silva Martins de Almeida, Wender Faleiro, Welson Barbosa Santos, Daniel Gabriel Borges.

**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**

A447	Almeida et al, Juliano da Silva Martins de. Egressos em educação do campo com habilitação em Ciências da Natureza: desafios, enfrentamentos e possíveis diretrizes. / Juliano da Silva Martins de Almeida, Wender Faleiro, Welson Barbosa Santos, Daniel Gabriel Borges. – Goiânia: / Kelps, 2020.  158 p.: il.  ISBN: 978-65-5859-059-0  1. Ensino. 2. Educação - Campo. 3.Licenciatura. 4. Meio ambiente. I.Título.  CDU: 504: 37
------	--

**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

## Sobre os autores

**Juliano da Silva Martins de Almeida** - Professor EBTT de Química na Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgrô/UFRR, *Campus* Murupu. Doutor e Mestre em Ciências pela Universidade Federal de Uberlândia (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) 2018-2019**. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Interdisciplinar e Tecnológica – GEPEITEC. E-mail: juliano.almeida@ufr.br

**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 fundador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

**Welson Barbosa Santos** – Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás – UFG, Regional Goiás, no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Pós Doutor em Educação pela Universidade do Estado de São Paulo (UNESP). Líder Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania – GPECC. E-mail: wwsantosw@yahoo.com.br

**Daniel Gabriel Borges** - Licenciado em Educação do Campo - Ciências da Natureza, pela Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás. Especialista em EaD e as Tecnologias Educacionais pela Faculdade Anhaguera e Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás (IFG).

# SUMÁRIO

<b>SOBRE OS AUTORES.....</b>	<b>5</b>
<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>7</b>
<b>EGRESSOSEMEDUCAÇÃODOCAMPOCOMHABILITAÇÃOEM CIÊNCIAS DA NATUREZA: DESAFIOS, ENFRENTAMENTOS E POSSÍVEIS DIRETRIZES .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I - CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO II - EGRESSOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: PANORAMA NAS REGIÕES BRASILEIRAS.....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO III - O PERFIL DO EGRESSO E O FEMININO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>97</b>
<b>CAPÍTULOIV -LEDOCSUFG:OPERFILDEUMALICENCIATURA E SUAS SUBJETIVIDADES .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>

## PREFÁCIO

Não posso ser professor/a se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.

Paulo Freire

As filhas e filhos dos povos camponeses, quilombolas e indígenas chegaram à Universidade: no ensino, na pesquisa e na extensão, com sua diversidade de territorialidades sociais, étnicas e culturais. É notória a perplexidade de grande parte da comunidade diante de um perfil de ingressantes que é muito diferente daquele que se deu em décadas passadas no mundo universitário, e mesmo a chegada da Universidade em territórios nunca antes pensados.

Por isto, me senti honrada em prefaciar um livro que reflete a formação docente nas Licenciaturas em Educação do Campo, a partir do significado atribuído por seus egressos, que paulatinamente, se tornam desejosos/as de uma educação mais identificada com a vida delas/es, de suas comunidades e das lutas que participam em cada território.

A proposição dos Movimentos Sociais Camponeses por Educação Básica e Superior pública, suscitou a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, Programa que implantou um projeto piloto em quatro Universidades: Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade

de Minas Gerais (UFMG), se expande a partir do edital de 2009 e 2012, atualmente com quarenta e duas universidades realizando a oferta desta formação inicial docente.

Essa formação superior se agrega a tantas outras oriundas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e da Licenciatura Intercultural Indígena para contribuir para uma maior diversidade formativa, social, étnica e cultural no interior das Universidades Públicas do Brasil. Assumem não apenas uma dimensão política e social ao incluir sujeitos sociais historicamente excluídos da Universidade, mais também trazem para o debate acadêmico rupturas epistemológicas, pedagógicas e metodológicas ao propor novas matrizes pedagógicas para formação docente e itinerários curriculares referenciando em princípios e fundamentos outros.

A coautoria com os movimentos sociais camponeses trazem questões sobre como constituir uma formação docente, dentro de uma relação de uma formação teórica sólida num diálogo permanente com a prática, com as condições objetivas do trabalho docente na escola básica no campo, com as práticas culturais e produtivas camponesas e com uma ação humana transformadora. Isso levou necessariamente a um repensar dos itinerários curriculares com a necessidade de alternância de tempos e espaços pedagógicos de ensinar-aprender, com o diálogo entre os saberes provenientes das ciências e das práticas organizativas e comunitárias, que se materializa a partir dos princípios e fundamentos de uma Educação Contextualizada na luta, no trabalho e na cultura dos Povos Camponeses, quilombolas e indígenas.

No Movimento da Educação do Campo, detidamente nas Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoC/LECampo, o tema sobre a formação por área de conhecimento tem se tornando uma

das principais pautas político-pedagógicas de discussão teórica entre campos distintos de pesquisa, essas dificuldades se evidenciam internamente no cotidiano acadêmico, pois, os docentes formadores, em sua maioria, são formados na graduação de forma disciplinar, com trajetórias disciplinares distintas e se veem atuando na formação de futuros educadores/as desde a área de conhecimento.

Essa vivência como docente da Licenciatura em Educação do Campo – lugar de produção e reflexão dos autores – a prática dos discentes deste curso e a formação dos primeiros profissionais, - que ao concluírem o mesmo se veem num campo de trabalho marcado pela precarização da escola no campo, pela inexistência na maioria das comunidades de uma escola de anos finais do Ensino Fundamental e Médio – campo de sua atuação-, e por uma organização escolar seriada, fragmentada em disciplinas, e cada vez mais regulada por uma política educacional neotecnicista e conservadora.

A proposta político pedagógica das LEdoCs que traz como um dos seus fundamentos a organização curricular e o perfil de um docente por área do conhecimento, suscitou nos autores a indagação: **A formação por área tem habilitado para a prática docente em escolas do campo?** Buscaram responder esta pergunta numa escuta junto aos egressos da área de conhecimento de Ciências da Natureza de cinco Licenciaturas em Educação do Campo: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Goiás. Esta pergunta suscita outros questionamentos, tais como: O que é o conhecimento? Como é alcançado? O que é conhecimento válido? O que é possível conhecer? Quem define quais os conhecimentos presentes na formação docente?

O caminho metodológico construído na pesquisa com informações qualitativas a partir de entrevistas semiestruturadas, uso de questionários On-line e coleta em banco de dados sobre oferta, matrículas, evasão, conclusão são de fundamentais importância para construir um contexto sobre o funcionamento das LEdoCs e o perfil dos noventa e três egressos participantes da pesquisa, sendo quarenta da LEdoC/UFG, e cinquenta e três das outras instituições superiores envolvidas na pesquisa. Todos os sujeitos pesquisados eram egressos da área de conhecimento das Ciências da Natureza cuja finalidade foi de buscar compreender quais os desafios e possíveis diretrizes que percebem para sua formação docente para atuar nas escolas no campo, considerando que a organização destas escolas está relacionada a uma visão de fragmentação do conhecimento e da seriação tão presente na chamada escola moderna.

O capítulo dois do trabalho nos possibilita um panorama da Licenciatura em Educação do Campo e da área de Ciências da Natureza, nas diferentes regiões, nas quais são ofertadas, enfatizando as diretrizes que possuem em comum, a partir do referencial da Educação do Campo, colocados nos editais, todavia, evidencia uma diversidade de formatos e propostas a partir das licenciaturas que emergiram com base no Edital de 2012 publicado pelo MEC, e ao mesmo tempo traduz uma multiplicidade de práticas multi/interdisciplinares vivenciadas nos cursos.

A disputa deste conceito - polissêmico - no âmbito das diferentes licenciaturas - entre seus docentes e discentes - traduz também uma novidade deste itinerário curricular na formação docente no Brasil. Inclusive suscitou nos autores uma reflexão sobre a questão dos saberes docentes para a formação do/a docente do campo e que irá atuar nele, refletindo sobre que outros saberes

podem contribuir para o fortalecimento da cultura e da identidade campesina e deste docente. Uma potência destacada pelos autores neste capítulo é a heterogeneidade da formação dos docentes vinculados a esta Licenciatura, o que suscita um espaço de debate e de interlocução, bem como ensaios fecundos na perspectiva de renovação pedagógica na academia.

Os capítulos três e quatro sinalizam com questões identitárias muito pertinentes para a discussão sobre a LEdoC, ao se evidenciar um perfil predominantemente feminino nos cursos, se reafirma por um lado uma tendência nacional de feminização das licenciaturas, por outro, traz uma novidade, que nas licenciaturas esta é uma área de conhecimento que concentra mais a população masculina. Inclusive o processo de desvalorização profissional da docência tem evidenciado no país uma diminuição pela procura do acesso as licenciaturas, especialmente nas áreas das exatas e da natureza.

Outra questão que aparece são as desigualdades sociais e econômicas vivenciadas pelas populações campesinas, que se expressam nos estudantes que acessam a Licenciatura, o que exige um fortalecimento maior das políticas de assistência estudantil nas universidades, um planejamento sobre a organização da alternância entre os tempos universidades e comunidades, de forma que buscam articular trabalho e estudo, deslocamento e transporte para participação nestes diferentes tempos e espaços de ensinar-aprender-trabalhar.

O planejamento e avaliação da ação educativa de forma coletiva pelos docentes dos cursos evidenciaram-se como um espaço fundamental de aprendizagem para o trabalho com área de conhecimento, para práticas inter/multidisciplinar na formação docente e para reformulação das propostas curriculares, se constituindo num lugar de diálogo importante para os docentes

que são vinculados aos cursos, e para se repensar a reorganização das escolas básicas, principalmente no que se refere à especificidade do Ensino Médio na educação brasileira.

A pesquisa sinaliza com resultados importantes para se pensar a Licenciatura, principalmente, neste momento, no qual muitas começam seus processos de reformulação curricular. Um destes é a importância de cada curso ouvir seus egressos na perspectiva de compreender o significado que esta formação trouxe para sua vida, sua comunidade e sua atuação na escola. O que isto representa como contribuição específica para a produção do conhecimento, para a luta dos povos do campo e para a construção de políticas educacionais para as populações camponesas.

Destaco também a importância dos estudos com egressos na perspectiva de termos formas de avaliação institucional da formação que estamos realizando nas universidades, a realidade do mundo do trabalho, as condições do trabalho docente e a organização das escolas da educação básica na perspectiva de pensarmos diretrizes orientadoras de planejamento, definição e redefinição das políticas educacionais para Educação Básica e para o Ensino Superior do campo.

Considero também que, o estudo de acompanhamento de egressos, possibilita uma avaliação dos resultados que temos alcançado com a Licenciatura em Educação do Campo, o que dá visibilidade a este campo de conhecimento interna e externamente a academia, e possibilita uma avaliação qualitativa do nosso trabalho, principalmente porque contribui para repensar um conjunto de saberes e orientações curriculares existentes na academia. Muitas outras questões de pesquisa estão pautadas e poderão ser explicitadas a partir de outras tensões essenciais vividas no âmbito dos cursos.

Por fim, a área de conhecimento das Ciências da Natureza tem uma contribuição significativa para a formação docente e para a escola básica, principalmente num tempo com mais de cem dias de crise política, econômica e sanitária (que apenas evidenciou as desigualdades sociais e políticas históricas), que nos leva a questionar uma ciência que se edificou, abstraída dos sujeitos sociais, de seus contextos, como se cada um não importasse nesse projeto de sociedade, precisamos repensar a Escola Básica e a Universidade, com prioridade, e na perspectiva de sua vinculação cada vez mais orgânica com uma ciência, uma ética e uma estética crítica e emancipatória.

Dessa forma, ao se pensar no Ensino das Ciências da Natureza nas escolas do campo, este não pode estar desconectado das questões sociais, culturais, políticas e econômicas presentes na realidade, não estão nos referindo apenas à realidade que nos cerca, a que vivemos ou enxergamos. A realidade é o mundo! Assim, convido Paulo Freire para encerrar este convite a leitura deste livro, construído a tantas mãos, mentes e corações:

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

(Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo, Paz e Terra, 2011)

Sumé, 12 de agosto de 2020

(37 anos do assassinato de Margarida Maria Alves)

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria do Socorro Silva**

UFCG/CDSA/NUPEFORP

## **EGRESSOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: desafios, enfrentamentos e possíveis diretrizes**

Buscando localizar o leitor quanto ao que tratamos nessa obra, inicialmente, o desafio é considerar um pouco do tema, localizá-lo no como o percebemos enquanto Educação do Campo e mesmo do que se trata o Programa Nacional de Educação do Campo – PROCAMPO, lançado em 2012. Sobre o programa, nele se buscou estabelecer um conjunto de ações articuladas para melhor atender a educação das regiões rurais do Brasil, a partir de uma formação docente ajustada a realidade do campo. Anterior a esse programa, um projeto pioneiro da proposta foi implementado em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) da rede pública federal - IES de ensino.

No momento em que a maioria das IES envolvidas nessa nova modalidade de formação docente gradua suas primeiras turmas, pressupomos que dados sobre a formação dos egressos dessa licenciatura e um pouco da subjetividade de tal formação a partir do olhar de formadores, podem ser direcionadoras na manutenção e ajuste das mesmas em outras IES, quando se considera a habilitação concedida e os saberes necessários à prática docente. Ainda, consideramos que falar do tema, a partir de quem está inserido no processo, dar vós a quem passa pela licenciatura em questão e fazer uma discussão a partir do que temos vivido, como pesquisadores e professores dessas licenciaturas, é algo importante nesse momento ainda de consolidação dessa formação em todo o Brasil.

Desse modo, esta obra apresenta dados de uma pesquisa no que tange o perfil do egresso dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoCs, com habilitação nas Ciências da Natureza de cinco (5) IES. Nosso questionamento foi: ***A formação por área tem habilitado para a prática docente em escolas do campo?*** Para além desses referenciais que a pesquisa de campo nos trouxe, nos propomos pensar, historicamente, como essa forma de educação aconteceu e avançou, e que caminhos podem ser tomados para torná-la mais emancipadora.

Esse olhar mais pessoal para dentro do processo de formação que atuamos, tem como finalidade mostrar que entre erros e acertos, passos positivos têm sido dados e feito diferenças. Ao fim, trazemos algumas considerações sobre interdisciplinaridade voltada para o ensino no campo e como o recurso pode ser um diferencial.

Buscando localizar o trabalho no campo metodológico, como estudo de caráter quali-quantitativo desenvolvido com egressos dos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Goiás, após levantamento da história da Educação do Campo no Brasil, também trazemos um pouco da forma como essa modalidade de educação surge e toma espaço nos documentos oficiais da educação brasileira. Em relação à discussão dos resultados, a mesma foi sustentada pela análise do perfil do egresso expressa nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das IES selecionadas, além do perfil do egresso verificado. Temos ainda, algumas falas de um grupo de egressos de cada instituição envolvida e que para nos auxiliar, tomamos como ferramenta a análise do discurso de origem francesa e que tem Michel Foucault como referência.

Por ser assim, entendemos que ao falarmos em Educação do Campo, torna-se difícil não citarmos a histórica luta dos camponeses

brasileiros, na busca por um processo educativo que atenda as demandas comuns ao campo. Trata-se de um empreito estabelecido desde a colonização, na tentativa de romper com a dicotomia entre campo e cidade. A questão é que se estabeleceu, desde a colônia, um discurso de que o campo é constituído de sujeitos de menor capacidade intelectual, de habilidade inferiores, uma cultura pouco reconhecida, servindo como referência de atraso e inadequação. Em contra partida, o que está ou procede do urbano é tido como moderno. Quanto à cultura, esta é validada sem grandes dificuldades e os sujeitos e suas identidades são tidos mais aptos.

Outra dicotomia é o ajuste do urbano as demandas de mercado, em relação ao que procede do campo, visto com demérito. Tais subjetividades subsidiam o debate aqui proposto, sendo os possíveis porquês de termos um ensino hierarquizado, fragmentado, predominantemente ajustado as demandas urbanas e voltado a produção de mão de obra. Mas o que temos no campo? No campo nada temos, se não o urbano e que, por si só, já desrespeita a identidade campesina. Para melhor entender a questão, ao descrever um pouco de como vemos a escola do campo, a mesma é marcada por um ensino desajustado a realidade de quem aprende, marca que agrava processos de precarização do labor no campo e subalterniza<sup>1</sup> ainda mais a identidade dos sujeitos que lá vivem.

Reforçamos que esse entendimento, no nosso tempo, é que tem viabilizado o ampliar do debate no que tange o campo e a educação destinada a eles, assim como seus desafios. Mas, vale

---

<sup>1</sup> A partir dos estudos de Santos (2018) entendemos como subalternos todos aqueles que estão na margem. Que por algum motivo social, não está reconhecido como pertencente e possuidor dos traços normativos. Nós referimos aqui as questões de considerada discussão no nosso tempo como as questões de gênero, de sexualidade, de raça, de etnia, de classe social, dentro outros.

considerar que a luta por uma educação campesina de qualidade<sup>2</sup> no Brasil, vem de longa data, como já sinalizado. Prova disso é que alguns acontecimentos de luta e efetivação, com resultados consideravelmente validos e focados na qualidade da Educação do Campo no país, foram iniciados na década de 1990. Essas ações culminaram em conquistas efetivas entre o fim da primeira década do século XXI e o início da segunda década do mesmo século. O marco em questão foi a abertura das Licenciaturas para a Educação do Campo em 2012.

Pressupomos que as conquistas citadas foram decorrentes de movimentos múltiplos, o que têm alavancado novos e maiores debates no cenário educacional, alcançando visibilidade e sendo pauta e foco de pesquisa e eventos por todo o Brasil. Portanto, pressupomos que esse avanço é decorrente da chegada nessa última década, de um grupo de pesquisadores nas Universidades Públicas Federais de Norte a Sul do país, com o objetivo de compor a base das 42 Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs, distribuídas nas cinco regiões brasileiras. Esse corpo de pesquisadores tem aberto fronteiras para a discussão do tema, suscitado novos questionamentos e avançado dentro do desafio de tornar a modalidade de ensino em questão, foco de atenção de novas pesquisas e ações, na busca por torná-la acessível, forte e capaz vencer seus paradigmas.

---

<sup>2</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).

Mas, se os novos avanços já são notórios e tem surtido efeito no meio acadêmico, vale considerar que esse debate não se iniciou a três décadas atrás, como inicialmente citamos. A Educação do Campo já é citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105. Nela ficou estabelecido o seguinte texto: “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. Daí por diante ela reapareceu nos novos textos que foram feitos nos tempos que seguiram, retomaremos esse tema mais adiante.

Nesse sentido, outro marco histórico importante a ser citado, procede do efeito desencadeado pelo período militar. O ambiente político pós-ditadura ganhou um considerado aliado para que houvesse uma mobilização com o experimento pedagógico. Houve, naquele contexto, uma aliança dos educadores ligados a resistência à ditadura, aos partidos políticos de esquerda. São mobilizações que envolveram sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. Com isso, estabeleceu-se um preceito inegável de ensino para o campo, fundamentado no modelo pedagógico da educação como componente de pertencimento cultural.

Vale considerar que esse movimento ainda resiste, tendo ação efetiva entre lideranças do campo e do pequeno agricultor. Como exemplo disso, citemos a ação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, entidade brasileira criada em 1964, para representar os trabalhadores rurais e pequenos agricultores. Tal organização subsistiu ao tempo e aos novos movimentos em vigor no país, e, sua ação no nosso tempo,

está fortemente vinculada à formação de lideranças campesinas e sindicais do campo, como ação nas cinco regiões brasileiras. De forma ativa, há com disponibilidade de formação anual para todos estes grupos concentrando tal ação em um dos estados que compõe ação e atuação de diferentes órgãos e organizações no decorrer do tempo.

Portanto, o que temos visto como conquistas, são decorrentes de força do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como da Comissão Pastoral da Terra (CPT), assim como da CONTAG e do Movimento Eclesial de Base (MEB), são bons exemplos do referido. Citemos ainda, iniciativas populares como a da Educação para o Campo, no qual se originou as Escolas Famílias Agrícola, (EFAs) pelo nosso território e a escola popular coordenada pela CONTAG ainda em ação. Portanto, temos aí um pouco da força dos movimentos sociais, no estabelecer de uma Educação do Campo com qualidade.

Desse modo, podemos afirmar que essa educação com seus conceitos e princípios, tem viabilizado pensar a educação a partir **do campo e para o campo**, no qual é indispensável movimentar-se e colocar em confronto, conceitos e opiniões pelo discernimento de quem busca entender a dinâmica campesina e suas subjetividades. Entretanto, foi necessário e continua sendo importante, desconstruir padrões, credices e tiranias, a fim de reverter às diferenças educacionais estabelecidas ao longo dos anos entre campo e cidade. Assim, historicamente, ao final do regime militar, as políticas públicas para a Educação do Campo prosseguiram, avançaram, chegando a um grau de reconhecimento jamais visto, no início da segunda década do século XXI.

Mas, se já citamos a abertura das licenciaturas, vale considerar que essa ação não foi estabelecida sem toda uma articulação e que

a antecede. Portanto, para melhor entender, partiu do Ministério da Educação – MEC, o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, plano esse que em 1980 derivou a criação de programas, tais como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural - PRONASEC. Nessa sequência, em 1998 foi estabelecido o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, junto ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária - MEFP, atualmente o Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA. O programa representou uma parceria estratégica entre Governo Federal, IES e movimentos sociais do campo, força conjunta para acesso de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária, somados a formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos.

Mediante a mobilização social no campo e os movimentos que de lá procediam, o governo buscou ampliar e institucionalizar a participação desses movimentos na criação de políticas públicas para o campo. Foi aí que criou-se o Permanente Grupo de Trabalho de Educação do Campo. Portanto a criação da Coordenação-Geral de Educação do Campo, na esfera da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI, criada em 2004 – extinta em 2019) do Ministério da Educação, foi um marco organizacional que corroborou na pretensão do Governo Federal de consolidar a Educação do Campo como política pública permanente. Mas, se tudo isso foi alcançado em fins do século XX e as duas décadas iniciais do século XXI, o compasso da história mostra que a preocupação não é recente e já estava nas constituições do país desde o início do século XX.

A Constituição Federal de 1934 foi a primeira a propor recursos para a educação rural, conferindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas

áreas. Entretanto, as políticas públicas imprescindíveis para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas. Havia lá interesses para além do sujeito do campo. Inclusive, a relação de subordinação da educação às necessidades inerentes à industrialização foi afirmada na Constituição de 1937. Esse documento vinculou a educação ao mundo do trabalho, forçando sindicâncias e corporações particulares, inclusive rurais, a oferecerem o ensino técnico nas áreas a eles relacionado, aos seus afiliados e empregados e aos filhos destes. Não há um respeito as dinâmicas camponesas e isso, como o dado confirma, é histórico.

Seguindo, ressaltamos que a Constituição de 1946 conferiu importância ao método de descentralização do ensino sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Diante disso, vincularam-se recursos para os gastos com educação e garantiu-se a gratuidade do ensino primário. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1961 - Lei nº 4.024/61, despontou uma inquietação peculiar, no promover a educação nas áreas rurais para travar a onda migratória que desencadeava deslocamento de uma massa social do campo para as cidades. Havia aí, evidentes dificuldades habitacionais que fortaleciam o desenvolvimento de favelas, organizações presentes em considerado número, nos espaços urbanos de nosso país, principalmente nos grandes centros das capitais do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Diante disso, a LDB de 1971 - Lei nº 5.692/71, aprovada em pleno regime militar, fortaleceu o predomínio dos meios de produção sobre a educação escolar e colocou como função central da escola, a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo.

Passo adiante, chegamos enfim à Constituição de 1988, que é um marco para a educação brasileira, por motivar ampla

movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos. Dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar, como uma premissa básica da democracia. De acordo com a LDB de 1996, em seu art. 3º, 23, 27 e 61, a heterogeneidade sociocultural e o direito à equidade e à diferença, permitiu a demarcação de diretrizes operacionais para a educação campestre sem, no entanto, amarrá-la a um projeto global de ensino para o país. Assim, por meio da Emenda Constitucional nº 14 e da Lei nº 9.424/1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Um outro marco veio em 2001. Foi aí que se promulgou o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001, constituindo, entre suas diretrizes, o tratamento diferenciado para a escola rural no qual aconselha uma clara referência ao padrão urbano, à disposição do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas com um único professor ministrando aula de todos os conteúdos. Ou seja, professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Outra referência de peso desse período é que se estabelece aí a universalização do transporte escolar e o mesmo torna-se lei no país. Portanto, na atual conjuntura, um desafio para as políticas públicas do campo são as escolas multisseriadas e unidocentes.

Ao nos referir, em específico, ao campo e seu processo educativo, mediante suas limitações e ineficiência histórica, as especificidades do educar nesses espaços e sua possível melhoria pode ocorrer e depende mais de interesse de que qualquer outra coisa. Daí nossa busca por aprofundar tal discussão no debate que aqui apresentamos. Essa luta por uma Educação do Campo de qualidade nos remete a LDB e suas orientações. O documento trouxe, em si, orientações para avanços e que podem proporcionar

conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo. Nesse sentido, no artigo 28 da LDB há um direcionamento específico às escolas camponesas, fazendo as seguintes recomendações:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural;

A partir da LDB/96, consideremos que bons passos têm sido dados em direção a uma Educação do Campo de qualidade. Quando avaliamos que 42 licenciaturas em Educação do Campo em quatro áreas de conhecimento: 1) Artes, Literatura e Linguagens; 2) Ciências Humanas e Sociais; 3) Ciências da Natureza e Matemática; 4) Ciências Agrárias, foram abertas em Universidades públicas e Institutos Federais do país, a partir de 2012, permitiu que mais de 600 novos professores adentrassem à Universidade. Quando arrazoamos que entre eles existem um considerado número de doutores, tais dados mostram que o debruçar sobre esse campo da Educação e um melhor entendimento dos dilemas e desafios da Educação do Campo, tem um porquê de avançar e de estarem em pauta nas discussões acadêmicas dessa área de formação. Pensemos que, transcorridos sete anos, desde a contratação desses professores e pesquisadores, um número considerado de questões tem sido levantadas sobre o tema, viabilizando novos e diferentes direcionamentos para esse ensino no Brasil.

Aí está a premissa desse trabalho, contemplar o percurso que já foi feito, o quanto se tem pensando, como temos atuado na formação

desses novos professores e quanto podemos ainda avançar. Nisso, reconhecemos que a Educação do Campo traz algumas marcas que são comuns a ela. Por ser formação disponibilizada, consequência de reivindicações dos movimentos sociais, ela traz a possibilidade de um diálogo nacional, há uma comunicação entre os cursos e marcas que são comuns a todos, em todo o Brasil. ***Este é o desafio desse estudo, mostrar um pouco do perfil de como está funcionando as licenciaturas do campo em algumas universidades presentes em quatro regiões brasileiras e permitir que se avance, no repensar da educação a qual temos assumido como desafio para a formação.***

Portanto, falar de Educação do Campo e não a localizar historicamente, é algo que a deixa sem sentido. Assim, reforçamos que tal luta vem sendo discutida atualmente, mas toma sua maior força a partir de 1990. Na sequência disso, foi a partir de 2001 que o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu, por meio da Lei nº 10.172/01, metas a serem desempenhadas em dez anos, tempo contado a partir da data de sua aprovação. O documento foi estabelecido para cada um dos níveis e modalidades da educação, assim como determinado na LDB, bem como o PNE. Ao observarmos, ele apresenta encaminhamentos com diretrizes e metas. Inclusive, alguns dos capítulos do PNE, mencionam à educação para as populações que vivem e trabalham no campo.

Como percebido, o debate na área tem ganhado força. Nisso, o esclarecimento que cabe é buscar a compreensão das razões para tal avanço. Esclarecendo, ao final de 2005, a partir de auxílio de examinadores e especialistas enviados por repartições como o MEC, bem como membros do Grupo Permanente da Educação do Campo (GPT), foi formulada uma proposta preliminar para o Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo. Trata-se de um plano que ofereceu diversas ações conduzidas à

universalização e ampliação, para o atendimento escolar no campo. Ressaltamos que a partir deste plano nasce a primeira ação, uma vez que o ato sugerido foi a Licenciatura em Educação do Campo. Aprovada, em abril de 2006, por meio da Câmara Temática de Formação de Professores do MEC e por representantes de diversas Universidades Federais. Com isso, iniciam-se os trâmites para regulamentação das licenciaturas do campo.

Um fato importante a salientar foi que, após uma reunião extraordinária do GPT, em novembro de 2006, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU), divulgaram uma decisão: que por meio de projetos pilotos, a implantação da Licenciatura em Educação do Campo em IES teria seu início. Logo, três instituições disponibilizaram os cursos em caráter experimental. Dizia a regulamentação que seria acompanhado os projetos, por meio das análises dos relatórios de atividades, parciais e finais, e deveriam ser apresentados pelas IES, e pela verificação *in loco*, nas diversas instituições onde o projeto seria implementado. Consideramos que toda essa contextualização da Educação do Campo, que culminou na abertura das 42 LEdoCs, localiza o leitor dos passos históricos da questão.

Logo, feito a breve introdução e localização do que é a escola do campo, nos capítulos que compõem essa obra, inicialmente, iremos descrever a metodologia que adotamos para coleta e análise de dados, discussão sobre o tema focado no egresso do campo. Por último, traremos uma consideração sobre o que achamos pertinente, e para continuarmos avançando no desafio de disponibilizar uma licenciatura para o campo coerente com seus desafios.

# CAPÍTULO I

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho ajusta-se ao campo das pesquisas quali-quantitativas, pois pressupomos que pode haver uma complementaridade entre essas abordagens em função do objeto da pesquisa. Nisso, em um de nossos propósitos, buscamos dados quantitativos, quanto aos egressos das Licenciaturas do Campo em algumas IES do país e, a partir dos dados, ampliar o debate para pressupor caminhos para a mesma que possam ser auxiliares.

Ressaltamos que nossa busca, diante do número de egressos arrolados ao trabalho e que aceitaram o convite para participar da pesquisa, está centrada nas subjetividades desses sujeitos e não somente no quantificar dos dados que foram coletados. Referimo-nos a subjetividade quanto às marcas que trazem e mostram os discursos que nos atravessam e moldam a todos. Pensamos ser importante trazer um pouco do que tange suas identidades, a forma como sua profissionalização para a Educação do Campo está presente em suas vidas e cotidiano, ou não. Nesse sentido, tomamos como referência o conceito de que,

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Desse modo, compreende-se que os aspectos quantitativo e qualitativo de um objeto de estudo estão intimamente relacionados em uma pesquisa, quer estejam no campo das Ciências Humanas ou Exatas. Isso ocorre porque o quantitativo pode ser explicado pelo qualitativo e atribuído um significado em si e mediante o estudado (SOUZA; KERBAUY, 2017). Assim, pressupomos que, mesmo apropriando-se do quantitativo, é no qualitativo que as subjetividades poderão ser percebidas e valorizadas, como as ciências humanas orientam. Nesse sentido, foi a partir de uma abordagem quali-quantitativa, que buscamos investigar o perfil de 93 egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza, distribuídos nos estados do Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais e Goiás.

### **Coleta de informações**

Para a construção desse trabalho no que tange pesquisa de campo, inicialmente, tomamos como referência um grupo de 40 egressos da Universidade Federal de Goiás. A Instituição de Ensino Superior – IES, disponibiliza ao público duas licenciaturas nessa modalidade: uma ofertada na UFG – Regional Goiás e uma na UFG – Regional Catalão, ambas com habilitação em Ciências da Natureza. Vale acrescentar que os dados apresentados nesse trabalho compõem um projeto de pós-doutorado, desenvolvido pelo primeiro autor, bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD-CAPES), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (PPGEDUC/UFG/RC).

A coleta de informações desse primeiro grupo foi realizada de forma presencial, a partir de questionário semiestruturado.

Esta modalidade é denominada por Mann e Stewart (2000), de entrevistas não padronizadas e menos estruturadas. Durante as entrevistas foi tomado o cuidado de garantir que todos os participantes percorressem todo o trajeto estabelecido, não exigindo ordem rígida para isso. De acordo com os autores, essa forma de entrevista é importante por se parecer mais com conversas entre participantes iguais e permitir acessar experiências subjetivas de entrevistados/as. Os dados coletados nos serviram para sustentar o capítulo II do trabalho e referenciar os dados procedentes de outras Universidades que também construíram para a pesquisa e coleta de dados. As falas dos sujeitos foram gravadas, transcritas e nos serviu de aporte em parte do trabalho.

Em relação a coleta de informações dos 53 egressos das Universidades Federais do Rio Grande do Norte (UFERSA), Mato Grosso do Sul (UFGD), Minas Gerais (UFTM) e de Santa Catarina (UFFS), a mesma ocorreu mediante preenchimento de questionário online elaborado na Plataforma Google e, enviado, posteriormente, por e-mail aos participantes, juntamente com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Importante ressaltar que, em colaboração com as coordenações das LEdoCs<sup>3</sup>/secretarias das instituições envolvidas, foi realizado levantamento cadastral dos egressos que obtiveram título de licenciado no período de 2014 a 2018, para fins de contato e convite para participação do estudo. Reforçamos que embora a maioria das licenciaturas tenham formado seus alunos em 2018, há entre as instituições envolvidas, duas delas que graduam alunos dentro do período citado, ou seja, entre 2014 e 2018.

---

<sup>3</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”.

Desse modo, o instrumento para coleta de dados foi composto por questões objetivas, tais como: *idade, raça, sexo, trabalha na área de formação*, entre outras; e, discursivas, contemplando os objetivos propostos durante a formação em Licenciatura em Educação do Campo e o perfil do egresso descrito no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das instituições citadas anteriormente. Reforçamos ainda que, quanto a regulamentação, uma vez aprovado a proposta, pelo Comitê de Ética – CEP, buscamos obedecer às orientações e a nós fornecida.

Referente aos PPCs como parte do material que nos serviu de referência para a investigação, como reforça Alves (2016, p. 59), trata-se de “documentos que representam as concepções dos agentes participantes e da instituição diante de múltiplas intencionalidades de cada curso e o perfil profissional a ser pretendido na instituição diante da visão de mundo, educação e sociedade dos agentes participantes da comunidade acadêmica” e por isso o entendemos como importante para o que nos propomos executar. Nesse contexto, compreende-se que o perfil do egresso está intimamente relacionado à construção e possíveis ajustes do PPC e dos objetivos propostos para a formação inicial do discente no tempo de graduação.

### **Análise das informações**

Buscando melhor explicar que caminhos foram adotados, visando demonstrar a estética para cada capítulo do trabalho, justificamos que foram utilizadas tanto informações quantitativas como qualitativas. Para a interpretação das informações

qualitativas, foi empregada a análise do discurso<sup>4</sup>, como já afirmado inicialmente. Sobre esta forma de manuseio e uso de dados, Fischer (2001) orienta que é preciso recusar explicações unívocas, fáceis e a busca insistente do sentido último e oculto das coisas, pois esta é prática bastante comum e incorreta. Para a autora, o alcançar de tal empreito exige o desprender-se de longo e eficaz aprendizado de olhares sobre o discurso apenas como conjunto de signos e/ou significantes que se referem à determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações escondidas em, e não logo visíveis.

Portanto, ao nos propor usar o discurso como ferramenta para a análise de dados, houve a ciência de que foi preciso ficar no nível de existência das palavras e coisas ditas e isso equivaleu trabalhar arduamente, na sua complexidade peculiar, segundo orienta Fernandes (2012). Assim, fundamentado ao usar recortes de narrativas dos egressos, buscou-se perceber o discurso presente nesses comentários, as relações históricas e práticas da questão e seu envolvimento com a subjetivação<sup>5</sup> e objetivação sobre os sujeitos ocorridos no processo de formação inicial dos mesmos.

---

<sup>4</sup> O discurso não compreende somente o que é falado, mas também o silenciado e silencioso; não se restringe à palavra, conversações, texto ou escrita, mas abarca o que pode ter sentido mesmo no silêncio, naquilo que por si só pode trazer significados (FERNANDES, 2012).

<sup>5</sup> Sobre subjetivação, trata-se de reforços nas constituições de sujeitos e mecanismos de poder e de vontade de verdade que atravessa cada um (a). É a ética enquanto constituição de si, como sujeito para si mesmo e de seus próprios atos. Ética que passa por tal vontade de verdade. Seria saber de si para si em uma procura de verdades centralizadas. A subjetivação refere-se ao processo constitutivo de cada um (a) e como mecanismo possibilita objetivação. A seu turno, seria então, o conceito, o preconceito, aquilo que é descritivo de alguém, a partir do referencial dado por quem vê e observa. Nesse mesmo sentido, a objetivação é o conceito que se dá ao outro a partir dos referenciais de quem o classifica e o vê, sendo ato sempre comprometido pela superficialidade de quem avalia e emite conceituação (SANTOS, 2015).

Desse modo, a análise do discurso pode cumprir a finalidade de estimular o debate teórico e metodológico, viabilizar a percepção dos discursos observados nas falas dos participantes e deles nos apropriarmos para sustentar a pesquisa aqui apresentada e, isso quer dizer estar atentos a linguagem como prática social. Ainda, como já sinalizado, ao usarmos a análise do discurso estivemos atentos porque nesse campo entende-se que não há uma verdade oculta, atrás do texto e da fala pronunciada. Como orienta Fernandes (2012), o discurso traz e mostra com clareza o que pretende, não exigindo interpretações outras ou a leitura além do que já está posto. O desafio foi percebê-lo permeado de ações de relações de poder. Falamos de poder na perspectiva de Michel Foucault (2011). Como salienta o autor, uma relação que tem como compromisso o ajuste de sujeitos aos interesses de quem produz esses discursos, os reconfigura de tempos em tempos e dissemina-os. Ainda no campo das definições, o autor considera que todo discurso é uma construção social, não tornando individualista e que pode ser analisado a partir do contexto em que foi empregado.

## CAPÍTULO II

### **EGRESSOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: panorama nas regiões brasileiras**

Desde a chegada dos primeiros educadores ao Brasil, em 1542, esse país de dimensão continental, tem na educação um processo excludente. Organizada e disponibilizada de forma diferenciada, a educação brasileira desencadeia discrepâncias com reflexos significativos de subalternização da grande massa e a manutenção do capital econômico de uma reduzida elite. Essa dicotomia é percebida e citada por pesquisadores já no início do século XX e, a partir de então se busca a igualdade de direitos. A perpetuação desse abismo social tornou-se tamanho desafio que ao fim século XX a nova Constituição Nacional regulamenta algo que legitima essa luta – Educação é direito de todos e dever do estado. Mas, em um país marcado por contradições, arrazoemos que os últimos acontecimentos do país mostram que a superação de tamanho desafio continua carecendo de enfrentamentos e engajamento. Por ser assim, a investigação que sustenta esta obra busca perceber o descrito como um desafio a ser superado e se propõe somar as investigações e produção de saberes que contribuam no reconhecimento e superação de tais desníveis.

Nesse sentido, Baraúna (2009) confirma que o sistema educacional brasileiro implantado em cada época, favoreceu apenas aos que detinham poder econômico e político. Desse modo, as classes de capital econômico menor, como salienta Bourdieu

e Passeron (1970), ficaram à mercê da proposta educacional vigente. Para os autores, a consequência disso é a manutenção e até o agravamento dos desníveis sociais, consequência do menor capital social e cultural dos menos favorecidos e manutenção, assim como a ampliação do capital das elites.

Buscando dar um sentido histórico ao tema, mesmo que resumido, sabe-se que foi somente a partir das transformações socioeconômicas descritas por Leite (1999), Carvalho, Robaert e Freitas (2015), ocasionadas pela industrialização a partir de 1920, em decorrência do surgimento de movimentos em defesa da educação dos povos do campo, como por exemplo o Ruralismo Pedagógico (1930-1940), é que se inicia um repensar desses povos carentes de uma educação formal. Mediante ao considerado desafio, Souza (2009) e Marcondes (2012) destacam os principais problemas do contexto educacional rural: “as condições precárias de trabalho docente, dificuldades de acesso dos professores às escolas, instalações inadequadas e situação de dependência dos professores em relação aos fazendeiros ou seus administradores que cediam espaço para instalação de escolas”. Somam-se ao descrito, o elevado número de professores leigos em sala de aula e as incontáveis salas multisseriadas, fato comum a realidade escolar atual do campo, embora sensível mudança venha ocorrendo.

Vale considerar que o Ruralismo Pedagógico ocorrido entre 1930 a 1940 trazia em seu bojo uma proposta para fixação do sujeito do campo no campo, mas ofertava-o educação urbana ajustada as demandas do latifúndio. Seus pressupostos era de que “preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra, e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais” (RIBEIRO, 2012, p. 296). Porém, havia por entre as linhas a não valorização da cultura

campesina e somente a valorização da produção latifundiária que permanece ditando as regras no campo, mesmo sabendo que parte considerada do consumo interno de gêneros agrícolas no Brasil procedem da agricultura familiar e pequenos agricultores.

Moraes (2017) aponta ainda o pensamento dos ruralistas pedagógicos para a escola. Segundo o autor, esta deveria estar em adequação ao ambiente inserido, atendendo às necessidades das áreas rurais e no preparo dos sujeitos para o trabalho agrícola do latifúndio. Para Paiva (1987), esse tipo de ensino adaptava-se ao projeto sócio-político-econômico hegemônico vigente no Brasil naquele contexto e propiciava a redução do êxodo rural. Tinha ainda o papel de difusão do sanitarismo e o preparo das populações para o trabalho agrícola. Desse modo, a década de 1940 foi marcada pela expansão do número de escolas no contexto rural.

A consequência de tal direcionamento refletiu numa formação e trabalho inadequados a realidade e necessidade campesina. Reforçando, um currículo escolar que trazia em sua estrutura a realidade urbana, que não apresentava relação com as questões do meio rural e sua cultura não podia trazer saldo outro. Ainda, esse processo de expansão foi marcado pela inserção de novos profissionais de educação nesses espaços, permeado por práticas pedagógicas voltadas para o modelo tradicional de ensino, reflexo da formação inicial dos mesmos. Vale considerar que até próximo ao fim do século XX, raros eram os pesquisadores que investiam em estudos aprofundados referente as demandas do campo (PAIVA, 1987).

Como consequência do processo de expansão do ensino rural e da inserção de políticas públicas de educação nesses espaços, ajustados ao que se acreditava ser ideal e satisfatório, houve a reorganização do ensino primário de quatro para oito

anos, Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). A lei trouxe novos desafios e inquietações para o contexto educacional no campo. A partir dela passou-se exigir formação docente específica em determinadas áreas de conhecimento para exercício do magistério nos quatro últimos anos de formação, ficando a cargo de apenas um professor a formação nos quatro primeiros anos (INEP, 2007). Como consequência desse processo,

Alargou-se a lacuna entre os professores formados, em sua maioria, oriundos dos centros urbanos, os professores rurais e os alunos dessas respectivas escolas. Implicitamente, instalou-se uma cultura de contradição que supervalorizava o professor que vinha “de fora” (do meio urbano), com formação e, portanto, detentor de um conhecimento considerado mais elevado, e menos prezava o colega que possuía nível menor de formação, embora, na maioria dos casos, detivesse o conhecimento sobre o local. De certa maneira, essa cultura fortaleceu o pensamento da população rural de que os centros urbanos eram os representantes da ascensão social e profissional (VIGHI, 2015, p. 118).

Nesse sentido, pouco se caminhou nas décadas seguintes para mudar o contexto educacional no campo. Contudo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, o termo escola rural passou a ser denominada “escola do campo”, trazendo um novo paradigma à educação instalada nesses espaços, bem como a exigência e necessidade uma nova formação docente que atendesse tal demanda. Desse modo, Caldart et al. (2012, p. 257-258) nos auxilia a entender, no nosso tempo, o surgimento da expressão “Educação do Campo”. Um tipo de educação destinada exclusivamente para o camponês, fruto da luta pela terra. Vale destacar que esse foi um empreendimento feito pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST):

O surgimento da expressão 'Educação do Campo' pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho.

Para Caldart et al. (2012), discussões sobre Educação do Campo, foram fortalecidas a partir do MST e, após a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, resultado de um longo processo de luta dos sem-terra, camponeses, quilombolas e indígenas, obteve assim, a especificidade da Educação do Campo, associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo. Essas diretrizes apontaram ações para a escola e para a formação de educadores ajustados aos contextos campesinos. Partiu-se do princípio de que,

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162).

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

moveu sozinha, ela só veio a tomar forma pelas lutas estabelecidas, consequência delas.

A regulamentação, a criação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, que primou pela construção de políticas de valorização do povo que vive do e no campo comprovam o descrito anteriormente. Nesse sentido, citemos ainda a Resolução nº 2, de abril de 2008 - Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que reconheceu a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, somando-se ainda a Educação Profissional Técnica de nível Médio integrada com o Ensino Médio, destinadas às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. Mas, reforçamos que toda essa regulamentação não ocorreu sem embates e na história da educação do campo não há como negar isso.

E por último, citemos ainda o Programa Nacional de Educação do Campo – PROCAMPO, lançado em 2012 e já mencionado, que buscou estabelecer um conjunto de ações articuladas para atender região rurais do país e assim formar docentes para o campo. Tal deliberação viabilizou a abertura de 42 licenciaturas. Ampliando o que já foi dito sobre o assunto, citemos ainda que esse número é somado a três outras licenciaturas já iniciadas anteriormente, como projeto piloto liberado pelo Ministério da Educação. Elas foram estabelecidas em Minas Gerais, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Sumé, no sertão da Paraíba na Universidade Federal de Campina Grande e em Brasília, na Universidade de Brasília.

As Licenciaturas em Educação do Campo presente em todo o Brasil, compreendem diferentes áreas de conhecimento como: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e, Ciências Agrárias. O

desafio é de ajustar essas licenciaturas as demandas campesinas locais a partir de um projeto pioneiro que se volte para o fortalecimento da identidade campesina. Nesse empreito, a aposta é que a formação especializada para o campo, assim como a escola destinada a tais grupos sociais, possa ir de encontro as necessidades desses campesinos espalhados no país. É por isso que há licenciaturas do campo do Rio grande do Sul ao estado do Amapá, da Bahia ao Mato Grosso.

É mediante a implantação das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil e que conseguem formar suas primeiras turmas em 2018, salvo os projetos pioneiros das três universidades citadas, é que surgiram alguns questionamentos: O perfil do egresso expresso nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Educação do Campo das IES brasileiras são alcançados ao final do processo formativo o objetivo traçado? Dentre as demais habilitações, a habilitação inicial em Ciências da Natureza está contemplando os conhecimentos que são necessários para o exercício profissional em Química, Física e Biologia, ajustados ao contexto campesino? Quais saberes, competências e habilidades ainda podem ser trabalhadas, ao longo da formação inicial desses sujeitos, que poderá melhor formar estes profissionais?

Ao apresentar os resultados desta pesquisa, salientamos que os levantamentos do perfil do egresso dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que temos (MOLINA, 2014) abriram o caminho para uma discussão, mas podem ser melhorados, ampliados e voltados a atender demandas mais específicas em meio ao conjunto de habilitações que a formação disponibiliza no país.

Dentro da perspectiva do que já foi feito nesse campo, Sagae (2015), em pesquisa com 15 egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO, verificou que 80% dos

egressos atuam como professores em suas comunidades de origem, contudo, sinalizaram a falta da formação interdisciplinar. Brito e Molina (2016), ao realizarem estudo clássico sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília (UNB) buscaram fazer um levantamento dessa questão. As autoras verificaram que 55% dos egressos do curso em questão trabalham na área de formação e que apresentam dificuldades, tais como: “planejamento escolar”, “alterar as estruturas escolares e promover mudanças reais para a vida dos estudantes”; “currículo tradicionalista e sem relação com o cotidiano dos alunos”, entre outros.

Importante ressaltar ainda, a existência de outros estudos envolvendo egressos como Molina (2015) e Molina e Hage (2016). São levantamentos que trouxeram panoramas sobre a formação inicial e continuada de professores para o campo oferecida nas instituições de ensino brasileira. Mediante ao que pretendemos levantar sobre o tema, quando nos referimos à formação inicial de professores nas licenciaturas em geral, os principais desafios encontrados são: como os saberes necessários à prática docente refletem em um ensino de qualidade? Referente tal demanda, alguns estudiosos têm feito consideradas ponderações sobre o tema (NÓVOA, 2017).

Para Pimenta (2002), tais dificuldades, entre elas, as formações docente e profissional, podem ser comparadas aos desafios vivenciados pelas instituições de ensino, de oferecerem uma base curricular disposta a atender as necessidades estudantis, além do objetivo da instituição para a formação do discente. Para a autora, com relação às áreas de licenciaturas, em específico, as mesmas compõem em sua oferta a diferenciação entre o professor pesquisador e aquele que visa à docência como meio de ensino/trabalho.

A formação docente segundo Nóvoa (1992), depende de uma linha contínua de estudos que devem ser embasados em uma boa conduta acadêmica, proporcionada na instituição formadora, a qual coloca em relevância, as discussões necessárias para uma melhor formação pessoal e profissional dos futuros professores em diferentes áreas do saber. Além do destacado, os saberes adquiridos durante a formação inicial são a base fundamental e essencial para uma melhor formação ética, social, cultural e histórica do professor e tal desafio parece não ser alcançado.

### **Aspectos quantitativos – ofertas de vagas, inscritos, matrículas, trancamentos/evasão, egressos**

Na Tabela 1, são apresentados os dados quantitativos da oferta de vagas *globais* (VG), números de inscritos *globais* (IG), matrículas *globais* (MG), trancamento/evasão (T/E) de discentes na Habilitação em Ciências da Natureza (C.N.) e egressos (EG) em Ciências da Natureza nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo presentes nas instituições que compõem o presente documento. Importante ressaltar que, o termo “*global*”, está relacionado ao quantitativo total de vagas, inscritos e matrículas nas LEdoCs, oferecidos pela UFTM, UFERSA e UFGD, pois as referidas instituições, oferecem habilitações aos egressos em até duas áreas de conhecimento. A UFFS é a única IES dentre as citadas, que oferece o curso de Licenciatura em Educação do Campo específico com habilitação em Ciências da Natureza.

Dentre as IES descritas na Tabela 1, a UFGD ofereceu o maior quantitativo de vagas para ingresso na Licenciatura em Educação do Campo entre os anos de 2014 a 2018, verificando-se ainda que, a UFTM não ofertou vagas para ingresso na referida

graduação entre 2016 a 2017. No contexto “inscritos globais”, a UFFS apresentou o maior número de inscritos em processos seletivos para ingresso no curso em questão, o que pode estar relacionado a habilitação oferecida em apenas uma área do conhecimento, o que por sua vez, torna propício aos inscritos a identificação e relação com as ciências Física, Química e Biologia. Outro fator a ser considerado sobre o número de inscritos nessa instituição, fundamenta-se na localização da referida universidade que está na mesorregião do estado do Paraná, chamada de Cantuquiriguaçu, e é constituída por 20 municípios.

Segundo dados do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Educação o UFSS, o curso “pretende atender professores que não possuem a titulação mínima exigida, os não habilitados, que estejam atuando em escolas do campo, jovens inseridos nos movimentos sociais, que concluíram o Ensino Médio e possam melhorar os processos educativos em suas regiões, professores que já possuam formação universitária mas pretendam ampliar seus conhecimentos nas áreas de formação, e outros interessados”. Desse modo, entende-se que o elevado número de inscritos nos processos seletivos de 2014 a 2018, pode estar relacionado ao atendimento dessa classe que busca formação em Ciências da Natureza.

Dentre as instituições participantes (Tabela 1), a UFTM apresentou o maior número de discentes matriculados entre 2014 a 2018, como também, o menor número de discentes que optaram pelo trancamento/evasão do curso em questão, quando comparada à UFFS e UFGD, respectivamente, o que pode estar relacionado as habilitações oferecidas ao final do curso, ou seja, Matemática e Ciências da Natureza. Assim como observado para a UFFS, anteriormente, as habilitações oferecidas pela UFTM,

podem ter contribuído para os menores índices de trancamento/ evasão (Tabela 1), assim como as estratégias didático-pedagógicas adotadas pela coordenação do curso, professores e da instituição para permanência do discente no curso. No que tange a formação de egressos (EG) em Ciências da Natureza (Tabela 1), a UFGD foi a instituição que contribuiu com a maior parcela de formandos para o cenário educacional da Educação do Campo.

Tabela 1. Fluxos das ofertas de vagas, inscrições, matrículas, trancamentos e egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) entre o período de 2014 a 2018 na UFERSA, UFTM, UFGD e UFFS.

IES	Ano	n° vagas globais (VG)	n° inscritos globais (IG)	n° matrículas globais (MG)	Tranc./evasão (T/E) Ciências da Nat. (C.N.)	Egressos (EG) C.N.
UFERSA	2014	90	*	66	26	-
	2015	120	140	80	29	-
	2016	60	234	49	25	-
	2017	60	323	58	17	5
	2018	60	112	60	0	8
	<b>Total</b>	<b>390</b>	<b>890</b>	<b>313</b>	<b>97</b>	<b>13</b>
UFTM	2014	120	95	21	0	-
	2015	240	213	127	17	-
	2016	0	0	134	30	-
	2017	0	0	122	15	-
	2018	30	86	145	5	3
	<b>Total</b>	<b>390</b>	<b>394</b>	<b>549</b>	<b>67</b>	<b>3</b>
UFGD	2014	120	112	108	23	-
	2015	169	191	32	20	-
	2016	120	204	*	25	-
	2017	30	251	38	12	-
	2018	30	242	27	29	51
	<b>Total</b>	<b>469</b>	<b>1.000</b>	<b>205</b>	<b>109</b>	<b>51</b>
UFFS	2014	60	677	68	74	-
	2015	60	479	59	63	-
	2016	60	556	58	81	12
	2017	60	499	43	80	15
	2018	50	148	61	54	5
<b>Total</b>	<b>290</b>	<b>2.359</b>	<b>289</b>	<b>352</b>	<b>32</b>	

Fonte: Elaborada para o presente estudo (2019), em colaboração com as coordenações de curso da UFERSA: Universidade Federal Rural do Semi-Árido; UFTM: Universidade Federal do Triângulo Mineiro; UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados; UFFS: Universidade de Fronteira do Sul; \* não informado pela IES correspondente.

## **Perfil socioeconômico: Aspectos quantitativos dos egressos em Educação do Campo**

Mediante o levantamento das informações cadastrais, foram contactados 53 egressos, dentre estes, 6 da UFERSA, 3 da UFTM, 28 da UFGD e 16 da UFFS. Destes total, apenas 21 egressos contribuíram com informações que subsidiam a presente discussão, ou seja, menos de 50% da amostra total. Este fator pode estar associado ao ainda limitado acesso à internet, questão comum aos grupos sociais, como os de agricultores familiares, que vivem distantes dos espaços urbanos e cujo acesso ao recurso tecnológico, além de difícil, tem custos acima da média cobrada em espaços urbanos. Nesse sentido, explicamos que todo o trabalho de campo, no que tange a coleta de dados, foi usado como recurso as mídias digitais, em contatos feitos por e-mails. Se considerarmos que 32 egressos podem residir em áreas rurais/urbanas que não possuem acesso contínuo ou diário a internet, somadas às condições econômicas para se ter tal acesso, talvez esteja aí, a justificativa pelo qual um número considerado de participantes não responderam a tempo hábil, o questionário enviado.

Importante destacar ainda, a inexistência de levantamentos quantitativos sobre o ingresso e ofertas de vagas para a Educação do Campo, a nível nacional, com vistas a formação de professores para atuação nos espaços campestinos. Ainda, referente a categoria de análise, a partir do questionário enviado, e das respostas obtidas, tais documentos nos permitiram observar dados interessantes no campo do gênero. Observou-se (Tabela 2) que o sexo feminino compreende a maioria dos egressos (66,67%), dentre os que obtiveram o título de licenciado em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza.

O dado em questão reforça a predominância da mulher no cenário educacional brasileiro, quando consideramos os cursos na área de formação de professores. Coaduna com nossa constatação, dados do Senso Nacional de Educação Superior de 2017 (INEP, 2018), que evidenciou no ano de 2017, 1.122.350 mulheres matriculadas em cursos de licenciatura oferecidos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil, em comparação a 467.078 homens.

Tabela 2. Caracterização dos egressos em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza da UFERSA, UFTM, UFGD e UFFS.

Região	IES	Gênero		Cor ou raça			Idade/ Média
		Masculino	Feminino	Branca	Parda	Negra	
Nordeste	UFERSA	0	1	1	0	0	25
Centro-Oeste	UFGD	3	9	4	7	1	37
Sudeste	UFTM	0	2	2	0	0	38
Sul	UFFS	2	4	5	1	0	30
Total		5	16	12	8	1	---
Percentual		33,33%	66,67%	57,14%	38,09%	4,76%	---

Fonte: Elaborada para o presente estudo (2019). UFERSA: Universidade Federal Rural do Semi-Árido; UFTM: Universidade Federal do Triângulo Mineiro; UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados; UFFS: Universidade de Fronteira do Sul.

Para Barreto (2014), o ingresso das mulheres nos cursos de licenciatura ocorre principalmente em função do sexo masculino preferir cursos tecnológicos. Embora devamos considerar que a mulher na educação indica-nos um pouco do processo de precarização intencional ao qual a educação nacional é submetida desde a colonização. Nesse mesmo caminho de entendimento, Fleuri (2015, p.63) em trabalho clássico sobre o perfil profissional

docente no Brasil, verificou que “a categoria dos docentes brasileiros é constituída por um público eminentemente feminino, adulto, casado, com família de classe média baixa”. Esse contexto por sua vez, ocorreu de maneira lenta ao longo do século XIX:

A entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX (a princípio lentamente, depois de forma assustadoramente forte) – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas nas salas de aula (CATANI et al., 1997, p. 78).

Desse modo, percebemos que, tanto a escolarização quanto o ingresso das mulheres no magistério, foi marcado por lutas e dificuldades em relação à condição feminina no Brasil. As mulheres, naquela época, sofriam com o preconceito de uma educação que formava apenas para ser boa esposa, mãe e dona de casa e a sala de aula entendida como espaço de extensão e de formação para a família. Nesse campo, considerações importantes sobre a questão da mulher na sala de aula, são salientadas por Santos et al. (2018) e Louro (2002). Os autores nos mostram como a mulher faz parte de toda uma engrenagem para os processos de controle ao qual a escola tem como seu desafio e exercício. Nos referimos a produção de corpos dóceis e ajustados aos processos normativos de uma sociedade idealizada e discutida por Foucault (2007).

Os autores Santos et al. (2018) e Louro (2002) se referem a presença da mulher na escola brasileira associada a necessidade de uma moralização que, historicamente, foi sendo posto e perpetuouse, ainda apresentando considerado cunho religioso, questão que ainda dá sentido ao ofício da docência para muitas instituições e gestores na educação de nosso tempo. Quanto ao homem na educação, segundo Louro (2002), sua presença sempre foi bem definida desde a colônia e somente nas últimas décadas tem recebido

nova configuração. Isso reforça o porquê, desde o Brasil colonial, ter havido uma crescente e gradativa inserção das mulheres no espaço escolar, concomitante com retirada e menor aceitabilidade de homens nesses espaços. Em contrapartida, a mulher tem crescente inserção, tanto como aluna quanto como educadora.

Outro dado importante é que tal ação coaduna com o momento de expansão da educação em um país com altos índices de analfabetismo. Logo, a mulher, mais facilmente, se ajustou ao processo de alfabetização, embora não seja regra. Ela foi envolvida pela crença de que sua paciência maternal a tornava mais hábil nesse labor. Quanto ao homem, até os nossos dias, ele é visto como inadequado à docência básica nos ambientes mais tradicionais da educação. Foi por meio da mais fácil possibilidade de controlar as atividades das mulheres na escola, mediante o papel de dominação exercido pelos homens até na gestão escolar, que ela foi sendo chamada a tal labor. Todo esse aparato de ação teve como saldo o barateamento da educação, uma vez que a mão de obra feminina é mais barata que a masculina.

Portanto, sustentados em Santos et al. (2018), sabe-se que para expandir a educação nacional foi necessário barateá-la. Para os autores isso ocorreu no passado e perpetua-se, uma vez que mulheres somente complementam rendas familiares dando aulas e dedicando-se a atividade em meio período de jornada, mas levando para casa muito trabalho por fazer. Outra consideração importante e agravante, são os conceitos de docência como sacerdócio e prática de amor, herança do religioso sobre a educação e tão combatida por teóricos como Tardif (2002). Reforçamos que esta é uma herança jesuíta na educação do início da colonização. Embora tenham sido expulsos do país pela coroa portuguesa ainda no período colonial, sua herança veio até poucas décadas passadas e perpetua-se em

espaços de educação campesina. Referenciado no autor, sabemos que foi nas últimas décadas do século XX, que a necessidade de sistematização da profissão docente iniciou o combate dessa perspectiva de sacerdócio na educação. Portanto, a saída dos jesuítas é fator que contribuiu para a crescente inserção das mulheres na docência, como reforça Gondra (2003). Assim, passado os séculos, a mulher é presença maior na escola básica e no Ensino Médio.

Em síntese, Santos et al. (2018) reitera que mulheres barateiam a educação brasileira, tem melhor ação docilizadora sobre o aluno e proporcional ao seu envolvimento, abdicam até de constituir sua própria família para ter na educação sua realização social. Quanto a produção de corpos dóceis - obediente, como afirma Foucault (2007), trata-se de produção de corpos úteis para a composição de mão de obra, consequência de um ajustar da procriação, criação e educação escolar para o trabalho. Ambos os processos estiveram voltados para formação de trabalhadores mais obedientes, marca histórica, mas que ainda tem seu papel e utilidade. Portanto, um traço visível no século XVIII e início do século XIX, mas que deixou suas marcas. Quando nos propomos debater e a formação para o campo, nos indagamos se esta docilização não é uma marca, mediante o quadro que foi levantado.

Outro dado que nos parecem bem peculiar e nos permite consideradas argumentações, é cor ou raça identificada entre os participantes da pesquisa (Tabela 2), em que, 57,14% dos egressos declararam ser brancos, 38,09% pardos e 4,76% negros. Nascimento e Fonseca (2013) reforçam que, a identificação étnica é um dado variável, pluridimensional, que oscila de acordo com fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Desse modo, a identidade étnico-racial se associa tanto às características étnicas da população, quanto à autopercepção de cada indivíduo.

Embora a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), conhecida como a Lei de Cotas reserve 50% das vagas em todos os cursos nas Instituições Federais de Ensino Superior, levando em conta critérios sócio raciais, nota-se que o acesso de pessoas declaradas negras ou pardas, nas IFES, são relativamente baixos. O Relatório Anual de Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010) publicado em 2010 (PAIXÃO et al., 2010) deixa evidente as diferenças significativas quanto à formação de nível superior para brancos (20,5%) e negros ou pardos (7,7%) e até mesmo em que cursos tais grupos sociais aparecem em maior e menor número.

A partir dos dados citados, questionamos: Quem são os pardos do Brasil? Já buscando responder tal indagação com outro questionamento, pardos não são os miscigenado entre negros e índios que aqui foram trazidos ou já habitavam? E acaso tais grupos sociais de excluídos e vulneráveis no Brasil de nosso tempo, não são os herdeiros direto de todo o desmando cometido aos negros e índios neste país, historicamente? Não podemos concluir isso?

Mediante tantas questões, buscaremos somente afirmar que, embora tenhamos mais de 500 anos de história, perpetua-se no país o difícil acesso dos grupos vulneráveis a formação superior. Portanto, dados da Educação do Campo confirmam que, mesmo sendo as licenciaturas um caminho de ascensão para classes populares ascenderem de suas condições econômicas, os grupos subalternos não reconhecidos, como afirma Santos et al. (2018), ainda não conseguem ter acesso a formação de qualidade ofertada pelas IFES. Concordamos que tais afirmações, uma vez que as licenciaturas do campo só são ofertadas em instituições de Ensino Superior Federal, mesmo assim, a baixa taxa de negros e pardos indicam que eles ainda são minoria nas IFES.

Na confirmação do que arrazoamos, a Tabela 2 sinaliza que a UFGD, localizada na região Centro-Oeste, contribuiu com a maior parcela de egressos em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza, sendo que, do montante, ou seja, 12 egressos, 9 são do sexo feminino. Os dados apresentados na Tabela 2, permitem verificar ainda que, há uma predominância da etnia branca nesse grupo. Isso confirma a ainda ausência do negro e do pardo nos processos de formação superior nas IFES do país, mesmo em formação em que as classes populares são mais presentes, como é o caso das licenciaturas.

Outro dado importante e observado nessa pesquisa, diz respeito a faixa etária média verificada. Entre os 23 egressos participantes, a idade média é de 32,5 anos, sendo as idades mínima e máxima de 24 e 61 anos, respectivamente. Na Tabela 2, verifica-se que a maioria dos egressos da UFGD que concluíram o curso de Licenciatura em Educação do Campo, no período de 2014 e 2018, apresentam idade média 37 anos, o que indica, possivelmente, o ingresso tardio desses participantes no Ensino Superior. Pressupomos que tal marco pode estar associado a baixa escolaridade no campo, o analfabetismo em relação as séries iniciais, a falta de oportunidades de ingresso no ensino superior, questões que se agravam quando se leva em conta o ingresso em instituições federais. Soma-se ao já dito, as dificuldades de deslocamento domiciliar e manutenção e custeio durante a formação, quando consideramos os que residem no ambiente rural etc.

Algo que podemos trazer para o debate é que esse acessar uma formação universitária tardiamente, pode estar sinalizando o que ocorreu com universidade nos últimos 15 anos, no que tange sua expansão, tornando-se mais acessível as classes populares. Podemos

arrazoar, também, que seriam pessoas que retomam a formação em momento em que já estariam experientes. Isso porque, se vinculadas a outras atividades profissionais de subsistência, na idade em que adentraram a faculdade, já teriam considerada experiência na atividade anterior. Também, pode ser entendido, mediante ao fato de que em tal idade já se exige um amadurecimento profissional que propicie subsistência até mesmo da família já constituída, uma insatisfação no que se fazia até então.

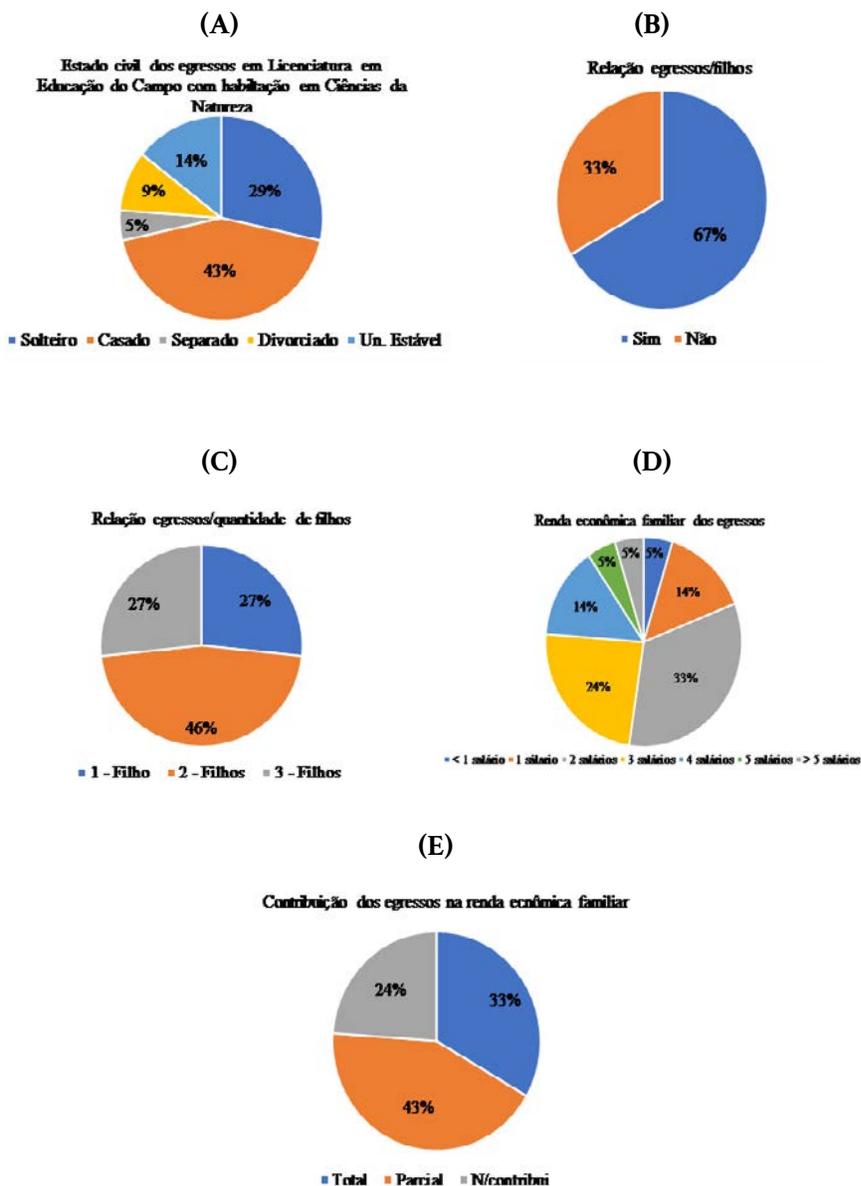
No caso de nossos participantes, estão iniciando a formação para uma nova carreira profissional. Daí fica-nos o questionamento: o que está levando essas mulheres a formação profissional superior, em idade acima da média nacional? Na busca por entender tal questionamento vale considerar que o histórico de não reconhecimento dos povos do campo, de negação enquanto identidade, é fato histórico no Brasil e elas podem estar buscando esse lugar de reconhecimento. Sempre negada pelo urbano, tais condutas desencadearam forte processo de subalternização social, mecanismo que os envolveu ao longo dos séculos, desde a colonização do país, pelos portugueses.

Pressupomos que esse quadro de demérito em relação ao campesino, ou os efeitos dele, podem estar impulsionando tais mulheres a se lançarem ao desafio de mudar a história de si, de suas famílias e dos grupos sociais em que estão inseridas. Nesse entendimento, vale considerar que muitas dessas mulheres, possivelmente, não estarão em sala de aula como docente, pressuposto pela idade em que concluíram e concluirão tal licenciatura. Uma argumentação que consideramos válida é o efeito que tal formação pode exercer, em relação aos seus filhos, netos e bisnetos, descendência que pode aprender o caminho da formação como processo de resistência, ante a subalternização

histórica e, ao mesmo tempo, o fortalecimento da identidade campestre como sujeito de direitos e de cidadania negada. Tais considerações nos parecem razoáveis e nos mostram o quanto pode ser complexo o efeito histórico que dadas questões sociais de não reconhecimento social no país, deixam e deixaram marcas em grupos sociais vulneráveis como o campestre, o negro o índio.

No que se refere ao estado civil (Figura 1-A) 43% afirmaram ser casados e 29% solteiros. A maioria dos participantes são pais (Figura 1-B) e possuem em média 2 filhos (Figura 1-C). Os dados analisados confirmam a faixa etária em que tal público está acessando a formação superior. Ainda, reforçam nosso pressuposto que estão buscando uma formação especializada num curso superior, mas que, certamente, houve uma ação exercida como trabalhador em atividades outras que os deram condição de subsistência até a formação superior, afinal trata-se de pessoas que constituem o lugar de pais e mães de família.

Figura 1. (A) Estado civil; (B) relação de egressos/ filhos; (C) relação egressos/quantidade de filhos; (D) renda econômica familiar dos egressos; (E) participação na renda econômica familiar, dos egressos em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza da UFERSA, UFGD, UFTM e UFFS.



Uma questão que julgamos importante salientar é que, mesmo diante de todo um demérito e depreciação profissional para com os educadores, tal público tem apostado que a formação para a docência ainda pode ser melhor que a condição que os trouxeram até aqui. Pressupomos que para esse público que tem ocupado as licenciaturas do campo, a docência mostra-se como um caminho ao encontro de uma profissionalização que pode tirá-los da subalternia. Daí fazemos um novo questionamento: acaso os ingressantes de todas as licenciaturas do país, não fazem esse mesmo caminho, como o INEP, desde 2005 sinaliza? Seriam estes, sujeitos que saem das escolas públicas, com as piores notas, com a mais baixa renda em nossa sociedade, com pais cujos históricos apresentam altos índices de analfabetismo? (BRASIL, 2005).

Outro dado que vai acrescentando, em relação aos já descritos, diz respeito à situação econômica dos egressos (Figura 1-D). Foi verificado que a maioria destes (33%), declararam renda familiar de 2 salários mínimos, seguido por 3 salários mínimos (24%). É importante considerar ainda que, 5% declararam renda familiar abaixo de 1 salário mínimo. Para além de tudo que já foi descrito e arrazoadado, fica evidente que há na busca pela formação superior, uma necessidade de alcance de qualidade de vida, a partir de uma melhor remuneração. Consideremos que a renda do campesinato é alcançada por meio do serviço braçal, exercido sobre seu pequeno recorte de terra. Portanto, os dados aqui inseridos nos mostram como o magistério tornou-se, historicamente, um caminho de estruturação profissional para classes populares no Brasil.

Quando questionados sobre a participação na renda familiar (Figura 1-E), 43% dos egressos contribuem parcialmente

nas despesas familiares, e 33% contribuem totalmente, ou seja, 76% dos egressos contribuem parcial/total no sustento de suas famílias. Novamente, tal dado vem nos mostrar a realidade econômica das populações camponesas e dos professores que tem buscado formação para atuarem nessas escolas do campo a partir de uma formação que os legitima nesse labor. Consideremos que essa não é uma especificidade do campo. Buscar nas licenciaturas a possibilidade de melhor condição de vida econômica, financeira e profissional, é uma realidade brasileira como já dito, diante de sua vasta população que vive em condições mínimas de dignidade. Portanto, consideremos que a família de classe popular no país precisa de auxílio na sua manutenção, da contribuição de todos os seus membros, sendo marca de nossa sociedade.

### **A procedência, o ingresso, a atuação profissional dos egressos**

Buscando localizar o curso de formação superior que nos serve de referência e campo de pesquisa, as Licenciatura em Educação do Campo foram criados nas IFES brasileiras para atender as demandas de formação profissional para atuação campo, como também, qualificar aqueles profissionais que já atuavam nesses espaços e não possuíam cursos de formação superior. Além de ser proposta de formação para um ensino ajustado à realidade camponesa. Nesse sentido, espera-se que as instituições formadoras permitam o acesso, inclusão e permanência de estudantes no curso em questão, pois ao considerarmos os camponeses que ingressam nesses cursos de formação superior, tem sido percebido, pelos dados coletados, que os mesmos sofrem com processos de não reconhecimento de suas identidades e

acentuados mecanismos de subalternização, mesmo dentro do espaço universitário. Percebe-se que há uma vinculação do meio rural como ambiente de atraso.

Segundo afirma Castro (2009), o campesino enfrenta problemas de aceitação social e política, até pelos que vivem no espaço urbano. Isso é perceptível nas relações de hierarquia familiar e nos espaços de organização coletiva, sejam em assentamentos, acampamentos e outras comunidades rurais, seja nos movimentos sociais, quando em contato com aqueles que procedem ou vivem no espaço urbano. Na busca por melhor entender e considerar estes dados e a questão da subalternia no campo, nos referenciaremos no pensar de Pierre Bourdieu e sua analítica de capital cultural.

Para Bourdieu (1998), capital cultural torna-se existente sob a forma de bens culturais, bem como livros, estátuas, pinturas etc., sendo determinado pelas classes dominantes e o que é tido como validade nesse capital. Com isso, logo de início já fica perceptível o porquê de a cultura campesina não ter o mesmo valor que a cultura urbana. Isso ocorre porque ela não traz saberes tidos como hegemônicos e isso, por si só, já a subalterniza. Tal questão ocorre porque os povos do campo não têm condições de validarem sua cultura ante ao que o urbano impõe como padrão. Ainda, para se apropriar desses bens econômicos materiais de validade, é necessário ter capital econômico para validá-lo e essa possibilidade não existe no campo ao qual nos referimos. Mas, adquiri-lo envolve questões ainda mais complexas. Para apropriar-se, simbolicamente, desses bens é preciso ser possuidor dos mesmo e o capital econômico é o que possibilita a aquisição, uma vez que, são economicamente caros.

Para ampliar o entendimento, é preciso perceber que é o capital cultural em seu estado institucionalizado, que permite converter o capital econômico em capital cultural. Logo, com a conversão de capital econômico em capital cultural, estabelece-se aí o valor, no plano do capital cultural. Falamos aqui do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho. Quando consideramos o papel da escola,

O investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido. Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (com a modificação, de facto, da taxa de convertibilidade entre capital escolar e capital econômico). As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital (BOURDIEU 1998, p. 79).

Dessa forma é possível afirmar que a educação escolar está para o capital cultural, assim como o capital econômico está para a determinação de reprodução das posições sociais. Quando trazemos tais considerações para nosso debate, esta possibilidade inexistente na perspectiva campesina uma vez tratar-se de um grupo social cuja cultura não tem reconhecimento de capital, cuja escola não cumpre o papel de reconhecimento e valorização dessa cultura, mas impõe a todo tempo a cultura hegemônica urbana e o sujeito campesino não tem poder econômico para custear o preço da cultura hegemônica vigente.

Assim, percebemos que a escola e a forma como ela se organizam e ordena seu currículo, privilegia os mais dotados

de capital cultural e social e reproduz os capitais econômico, cultural e social acumulados. Assim, resta-nos perguntar: existe igualdade de chances no sistema educacional brasileiro para os sujeitos do campo que tem buscado formação acadêmica? E sua ação na escola campesina, se a formação inicial cumprir seu papel, poderão mudar essa realidade imposta, historicamente, aos que estão ou procedem do campo?

Buscando considerar o complexo questionamento, confirmamos que é a distribuição desigual das diversas formas de capital que justificam diferentes estratégias assumidas por cada sujeito e explica como os diferentes agentes aprendem nas situações escolares, levando-os assim, a se acomodarem ou serem excluídos do sistema. Pressupomos que é essa percepção de exclusão que tem impulsionado grupos campesinos a se achegarem as UFES em busca de formação. Possivelmente, os mesmos têm apostado que uma formação acadêmica em uma instituição federal possa promover o reconhecimento da cultura campesina ou seu trabalho possa contribuir para tal valorização, uma vez professores e atuantes no espaço campesino de educação.

Pelo descrito, podemos considerar com Bourdieu e Passeron (1970), que a noção de capital cultural surge da necessidade de compreender desigualdades escolares entre diferentes grupos sociais, como observamos entre os grupos do campo e do urbano. Seu trabalho sinaliza que na educação ocorre a diminuição do peso do fator econômico, se comparado ao peso do fator cultural e, possivelmente esta seja a aposta daqueles que tem buscado formação superior para o magistério no campo. Inclusive, a teoria do autor explica as desigualdades escolares. No entanto, vale percebermos que, a bagagem herdada por cada indivíduo não é conjunto mais ou menos rentável de capitais que se utiliza,

principalmente, se procedente de cultura não hegemônica como a campesina. Consideremos que cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constitui referências específicas transmitidas de valor e reconhecimento ou não.

Justificando o debate suscitado nos parágrafos anteriores, entendemos como importante, apresentar dados de procedência dos nossos participantes, quando ingressaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo (Tabela 3). Assim, 61,90% dos egressos declaram ser indivíduos provenientes do campo, sendo a UFGD, na região Centro-Oeste, a IFES que contribuiu com a maior percentual de formação desses indivíduos (84,61%) no presente estudo. Portanto, confirmam que podem estar associados a busca de valorização e reconhecimento. O dado ainda nos permite considerar, em relação a UFGD, o número de assentamentos presentes na região e as condições de acesso físico à mesma – estradas em boas condições e transporte; ou ainda, a dinâmica da instituição e do corpo docente, no desenvolvimento de estratégias para permanência dos alunos no curso. Tais peculiaridades confirmam a fragilidade econômica e social do público que tem acessado as licenciaturas do campo, e como políticas bem articuladas os mantem em processo de formação, reduzindo a evasão.

Tabela 3. Procedência, ingresso e atuação profissional dos egressos em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza da UFERSA, UFTM, UFGD e UFFS.

Região	IES	Procedência		Ingresso			Atuação profissional		
		Urbano	Rural	ENEM	Proc. Sel.	Outros	Urbano	Campo	Não atua
Nordeste	UFERSA	1	0	0	1	0	0	0	1
Centro-Oeste	UFGD	1	11	0	11	1	0	4	8
Sudeste	UFTM	1	1	0	1	1	0	0	2
Sul	UFFS	5	1	6	0	0	0	1	5
Total		8	13	6	13	2	0	5	16
Percentual		38,10%	61,90%	28,57%	61,90%	9,53%	0,00%	23,80%	76,20%

Fonte: Elaborada para o presente estudo (2019). UFERSA: Universidade Federal Rural do Semi-Árido; UFTM: Universidade Federal do Triângulo Mineiro; UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados; UFFS: Universidade de Fronteira do Sul.

Em relação as formas de ingresso (Tabela 3), 61,90% declaram que o mesmo ocorreu pela participação e aprovação em processo seletivo, e 28,57% utilizando a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Dos 12 egressos da UFGD, 7 se declararam pardos, 4 brancos e 1 negro (Tabela 2). Esses dados indicam, possivelmente, o acesso ao ensino superior, utilizando o sistema de cotas presente na instituição, no qual, o candidato autodeclara sua etnia. Esclarecendo, auto declaração significa que uma pessoa se considera e se declara como sendo preto, pardo ou indígena, sem necessário documento de comprovação.

Portanto, argumentamos que, quando reforçamos a busca por legitimidades da cultura campestre, da cidadania desses povos, essa argumentação tem fundamentação nos dados que a pesquisa nos trouxe. Isso porque os participantes declaram os motivos que os levaram a escolha pelo ingresso no curso de

Licenciatura em Educação, ou seja, a busca por “*permanência na área rural*”, “*qualificação profissional ajustada a docência no campo*”, “*compreensão das relações campo/cidade*”, “*valorização da cultura e tradição camponesa*”, “*empoderamento*”, “*ensino pela alternância*”. De forma mais ampla, um participante afirma que sua escolha foi,

*Para continuar na área rural, sem precisar ir trabalhar todos os dias na cidade, ou mudar para a área urbana. Incentivar pessoas/ alunos a não saírem de seus sítios e irem para cidade. Aprender a elaborar aulas voltada para o campo, utilizando o meio rural para elaborar as aulas. (UFGD)*

Quando consideramos os recortes de fala “*Para continuar na área rural*”, “*Incentivar pessoas/ alunos a não saírem de seus sítios e irem para cidade*”, tais afirmativas trazem e possibilitam, nessa discussão, o suscitador de questões importantes ao debate da escola do campo e sua importância, enquanto fortalecimento de identidade. Nesse campo do saber, consideremos que o exterior de cada um, até mesmo de nosso espaço de convivência e de nosso país, contribui para a construção da identidade. Falamos de identidade que é transmitida por meio da cultura, que na medida em que outras culturas se expõem, influenciam e sofrem influência de outras culturas. É por ser assim que as mesmas têm sido questionadas e fragilizadas. Eis aí um ponto importante no debate das questões camponesas. Uma vez expostas, é claro que como as demais, ela tem sido questionada também, se enfraquecido e, cientes disso, tem sido buscado caminho por mantê-la vivas, mesmo que frágeis. Nesse mesmo campo de entendimento, vale considerar que tais questões não são acomodadas, há um embate para se manter as bases culturais de dados grupos sociais, não sendo diferente no campo. Os recortes a seguir nos mostram tal demanda. O participante justifica sua escolha de formação afirmando que a fez,

*Pela oportunidade deste curso ter sido oferecido pelo PROCAMPO para os moradores do campo e por ser em modalidade de alternância o que facilitou muito para os estudos. (UFGD)*

*Porque sempre morei no campo e atuei nos movimentos sociais. Quando abriu a licenciatura próxima de mim vi como a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e realizar o tão sonhado nível superior! Também uma forma de empoderamento e de resistência para a educação do campo. (UFGD)*

*Porque a educação do campo fala muito a nossa realidade e sempre morei no campo, esse curso tem tudo a ver com a minha realidade, amo esse curso. (UFGD)*

Quando fazem as afirmativas “Porque sempre morei no campo”, “Porque a educação do campo fala muito a nossa realidade e sempre morei no campo” e “vi como a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e realizar o tão sonhado nível superior, podemos arrazoar que pode haver aí uma busca por reconhecimento e fortalecimento dessa cultura que está no campo e a todo tempo ameaçada. Nos recortes nota-se uma busca por não fechar-se ou se terem a convicção que conseguem auto nutrirem. Pelo que já sinalizamos, possivelmente, já estejam buscando, noutros espaços como a universidade, formação como caminhos para manterem vivo sua cultura. Pressupomos que, possivelmente, esse seja um caminho que assegure a manutenção mínima das culturas camponesas e a educação tem esse poder.

Quando falamos ou tomamos aqui a cultura camponesa, vale considerar que não estamos levando em conta o interesse comercial que as mesmas representam ao suprirem a mesa de alimentos, como as hortaliças que o país consome e que procedem da agricultura familiar em sua grande maioria. Para além das hortaliças, vem da agricultura familiar o alimento de maior parte daquilo que o país consome proveniente do campo. Portanto, o que precisa ser trabalhado nas licenciaturas do campo é uma formação que contemple toda essa dinâmica de fragilidade e volatilidade das

culturas e das identidades campesinas e ao mesmo tempo, possa se mostrar ao graduando, a força e o significado que também possuem, inclusive comercial ante suas fragilidades.

No campo da fragilidade de identidade, Bauman (2005) afirma isso ocorre devido a condição eternamente provisória delas. Para o autor, tais questões não podem ser mais ocultadas, e entendemos que este precisa ser um saber que esteja na base de formação desses licenciando. Então, os recortes de fala comprometidos e voltados ao fortalecimento do campo e seus sujeitos, podem ser entendidos como uma luta a ser enfrentada, nem por isso fácil de ser vencida, devido a abertura que a cultura campesina se propôs fazer, nos enfrentamentos que assumiu como seu, a partir da década de 1990. Um considerado caminho que sinaliza essa questão é observar o passado e percebê-lo, em seu contexto, os contatos e trocas de culturas que eram mais difíceis. Passado o tempo temos um quadro em que transformações constantes e que oportunizam as interações e comunicações por meio da globalização tem ocorrido cada vez mais. No nosso caso, na interação, campo/cidade, tal questão já se evidencia há muito tempo e tem sido danoso ao campo.

Para entender isso, basta arrazoarmos que é cada vez mais visível a forma como as pessoas interagem com as outras, por meio de diversas ferramentas de comunicação e de forma instantânea, mesmo estando no campo. Para além do que já foi dito, os recortes de fala a seguir nos sinalizam como essa interação tem ocorrido intensamente e despertado interesse no campesino por melhor entendê-las. Eles justificam suas escolhas dizendo que querem a formação da licenciatura do campo para,

*Entender melhor as relações campo e cidade, buscando valorizar a cultura e a tradição camponesa. (UFGD)*

*Porque sou oriunda do campo e porque estudei minha vida toda no campo. Por acreditar na educação de qualidade para alunos do campo e no melhor desenvolvimento regional, desde implantação da universidade e todos os processos envolvidos sempre estive presente e acreditando no curso. E por fim porque sempre acreditei que seria boa professora. (UFFS)*

*Pela oportunidade que o curso oferece, por ser vinculado com o campo e por ter minha origem relacionada diretamente com o campo. (UFTM)*

Os recortes de fala nos permitem considerar que, quanto ao campesino, não se trata mais de grupos sociais fechados que não veem novos saberes como algo a comprometer a cultura que trazem a gerações. Ao fazerem as seguintes afirmações: “*Por acreditar na educação de qualidade para alunos do campo e no melhor desenvolvimento regional*”, “*por ser vinculado com o campo e por ter minha origem relacionada diretamente com o campo*” e “*Por acreditar na educação de qualidade para alunos do campo e no melhor desenvolvimento regional*” reforçam a busca por outros saberes que possam contribuir para o fortalecimento de sua cultura e de sua identidade. Pelos recortes, parecem entender que a educação, ajustada as demandas do campo, podem ser um caminho nesse sentido.

Quando consideramos que os instrumentos de comunicação têm sido capazes de tornar as pessoas mais próximas, independentemente do local onde estejam, mas também aguçar subalternizações, discriminações, e fortalecer o não reconhecimento das identidades que estão fora do padrão esperado, uma licenciatura voltada para essa demanda social e cultural, pode ser uma ponte entre o mundo e a cultura campesina, e pressupomos que isso tem ocorrido e pode ser um caminho que estão apostando na potencialidade dele. Portanto, aí está um considerado desafio das licenciaturas do campo, considerar que as identidades, quer campesina ou não,

[...] não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade (BAUMAN, 2005, p.17)

Buscando ampliar o conceito de identidades a partir do autor, vale reconhecer que elas não são fixas e definitivas, são voláteis e se modificam, conforme as experiências vivenciadas, historicamente, mediante um processo de construção e reconstrução que se desenvolve durante a vida e possibilita transformações e confirma o quanto os indivíduos são culturais e não permanentes. Nesse entendimento de identidade cultural, entre grupos como o campesino, há um sentimento de se pertencer a tal cultura desde o momento em que se nasce. Isso porque, é ali, naquele momento do encontro com o mundo que se inicia uma internalização e convivência com esse aprendizado que se perpetuara por toda a vida. Por ser assim, ela não é natural, é construída, conforme Hall (1999, p. 50) assim a define. O autor diz que “uma cultura é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Possivelmente é isso que melhor nos permite entender a luta do campo pelo reconhecimento de suas verdades e valores. E como negá-las?

Diante do questionamento, Silva (2006) esclarece que a identidade é permeada de processos de construção de significados e representações que se tornam válidos por meio da confirmação e aceitação coletiva, possibilitando assim, o seu fortalecimento. O autor refere-se a cultura fundamentada em quesitos como: a língua comum a todos, os símbolos, os fatos heroicos, mitos, lendas e outros. Tais peculiaridades se constituem ancoras para uma

pretensa identidade fixa e estável e que as dinâmicas de globalização de nosso tempo as fragilizaram. Quando consideramos tais desafios e que chegam à universidade por via dos sujeitos que do campo procedem, é valoroso considerar que, a formação docente para a atuação no campo, pode ser considerada ferramenta no manter viva a cultura e a identidade campesina. Mas, diante de tal empreito já temos nos deparamos com as difíceis políticas de inserção desses profissionais no mercado de trabalho.

Nesse sentido, os dados da pesquisa no que tange a “atuação profissional”, 16 egressos (76,20%) declararam que não atuam na área de formação, ou seja, docência no Ensino Fundamental e Médio, e 23,80% atuam em escolas do campo (Tabela 3). Dentre as justificativas da não inserção dos mesmos no mercado de trabalho, citam “*falta de políticas públicas e de concursos na área de formação*”, “*desigualdade nos processos seletivos*”; “*valorização do curso pelas escolas rurais*”, “*não reconhecimento do curso*”. Ampliando, em seus recortes de fala eles afirmam que não atuam,

*Pela dificuldade regional de exercer a profissão. Pela falta de políticas públicas de implantação consistência e permanência dos profissionais da área. Pela falta de concurso. E pela baixa remuneração que se torna mais viável trabalhar em outras áreas. (UFFS)*

*Não temos concurso na área de formação. E para nós concorrermos com os demais professores os quais já atuam a bastante tempo e conseguem maior pontuação na classificação final. (UFFS).*

Pelos recortes de fala, somadas as experiências locais que temos presenciado, é possível perceber que este tem sido um embate entre poder público e o acesso desses novos profissionais a escola do campo para lecionarem. Não diferente dos demais sistemas públicos do país, a educação, quer municipal ou estadual, é comum que esteja permeada de vícios de apadrinhamento, e quanto mais interior do país estejamos nos referindo, mais os

sistemas municipais assumem condutas coronelistas arcaicas, de benefícios aos seus apadrinhados e auxiliares da perpetuação desses vícios sociais históricos. A partir de uma perspectiva temporal, o que denomina-se coronelismo tem referência nas reflexões de Faoro (1997) e corresponde a uma conduta de um período da formação política e social brasileira que dificultou a democrática nas classes populares.

Sustentado nas pesquisas do autor, sabemos que, somente em 1831, quando criada a Guarda Nacional, substituiu-se as milícias e ordenanças do período colonial vinculada ao conceito inicial de coronel e seus atos – coronelismo, por outra forma de organização política no interior do país. Legalizada, sob um novo formato surge aí uma hierarquia em que ser Coronel corresponde comandar um município ou região. A ação visou melhor controle da coroa ante ao vasto território nacional. Nisso, a função de Coronel dependia do seu prestígio econômico, sendo ele, geralmente proprietário de terras rurais e herdeiro direto da divisa de terras do país feito pela coroa, denominada sesmarias. A partir desses referenciais históricos de nosso país, quando avaliamos todo o levante social de busca pelo direito a terra fortalecidos e de repercussão nacional na década de 1990, percebemos que a força tomou maior dimensão em regiões cujos coronéis romperam os séculos e permaneceram ativos até a virada do século XX. Os recortes de fala a seguir nos permitem arrazoar sobre essa forma de governar, presente no país até os nossos dias em alguns longínquos cantos de nosso Brasil. Nesse sentido os participantes fazem as seguintes afirmações,

*Referente ao sistema educacional, acredito que uma das motivações é que a Licenciatura em Educação do Campo não é reconhecida e valorizada em nossa região, sendo inclusive em alguns momentos motivos de chacota por alunos, professores, assim como também por profissionais de outras áreas.*

*Além disso, não temos oportunidades de trabalho específica para área, como por exemplo, concursos e outros processos seletivos. (UFERSA)*

*Talvez seja o não reconhecimento do curso pelo que já está moldado em um padrão convencional que rege dentro das áreas urbana, num sistema de pirâmide a qual se aceita tudo que vem lá de cima (Estado). (UFGD)*

*Estou inserida em uma Escola no Campo no cargo de Secretária Escolar e percebo que o modelo que ali está implantado não prevalece em nada para os professores recém formados na Licenciatura em Educação do campo e que em muitos aspectos estas escolas precisam mudar para que esses novos professores do campo possamos atuar em sala de aula de maneira transformadora e libertadora. (UFGD)*

Os recortes de fala permitem-nos arrazoar que as afirmativas de que “a Licenciatura em Educação do Campo não é reconhecida e valorizada em nossa região”, “não temos oportunidades de trabalho específica para área, como por exemplo, concursos e outros processos seletivos”, que não acessar vaga no sistema de ensino “Talvez seja o não reconhecimento do curso” são questões que nos põe a considerar se há aí, um jogo de não beneficiar aqueles que podem romper com os “cabrestos” políticos bens instituídos, como afirma Faoro (2007). Quando um outro recorte trás as seguintes afirmações, “Estou inserida em uma Escola no Campo no cargo de Secretária Escolar e percebo que o modelo que ali está implantado não prevalece em nada para os professores recém formados na Licenciatura em Educação do campo”, tal domínio e controle da gestão pública, mostra o não reconhecimento dessa formação instituída pelo MEC desde o fim da primeira década desse século.

Buscando ainda ampliar o conceito de Coronelismo, Faoro (1997) nos permite arrazoar que a patente era concedida a quem estivesse disposto a pagar por ela. Portanto, tratava-se de um poder econômico. Assim, desde o Brasil império, os coronéis comandaram considerado número de votos a cabresto por coerção e a educação é um bom mecanismo de controle desses grupos.

Isso foi possível devido a representatividade que possuíam como chefes políticos locais. Era e ainda são reconhecidos, não apenas pela força política, mas também por traços de lealdade.

Naquele contexto, entre a coroa e o coronel, e o coronel e seus súditos locais, e, atualmente, entre governadores, prefeitos e os governos federais. Sustentados no autor, consideramos que é partir dessa construção de figura pública perante a população, aliado à sua força política junto ao Estado, que o Coronel possui e ainda possui poder de gerência daquilo que é público, sobretudo dos cargos, desde que estejam afinados, ou não, com seu interesse. Isso porque estamos quase entrando na terceira década do século XXI e trata-se de comportamento político do século XVIII.

Junta-se ao descrito, a questão dos votos à cabresto. Nisso, o coronel sintetiza em si, importantes instituições sociais. Vale considerar que, concentram-se em suas mãos até o nosso tempo, e como caráter oficial, a função policial desses coronéis em certos lugares do país. Mas como entender isso? A ascendência do Coronel perante os caboclos do interior do Brasil foi resultante da condição de proprietário de terras, mesmo que ele possuísse fortuna. Vale considerar que tal poder se constituiu e se perpetua ainda, devido ao grave estado de pobreza, ignorância e abandono de grupos sociais, como o campesinato nacional. Portanto, os recortes de fala aqui inseridos nos permitem avaliar e considerar tais subjetividades locais ainda existente no país.

Referente ao não encontro de espaço para se trabalhar na docência, quer no urbano ou no campo, é importante considerar que, embora os egressos sejam habilitados em Ciências da Natureza, ou seja, aptos a ministrarem disciplinas de Química, Física e Biologia, as escolas urbanas podem não absorver essa mão de obra, pois nos processos seletivos/concursos são exigidas

habilitações específicas em cada área, impossibilitando, assim, a participação dos mesmos, principalmente, no que se refere à docência no Ensino Médio.

### **A docência na Educação do Campo, as disciplinas curriculares e a formação inicial**

Na Tabela 4, é apresentado o perfil que caracteriza os egressos em Educação do Campo que atuam em escolas campesinas. Nota-se que estes, em sua maioria, são oriundos de espaços rurais, autodeclarados pardos, do gênero feminino e faixa etária entre 34 a 56 anos. Em relação as áreas de atuação, apenas 2 egressos ministram disciplinas de Física e Química a nível médio, disciplinas que possuem relação com sua formação inicial, ou seja, habilitação em Ciências da Natureza.

As informações descritas na Tabela 4 indicam ainda, o exercício profissional dos egressos EG-2, EG-3, EG-5 em disciplinas que não estão relacionadas a área de formação dos mesmos, como Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Para além da falta de domínio específica, exigida para a docência em cada área, esse quadro nos serve como denuncia de uma questão que tem configurado a escola do campo. Há falta de profissionais especializados em diferentes áreas e que queiram atuar no campo. Isso leva as secretarias municipais e estaduais a ajustarem o quadro de professores que tem disponível, para o ensino das diferentes áreas de saber a qual a escola tem como compromisso ensinar acontecer.

Quando consideramos determinados quadros de precariedade da escola do campo, alguns temas nos parecem relevantes serem ressaltados como a mão de obra escassa, a alegação

do alto custo da escola do campo e o baixo número de alunos, dentre outro. Outra questão que merece referência é a forma como a gestão pública trata o deslocamento de alunos do campo para a escola do campo. Abrimos esse parêntese porque entendemos que não é possível nos ater somente a uma única demanda, uma vez que ela é ampla e sinalizar somente a questão que engloba o não lecionar na área de formação. Precisamos nos ater que a escola do campo apresenta todo um perfil que deixa grande maioria dos gestores desafiados a acabar com ela, ir gradativamente fechando-as. Isso deve-se aos elevados custos que ela trás e a especificidade do público, mediante a baixíssima visibilidade que tal investimento gera a gestão pública. Talvez nisso se perceba o desinteresse da gestão de colocar a educação do campo como prioridade.

Mas, consideremos que a falta de professores especializados nas áreas específicas de formação como Física, Química e Biologia, são graves problemas, até mesmo na escola urbana. Os dados oficiais sinalizam o déficit de formação de dadas áreas das licenciaturas e isso tem justificado os arranjos das escolas, no colocar professores de formação diferentes a atuarem em áreas para qual não estão habilitados. Portanto, vale arrazoar que estamos colhendo na educação básica brasileira o descaso de década de desvalorização dessa ação profissional. Alguns programas surgidos no início do século XXI, como PIBID, e atualmente o Residência Pedagógica, implantado pelo MEC, tem ajudado a amenizar a fragilidade das licenciaturas, naquilo que compreende sua maior vulnerabilidade, a falta de recurso de seus formandos. Bem sabemos e já citamos que os ingressantes nas licenciaturas, incluindo aí as do campo, são estudantes que compõem a mais vulnerável das classes sociais brasileiras e com os piores índices econômicos, inclusive.

**Tabela 4.** Caracterização dos egressos em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza que atuam na docência níveis Fundamental e Médio em escolas do campo.

EGRESSO	Procedência	Cor ou raça	Gênero	Idade	Disciplinas ministradas	Tipo de ensino
EG-1	Urbano	Pardo	Feminino	42	Química/Física	Médio
EG-2	Rural	Branco	Feminino	56	Língua Inglesa	Fundamental
EG-3	Rural	Pardo	Feminino	34	Biologia/Língua Portuguesa	Fundamental
EG-4	Rural	Pardo	Feminino	51	Química/Física	Médio
EG-5	Rural	Pardo	Masculino	40	Biologia/Educação Física	Fundamental

Fonte: Elaborada para o presente estudo (2019). EG: egresso

Abordando especificamente a fragilidade de conteúdo a ser ensinado, é importante considerar ainda que, o domínio e conhecimento dos conteúdos curriculares permitiria ao docente, melhor planejamento das atividades desenvolvidas em classe, elaboração de materiais didáticos que auxiliassem no entendimento dos conteúdos, compreensão e identificação das necessidades de cada aluno em relação ao que é ensinado. Referindo-nos a Educação do Campo, esse desafio é ainda maior, uma vez que o aluno do campo tem necessidade ainda maior de contextualização do conhecimento que vai ser disponibilizado a ele.

No que se refere a contribuição dos conteúdos curriculares vistos na formação inicial para o exercício docente (Tabela 4), todos os egressos declararam que *“os conteúdos são satisfatórios para o ensino de Química, Física, Biologia e Ciências”*. Mas, em relação a carga horária desses conteúdos curriculares e a formação por área, após análise dos PPCs da UFGD e UFFS, pressupõe-se que, na UFGD o egresso tem formação voltada para o ensino de Biologia, quando considera-se que na disciplina destacada, são trabalhadas

432 horas de conteúdos curriculares, o que por sua vez, propicia aprofundamento na área do saber em questão. Por sua vez, na UFFS, ambas as áreas de conhecimento apresentam equivalência na carga horária curricular. Nesse contexto, compreende-se que as instituições destacadas na Tabela 5 desenvolvem os conteúdos curriculares na formação inicial, para uma abordagem dos egressos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois ao compararmos a carga horária das disciplinas de Química, Física e Biologia oferecidas nas LEdoCs da UFGD e UFFS, essas se distanciam das licenciaturas por área, oferecidas na mesma instituição e que virão atender demandas urbanas.

Descrevendo um pouco dessa dinâmica, na Licenciatura em Química oferecida na UFGD, são trabalhadas 1.404 horas de conteúdos curriculares de Química, em comparação a 216 horas no curso de Licenciatura em Educação do Campo. 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.

Tabela 5. Comparativo entre a carga horária das disciplinas de Química, Física e Biologia ministradas na Licenciatura em Educação do Campo da UFGD e UFFS, e carga horária dos cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia oferecidos em ambas as instituições.

Licenciaturas UFGD	Disciplinas específicas (carga horária)	LEdoC - UFGD Disciplinas específicas	Carga horária
Química	1.404	Química	216
Física	1.965	Física	216
Biologia	1.566	Biologia	432
Licenciaturas UFFS	Disciplinas específicas (carga horária)	LEdoC - UFFS Disciplinas específicas	Carga horária
Química	1.050	Química	300
Física	930	Física	300
Biologia	1.535	Biologia	270

Fonte: Elaborada para o presente estudo (2019). UFERSA: Universidade Federal Rural do Semi-Árido; UFTM: Universidade Federal do Triângulo Mineiro; UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados; UFFS: Universidade de Fronteira do Sul.

Um exemplo desse tipo de situação pode ocorrer na compreensão do conteúdo de Propriedades Periódicas e Aperiódicas, ministrado no 1º ano do Ensino Médio. Comumente, é explicado aos alunos desse ano, que elas são influenciadas pelo aumento do número atômico ao longo dos períodos e colunas na Tabela Periódica. Por sua vez, essa visão simplista não considera a força de atração que os elétrons internos e externos sofrem em função do núcleo, ou seja, o efeito blindagem e carga nuclear efetiva. Tais conceitos são trabalhados na disciplina de Química Inorgânica I, em um curso de Licenciatura em Química. A partir do breve descritor do ensino de Química, podemos estender essa mesma leitura as outras áreas de formação para o campo como a Física e a Biologia – denominadas juntas de Ciências da Natureza.

É importante ressaltar ainda que, nos parágrafos anteriores, não foi de nossa intenção fazer uma crítica aos conteúdos curriculares de Química, Física e Biologia, vistos na Licenciatura em Educação do Campo, 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. Isso parece-nos importante, uma vez que, em alguns debates feitos na Educação do Campo, é evidente a preocupação para com uma formação que permita ao sujeitos do campo, ter direito a vir para o urbano sem perdas ou agravamento do processo de subalternização e demérito já dado a esse sujeito, como Arroyo (1999) bem nos permite salientar.

Ainda, em contra partida a toda fragilidade do ensino no campo, procedem dos estudos desse autor outra argumentação que nos mostra o quanto direcionarmos uma formação para o campo, se bem referenciada pode mudar a realidade campesina e de seus sujeitos. Nesse mesmo sentido, Arroyo (1999) chama a atenção para duas questões: de que existe reconhecimento de que o campo está se movimentando, está vívido e ativo. Isso nos remete a conscientização de que o campo tem ultrapassado a vida na cidade, no que tange os movimentos sociais. Outra questão relevante e levantada pelo autor é que o campo tem ganhado visibilidade por meio de sua movimentação ativa e pedagógica e representada por rituais e gestos.

Nesse mesmo sentido, Santos et al. (2019) sinalizam que algo novo no campo tem ocorrido e diz respeito a inovação, tanto pedagógica quanto educativa, vinculada às raízes populares do campo. O autor salienta que os movimentos acadêmicos desencadeados pela abertura de 42 licenciaturas nas IES federais

do Brasil, permitiram vir para essa discussão diversificados pesquisadores e de diferentes áreas. Estes novos olhares têm propiciado a formação de professores para o campo e, novas perspectivas e direcionamentos. No tocante a essa inovação e o que se tem alcançado pelos movimentos sociais para o campo desde a década de 1990, Arroyo (1999) faz um apelo,

Gostaria que não esquecessem que o que vocês estão fazendo em suas escolas, nos assentamentos, na educação de adultos, na educação indígena, faz parte de um movimento da renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve neste país. É algo completamente novo, diferente, por quê? Porque se insere num movimento social e cultural, brota do próprio movimento social do campo ou dos movimentos sociais da cidade. O tema dessa conferência não vincula educação com novas tecnologias, não vincula educação com demanda do mercado. Estamos querendo vincular educação com o movimento social, o que significa isso? Significa que acreditamos que somente a educação se tornará realidade no campo se ela ficar colada ao movimento social. Mas ainda acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo (ARROYO, 1999, p. 14).

Para além do sinalizado, Santos et al. (2019) afirmam que é valoroso que o movimento social seja um movimento pedagógico e educativo que forme seres humanos, compromisso a ser assumido desde o nascimento, se faça investimento em uma identidade que de conta das demandas de volatilidade de nosso tempo, como já bem sinalizado. Tal compromisso precisa ser assumido a partir dos valores e práticas sociais e culturais camponesas. Nisso, entender qual o tipo de vínculo que a educação básica do campo tem com o movimento social e qual tipo de educação básica está sendo pensada e construída a partir desse movimento, bem afirma o autor, é algo a se considerar.

Partindo do pressuposto de que a educação básica está, no nosso tempo, em processo de construção ou reestruturação no

campo, por influência de toda uma demanda que as licenciaturas, iniciadas no fim da primeira década do século XXI acarretou. Nesse sentido, Santos et al. (2019) nos desafiam a pensar, não numa educação que apenas ensine as primeiras letras às crianças, mas que contemple o todo, para que o espaço campesino deixe o lugar de pobreza, de baixa produtividade, de atraso devido ao seu despreparo e falta de educação que contemple suas necessidades. Para isso, é preciso formação inicial coerente a essa demanda, sendo esse um de nossos desafios nesse trabalho.

Ao buscar entender o quadro apresentado, vale arrazoar que, assim como nas demais áreas de formação, ao ingressar no mercado de trabalho, dificuldades podem surgir, principalmente, quando nos referimos aos espaços escolares que apresentam um leque de diversidade. Desse modo, as dificuldades citadas pelos egressos no exercício docente, podem ser visualizadas na Tabela 6.

**Tabela 6.** Relação disciplinas ministradas, formação por área e dificuldades na atuação docente dos egressos em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza.

EGRESSO	Disciplinas ministradas	Contribuição dos conteúdos curriculares para o exercício na docência	Dificuldades na atuação docente
EG-1	Química/Física	Os conteúdos curriculares permitem a atuação nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Ciências	estrutura escolar/aprendizagem dos alunos
EG-2	Língua Inglesa		conhecimento curricular/ expressão docente em sala de aula
EG-3	Biologia/ Língua Portuguesa		não respondeu
EG-4	Química/Física		valorização profissional, estrutura escolar, autonomia
EG-5	Biologia/Ed. Física		não apresenta dificuldades

Fonte: Elaborada para o presente estudo (2019). EG: egresso.

Tal demarcação real da vida do estudante, mostra-nos o desafio já citado e vivido por eles nas licenciaturas. No entanto, reforçamos que essa não é uma especificidade da educação do campo. O aluno de licenciatura no país vê na formação uma possibilidade de rompimento para com a pobreza que vivencia em sua realidade familiar e social, mas tem sido notado que sem haver um compromisso de subsidiar essa formação, sem existir investimento para que a formação alcance seu papel de inclusão, pouco avançaremos e o alto índice de evasão nas licenciaturas continuarão altos.

Os egressos EG-1 e EG-4, citam, por exemplo, “falta de estrutura escolar”, “dificuldade de aprendizagem dos alunos”, “valorização profissional” e “autonomia” como dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Considerando as disciplinas que atuam, é interessante reforçar que a experimentação no ensino de Química e Física é de relevada importância, pois permite associação entre teoria e prática. Outra questão importante e citada por Santos et al. (2019) é o uso de técnicas alternativas para o ensino de Biologia no campo. Tais recursos parecem subsidiar um deslocamento e até mesmo a superação de dilemas vividos na escola urbana. Parece-nos que o campo pode servir de referência, pela forma como se ajusta a essas novas formas de se ensinar ciências na educação do Ensino Fundamental e Médio.

É sabido que aulas experimentais favorecem e tornam o aprendizado nas Ciências da Natureza, mais prazeroso e significativo para o aluno, ao considerarmos que essas ciências possuem elevado grau de abstração, pois os conceitos trabalhados em sala de aula são aplicados e visualizados durante as atividades experimentais. Desse modo, o uso de atividades experimentais e de práticas, podem permitir a interação do estudante com os modelos

desenvolvidos pela comunidade científica, problematizando os conhecimentos de forma crítica, dinâmica e dialógica e permiti-lo construir seu próprio modelo, como vem ocorrendo na produção de modelos 3DR no laboratório e em práticas de estágios com turmas da LEdoC no Centro-Oeste do país.

Mas, vale ainda considerar que, aos nos referirmos a experimentação no ensino de Química, Física e Biologia, é comum no cenário educacional brasileiro, escolas que não possuem estruturas necessárias para o desenvolvimento de aulas práticas, ou seja, laboratórios de ciências. Em escolas urbanas, em alguns casos, quando a instituição possui o laboratório de ciências, é comum o mesmo não ser utilizado, pois faltam recursos para a compra de componentes e materiais de reposição, tempo do professor para planejar a realização de atividades, como parte do seu programa de ensino, ou ainda o não se sentir seguro para o desenvolvimento de aulas práticas, somado a falta de controle sobre um número grande de estudantes dentro de um espaço. Realmente isso é desafiador e oferece certo grau de risco, como sinalizam Marandino et al. (2009).

Novamente reforçamos que as falhas existem, mas práticas inovadoras nas escolas do campo têm surgido, como Arroyo (1999) salienta. Nesse mesmo sentido, Santos et al. (2019) vem trazendo e propondo práticas laboratoriais, numa perspectiva pedagógica e lúdica para a escola do campo e executando-as nessas escolas com alunos em processo de formação inicial. A forma como tais metodologias têm sido recebida por professores do campo e seus alunos nos estágios, mostra-nos que o campo tem achado caminhos para driblar as omissões da gestão pública para com o ensino. Pressupomos que é a falta e visibilidade da

escola do campo que pode desencadear descaso das instâncias públicas sobre ela.

Outra questão relevante, diz respeito aos laboratórios de informática, como parte estruturante das escolas brasileiras. Destaca-se que estes espaços, propiciam o uso de softwares educacionais como recursos pedagógicos ao entendimento de conteúdos que possuem elevado nível de abstração e entendimento como equilíbrio químico, cinética química, bioquímica, reações químicas e disposição espacial de estruturas moleculares. Permitem ainda, que o professor faça o uso de simulações computacionais para a discussão de problemas ambientais vivenciados na atualidade ou, simplesmente, atividades de pesquisa e elaboração de trabalhos. Destarte, esses espaços permitem a inclusão digital de alunos e professores, pois o indivíduo utiliza a informática como um meio de acesso à educação, ao trabalho, às relações sociais, à comunicação e ao exercício de sua cidadania (SILVA et al., 2017).

Nesse mesmo sentido, a produção de modelos 3DR para o ensino da Biologia e a Física precisa das tecnologias digitais. A metodologia precisa porque é por meio da visualização de estruturas biológicas e fenômenos físicos em movimento nas mídias que o aluno constrói seu próprio modelo. Logo, o uso das tecnologias digitais e o acesso a internet se faz indispensável para se aplicar esse recurso, como salienta Santos et al. (2019). Pelas duas descrições feitas as tecnologias digitais vêm se tornando indispensável para o ensino escolar. Nisso, consideremos ainda que cada aluno dispõe, no nosso tempo, de um aparelho celular de médio ou alta qualidade, sendo um acessório que compõe quase como vestimenta e etiqueta para as novas gerações. Entendido isso, a escola só precisa dar acesso a um bom sistema de conexão à internet.

Contudo, evidenciada a importância da informática no contexto escolar, dados do censo escolar de 2017 (INEP, 2017), revelam que “a presença de recursos tecnológicos como laboratórios de informática e acesso à internet ainda não é realidade para muitas escolas brasileiras. Apenas 46,8% das escolas de ensino fundamental dispõem de laboratório de informática; 65,6% das escolas têm acesso à internet; em 53,5% das escolas a internet é por banda larga”. Em adicional a essa realidade, destaca-se ainda, a capacitação de professores, compra dos equipamentos e softwares, além de infraestrutura necessária a efetiva operacionalização do laboratório.

Ao considerarmos esse conjunto de dados procedentes dos egressos das licenciaturas da Educação do Campo, vale considerar algo importante a um bom profissional, os saberes necessários à prática docente. É aí que precisa estar a cerne das licenciaturas para o campo, como bem se tem discutido na formação para a educação urbana. Nesse sentido, Tardif (2014) define como saber docente “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares e experienciais”.

Deste modo, partimos para outro saber: o saber da formação profissional. Este por sua vez remete ao conjunto de saberes que são aprendidos dentro das instituições de ensino que tem como objetivo a formação do profissional. Arelado a isso, encontramos os saberes disciplinares, aqueles encontrados nas universidades na forma de disciplinas, independe das faculdades e dos cursos de formação. Por sua vez, os saberes curriculares, correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos de instituições visando assim aos programas escolares.

Em relação aos saberes experienciais, estes são desenvolvidos pelos professores no decorrer da sua prática docente, sendo voltados para o seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Ao considerarmos toda essa demanda e importância que a mesma apresenta para a formação inicial, nos atemos a pensar que esse é um dos desafios a ser enfrentado nas licenciaturas para o campo, como bem já se discute na formação para o urbano. Isso porque é preciso romper com o conceito de educação como sacerdócio, questão rompida a partir dos estudos feitos sobre essa profissionalização, após a década de 1970. Julgamos relevante abrir um parêntese com essa questão, uma vez que a docência no campo veio, historicamente, permeada dessa visão, inclusive, usada para reconhecer o trabalho das professoras “leigas” que chegaram até o nosso tempo e ainda ensinando no campo.

Nesse contexto, entende-se que a prática docente não é realizada sobre um objeto a ser reproduzido ou conhecido. Ela exige saberes que Tardif (2014) bem sistematiza. Ela envolve o processo de interação entre pessoas, onde o elemento principal dessa socialização começa pelo ser humano, necessariamente dito, o aluno. O professor nunca atua em sua prática docente sozinho, pois ele é o ator principal para o meio de interação entre aluno/sociedade/escola. Isso é consideravelmente relevante quando pensamos a escola do campo e seu desafio no educar para o campo. Deste modo, verificamos que o saber profissional é um saber heterogêneo, mas permeado de jogo de poder e interesses.

Nesse campo de entendimento, Silva (2009) bem salienta que os saberes que chegam a escola são cheio de intencionalidades, pretensamente como sendo verdade única e absoluta, demandam de uma hegemonia de dominação de classe, de interesses de um capitalismo que tem seus tentáculos em todos os espaços sociais,

nisso consideremos que e a escola não seria espaço diferente. Mas, cabe aos processos de formação desfazer essas amarras que envolvem os saberes e os currículos que os estruturam e assim terem habilidade de romper com esses mecanismos de controle sobre saberes e seu valor aqui ali ou acolá.

Diante do exposto, não devemos concluir que seja somente pela natureza de formação e o que tais saberes podem desencadear, mas sim, em função do comportamento decorrente do corpo docente de uma instituição que pode romper com esses vícios históricos e presentes e bem arraigados na escola. Isso porque podemos ver nossos alunos como produtores e portadores de outros inúmeros saberes que viabilizam ser fundamentais para o que pretendemos trabalhar na escola.

Evidenciada a importância dos saberes para a prática docente, foi verificado que os saberes “*curricular*”, “*experencial*” e “*cultural*” têm sido essenciais para os egressos no exercício docente nas escolas camponesas. Nesses espaços, compreende-se que ambos os saberes tornam-se essenciais para o ensino escolar, pois o saber curricular, por exemplo, não pode ser trabalhado como algo exclusivo e único, sem conexão ou relação com o saber cultural, presente no cotidiano da comunidade escolar. Desse modo, entende-se que a escola deve ser compreendida como uma entidade viva, cujos sujeitos que a compõem – alunos, professores, funcionários e comunidade escolar -, possuem, também, seus saberes, culturas e experiências próprias, que se interligam e contribuem para a construção do conhecimento.

## **Saberes Docentes como desafios de uma formação docente para o campo**

Não é nossa intenção trazermos uma discussão teórica para balizar as conclusões de nossa pesquisa em relação aos egressos da Educação do Campo em quatro IFES do país. Mas ao mesmo tempo, entendemos que esse é sim um desafio que está posto a todas as licenciaturas, quer para escola urbana ou do campo, e não temos a pretensão de colocarmos as LEdoCs acima dessa necessidade. Logo, traremos as considerações desses autores que seguem, pressupondo que eles são as maiores referências desse saber acadêmico no nosso tempo e que podem nos servir de reflexão nesse empreito que tem sido fortalecer a formação docente para o espaço campesino, conquista que teve seu alicerce inicial no fim da primeira década do século XXI.

Esclarecemos que embora a estruturação desse trabalho, incluindo a metodologia, centre-se no campo pós estruturalista, é das teorias críticas, no pensar de Tardif (2002), Shulman (1986) e Perrenoud (2000), que procedem o que é entendido como saberes docentes que referenciam os debates nessa área, não sendo diferente conosco. Entendermos que um debate que se centra na formação docente para o campo e seus desafios, não pode fugir a tais considerações. Portanto, tomando como referência Tardif (2002), ele considera saberes docentes indispensáveis a quem educa e define-os como conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes usadas no cotidiano profissional. Nesse sentido, há aí a importância dos limites e possibilidades, na forma como influem no trabalho e compreendem quatro perspectivas: os saberes temporais, saberes experienciais, saberes curriculares e saberes disciplinares. Os experienciais são reconhecidos a partir

do ponto em que docentes expressam ideias que possuem, no que tange aos saberes curriculares e disciplinares e em relação a sua própria formação continuada. Quanto o autor salienta a importância do respeito aos programas escolares e avalia que,

Professores precisam interpretá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos. Quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, [...] o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: [...] ligados à motivação dos alunos, [...] ligados à disciplina e à gestão da turma, [...] ligados à aprendizagem da matéria ensinada, [...] coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc. (p.264).

Portanto, os saberes profissionais docentes são temporais, construídos ao longo da vida, na história cultural e escolar de cada um, somando-se a formação profissional e as experiências outras. Tais pressupostos coadunam com o conceito histórico cultural na formação do sujeito. Quanto ao ato de educar, o autor compreende o professor como um ator social, podendo decidir, escolher e agir com base em seus recursos, capacidades e subjetividades adquiridos no decorrer de sua vida. Quando consideramos a docência para o campo, essas subjetividades parecem ainda mais fundamentais. Isso torna a experiência antes e durante sua formação acadêmica ainda mais fundamental para o exercício dessa modalidade de educação. Pressupomos que é nessa possibilidade de “contravenção” e de “fugir a norma” que o autor sinaliza a importância de se observar a maturidade fundamental para o fazer docente e que entendemos fundamental ao ensino no campo.

Tal afirmativa de busca por “autonomia” encontra justificativa na tecnicidade, a objetividade e o pragmatismo, presente nos currículos urbanos e como subjetividade campesina, isso na escola campesina exige flexibilidade. Para tanto, é importante a

maturidade para se romper com os entraves do currículo. Nesse sentido, é o mediar do saber no ato de educar que é protagonista de atitudes, gestos ou expressões corporais, proporcional as verdades de quem educa. É isso que alcança, substancialmente, as relações que permeiam a interação dos sujeitos que interagem nessa ação e, refiro-me aqui aos docentes e discentes e que aqui denominamos de maturidade (LOURO, 2008). Ainda,

A aprendizagem humana, quando é integrada, comporta elementos emocionais, intuitivos, atitudinais, e inclusive sociais. [...] É fruto de interações com a cultura socialmente enriquecedora. [...] As aprendizagens variam com as pessoas que vivem no entorno, com a motivação intrínseca, com o clima de interação criado e com o próprio conteúdo, objeto da aprendizagem. Assim, pois, a aprendizagem integrada tem sua razão de ser nos componentes cognitivos, sócio-afetivos e culturais (MORAES; TORRE, 2004, p. 85).

Ampliando, em Shulman (1986), o autor chama-nos a refletir sobre a prática docente e, analisa de que forma é possível balancear os saberes relacionados ao conteúdo e o processo do ensinar e propõe três categorias de saberes indispensáveis à docência: disciplinares, pedagógicos e curriculares. Ainda, reforça a atenção especial a ser dada à produção de saberes referente a formação docente e que para nós da educação do campo é algo singular. O autor sinaliza que,

Nós estamos obtendo um corpo sempre crescente de conhecimento sobre erros conceituais dos estudantes e sobre as condições de instrução necessárias para transformar e superar estas conceituações iniciais. Este conhecimento baseado em pesquisa, [...] deve aparecer no âmago de nossa definição do conhecimento pedagógico necessário” (1986, p. 10).

Ainda, relacionar os saberes disciplinares aos conceitos de conteúdo, quando definidos como saberes pedagógico-disciplinares, é algo a se considerar. Nesse contexto estão ligados

à prática do ensinar e como o mesmo deve ser. Para o autor, trata dos recursos e métodos que tornam esse ensinar compreensível ao aluno. Em Shulman (1986) os saberes curriculares compreendem ao que é obtido junto ao conhecimento, a partir de orientações curriculares existentes, associados aos conteúdos e métodos comuns a escola e sua organização. Quanto ao currículo, ele está preso ao conjunto de saberes e poderes que o envolve, quem os produz, colocando-o num jogo de poder que começa bem longe da escola, a alcança e a mantém refém (SILVA, 2009). No que tange ao conhecimento pedagógico disciplinar, Shulman (1986) inclui a compreensão do que faz a aprendizagem de um dado tópico ser mais ou menos acessível que outro. Isso porque as concepções e percepções dos diferentes grupos e faixas etárias que estão na escola diferem-se muito e nos faz pensar na realidade das salas multisseriadas, ainda ativas na escola campesina. Também, no que tange ao currículo, é possível arrazoar que,

É representado pela amplitude dos programas planejados para o ensino de disciplinas escolhidas, pela variedade de materiais instrucionais colocada à disposição, e o conjunto de indicações e contra-indicações para o uso de um determinado currículo ou materiais em circunstâncias particulares. Podemos esperar que o professor experiente possua esta compreensão sobre as alternativas curriculares à sua disposição (SHULMAN, 1986. p. 10).

Para o autor, a formação continuada é indispensável. É a observação da prática docente escolar que viabilizar perceber erros, omissões e êxitos do processo de formação, podendo auxiliar na superação de desafios na escola e subsidiando melhor formação inicial. Pelo descrito, Shulman (1986) e Tardif (2002) são bem complementares, quando nos propomos pensar na evasão da formação inicial e mesmo o difícil ajuste à docência após formação, como alguns egressos e participantes desse trabalho nos narraram.

Na formação, fragilidades importantes de serem observadas são: currículos voltados a atender demandas de mercado e distante da realidade de quem o aprende e ensina no campo; as condições de trabalho docente na escola campesina, que é subalternizada até mesmo em relação a escola urbana; a precarização docente e do ensino, no sentido de verbas e salários, em se tratando de período em que prefeituras vivem situações extremas de restrição orçamentaria. É importante salientar o sucateamento das licenciaturas que agravam-se vertiginosamente; o tecnicismo excessivo presente nos processos de formação inicial e que agrada alunos que querem o bacharelismo nas licenciaturas e de professores que preferem continuar em suas linhas duras de conhecimento, pesquisa e produção científica; a precária formação cultural e socioeconômica dos licenciandos é outro fator agravante; o demérito dos saberes pedagógicos em detrimentos da valorização excessiva dos saberes científicos e vice versa; a forma como os saberes podem estar alocados em disciplinas dificultando a interdisciplinaridades dos mesmos, sendo um entrave para formações mais interdisciplinares para o campo.

Nesse campo, Shulman (1986) e Tardif (2002) afirmam que o desconhecimento, por parte do docentes, daquilo que ensinam, colocam-os fadados ao fracasso e esse é um desafio complexo a Educação do Campo nas Ciências da Natureza, uma vez que considerado número dos professores são generalista em formação, como a própria graduação em ciências da Natureza habilita. Afinal, forma-se para atuação nas três áreas afins no campo, Química, Física e Biologia. O mesmo ocorre com quem desconhece estratégias pedagógicas que impossibilitam a aprendizagem. Este é outro desafio complexo ao campo, uma vez que as especificidades do público campesino são atípicas, se comparadas com a realidade

da escola urbana. Assim, para a formação docente para o campo, seria importante ter como foco os saberes disciplinares cognitivos, afetivos e sociais que procedem do campo. Isso somaria na possibilidade de êxito desse ensino.

Ao fazer tais considerações, as perspectivas referenciadas nos dois autores, novamente suscitam a importância de um zelo maior nesses processos de formação ao qual nos propomos considerar, o campo em questão. Shulman (1986) ainda reforça que é a articulação desses saberes, num processo interdisciplinar, que propicia práticas de ensino bem-sucedida. E, esta tem sido uma preocupação das licenciaturas para o campo na UFG. Com isso, na concepção do autor, seria a possibilidade de gerir sua própria formação, subsidiada por uma percepção pormenorizada de seus desafios no ensinar que podem garantir uma melhor formação. Pressupomos que isso viabilizaria uma melhor formação ao futuro docente e, nesse sentido, é preciso,

Saber explicitar as próprias práticas. Estabelecer seu balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. Negociar um projeto de formação, acolher e participar da formação dos colegas (SHULMAN, 1999, p.16).

Como fundamento da educação no campo e conceito bem trabalhado pelo autor, é importante e fundamental se considerar os aspectos do processo, partindo da compreensão pessoal para a preparação da compreensão do outro e no além de mim. Nisso, se percebe a importância da formação cultural docente que lidará com um grupo social que carece de fortalecimento de sua identidade e cultura. Logo, a essência da ação e do raciocínio dependem do planejamento e da construção adequada e correta do conhecimento. No nosso campo de debate, tal postulado se ajusta a realidade campesina e, com isso, torna-se possível alcançamos o alvo.

Portanto, as habilidades técnicas sem conhecimento do que se ensina coloca a docência fadada ao fracasso e ser novamente mais um pouco do mesmo que está posto e desencadeia repasse errado do saber ensinado. O não ajustá-lo ao contexto do aluno incorre ao mesmo erro, sendo esse um desafio urgente para a escola do campo. Para o autor, saberes sem habilidade para o ensinar é outro problema. No campo isso se agrava, uma vez que a realidade campesina difere da escola urbana em múltiplos aspectos.

Portanto, a valorização das complexas competências importantes ao educar (TARDIF, 2002), mostram as exigências de múltiplas habilidades e o fundamental entrelaçar delas. As considerações de Shulman (1986) concordam e, para além disso, o autor entende que é preciso haver articulação com o processo do ensino e o saber a ser ensinado. Perrenoud (2000) como que dando sequência a tais considerações, cita a complexidade das competências e sua diversidade. Ele elenca dez competências exigidas para o educar e assim as categoriza: o organizar e digerir situações de aprendizagem; o administrar a progressão das aprendizagens; o conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; o envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos; o trabalhar em equipe; participar da administração da escola; saber informar e envolver pais; se lançar no desafio de utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; saber administrar sua própria formação continuada. Nesse sentido, o autor cita a importância de,

Se organizar e animar situações de aprendizagem, trabalhar a partir das representações dos alunos, trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos de aprendizagem (...) administrar a progressão das aprendizagens conceber e administrar situações-problemas de acordo com os níveis e possibilidades dos alunos conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação administrar a heterogeneidade no interior de um grupo-classe eliminar a separação, ampliar a gestão da classe para um espaço maior (PERRENOLD. 1999, p.16).

Pelo descrito, o pensar do autor coaduna com as considerações feitas por Pimenta (1999). Para ela, a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, é algo a ter relevância nas licenciaturas. Quando trazemos essas considerações, percebemos que aí está a condição, algo sem a qual a Educação do Campo não consegue acontecer. Isso porque temos percebido que as tendências investigativas na educação é que tem valorizado o professor e seu trabalho. É nessa perspectiva que,

O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência [...] a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação (PERRENOLD, 1999, p. 186).

Ainda, a experiência, e não somente a aprendida nas licenciaturas, mas o que procede da escolarização e os saberes produzidos no cotidiano da atividade docente, é que são fundamentais e indispensáveis à docência bem-sucedida. Talvez aí esteja o investimento acertado feito na disponibilidade de licenciaturas para o campo. O que nossos dados indicam é que os licenciandos procedem ou trazem uma história de vida experienciada na escola do campo. Quando consideramos que os saberes pedagógicos são produzidos na ação e a partir do contato com os saberes da educação e da pedagogia, a experiência com a realidade do educando torna-se ferramenta de considerado potencial. Neles, encontram-se instrumentos para o edificar de práticas, de novos saberes e de diferentes conhecimentos. Ainda, Perrenold (2000) referenciado nas palavras de Pimenta (1999), sinaliza a importância do significado do conhecimento para a vida das pessoas, não sendo diferente na formação docente e no

fazer desse profissional. Tal questão tem sido percebida como algo indispensável para o educar no campo e os teóricos dessa área vêm fazendo exatamente essa leitura e buscando torná-la realidade em debates e ações.

Portanto, como consideradas referências para os estudos que envolvem saberes docentes e formação profissional, o pensar de Tardif (2002), Shulman (1986; 1995) e Perrenold (2000; 1999) apresentam questões para entendimentos do que precisa ser considerado nas licenciaturas do campo que estão espalhadas em todo o país e que aqui são representadas por um trabalho que buscou ouvir um grupo de egresso de cada região do país. Ainda, fica perceptível a forma como discutem e subdividem os saberes docentes e como algumas questões entrecruzam-se. Nisso, podemos considerar que o fazer docente no campo não é de fácil ajuste, exige múltiplas perspectivas, estratégias e ações e não começa nem se encerra nas licenciaturas voltadas para o campo. Antes, precisa aprender com os erros das demais licenciaturas e se estruturar, sustentada nas reflexões que permitem o avançar.

### **Algumas considerações e reflexões para além dos dados da pesquisa**

Quando trazemos essa consideração, a proposta é mostrar um pouco das subjetividades da formação docente para o campo. Nisso, as condições socioeconômicas de nossos graduandos são algo a se considerar. Nesse sentido, consideramos que os estágios são vinculados ao componente curricular de Prática de Ensino, cujo objetivo é o preparo do licenciamento para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina, inclusive na Educação do Campo. Em 2019, com renovação do edital já para 2020, dentro

dos ajustes ao qual está enquadrado e subsidiado por programas como PIBID e Residência Pedagógica, estes programas de auxílio trouxeram novas e possíveis caminhos a subsistência do aluno na universidade. Juntos, podem dar a formação de professores para o campo um fôlego diferenciado. Isto porque, no estágio é propício a oportunidade de vivenciar experiências jamais experimentadas, relacionadas à realidade vivida por ele e a realidade vivida pelo aluno do campo e os recursos dos dois programas, investimento feito direto ao aluno, abre-se maiores chances de permanência, redução da evasão e uma melhor formação pela prática que os dois programas permitem e viabilizam.

Como formadores de professores, temos aprendido nas licenciaturas que o professor, em interação com os seus alunos e com base nos conhecimentos já estabelecidos pelas diversas ciências, pode efetivamente produzir, criar e recriar conhecimentos próprios da atividade discente e docente, e na escola do campo essas questões parecem muito mais acessíveis e vivas, agora quando temos investimentos para termos esses alunos na escola campesina por toda a formação. Bem sabemos que isto é muito mais do que exercer o magistério pensado como função de transmissão e recepção de conhecimentos prontos e acabados, mas processo aberto e amplo e que pode ser legitimado quando ajustado a realidade de quem o aprende no campo. Reforçamos que isso é mais vivo na escola campesina porque o aluno pode executá-lo no labor de sua família cotidianamente, e melhor qualificar sua vida desde muito cedo a partir dos saberes que a escola pode repassá-lo.

Pressupomos e apostamos que o conhecimento constitui a mente e o pensamento dos sujeitos em um processo continuado e permanente. Isso possibilita que cada aluno do campo participe, com responsabilidade, na criação/recriação de seu meio, modificando e retificando decisões tomadas equivocadamente.

Nossa experiência nas LEdoCs tem nos mostrado que o papel do discente nos estágios, nos tem parecido momento mais importante na construção da profissionalização pedagógica/científica que qualquer outra coisa, pois é nessa etapa que é construído o caráter crítico e ético do futuro docente, e nos possibilita fortalecer que nossos futuros egressos aprendam a ter empatia com o espaço campesino, como a muito não se consegue na formação para o urbano. Isso porque é nessa fase que o futuro professor entra em contato direto com a realidade no qual será introduzido de subjetividades campesinas, além de materializar metodologias que foram usadas nas disciplinas, podendo assim, fazer análises de métodos que podem ser ou não eficazes na realidade que o cerca lá na escola do campo. Daí nosso desafio, os estágios das LEdoCs precisam ser em escolas campesinas e essa tem sido nossa luta.

Contudo, o processo de formação inicial nas licenciaturas do campo apresenta muitos desafios, os quais se relacionam à identidade dos cursos de formação e o compromisso que é preciso se ter para com a identidade do sujeito que está no campo, aos componentes curriculares que ancoram a proposta de formação em seus projetos pedagógicos para a subjetividade escolar campesina e seus sujeitos e o distanciamento entre teoria-prática dos conhecimentos trabalhados neste contexto de formação para o ensino das ciências da natureza e a realidade em que vive o sujeito do campo, longe dessa cultura hegemônica que bem discutimos, denominada de capital cultural. Com isso, o estágio Supervisionado pode mostrar a importância da teoria e da prática estudada e vivenciada nas salas de aulas da academia, se bem adequados para o campo.

Essa nossa luta se sustenta no pensar dos teóricos que discutem os saberes docentes ao afirmarem que a experiência

provoca um efeito de retomada crítica de saberes adquiridos durante a vida e não somente na graduação. Isso porque seleciona outros saberes, permitindo que se reveja saberes, julgá-los e avaliá-los. Deste modo, apostamos que os discentes vivem experiências jamais vivenciadas, quando podem estar na escola em contato com o aluno e a dinâmica escolar, desde o início da formação. Em específico, apostamos que a licenciatura para a educação do campo pode assumir esse papel de formação. Temos aprendido que atividades desenvolvidas nas escolas parceiras no campo dão a oportunidade dos alunos de exercerem as metodologias/métodos adquiridas no processo de formação, possibilitando assim sanar as falhas encontradas em algum método já executado na escola urbana e já abandonados uma vez não sendo visto sua eficiência. Em contra partida, parece que no campo podem ser propostas positivas e algumas considerações feitas na pesquisa nos fazem pressupor nisso.

A questão é que as atividades realizadas nas escolas são fundamentais para o processo de formação, e como já afirmamos, programas como o PIBID e a residência Pedagógica podem subsidiar isso. É uma forma de inclusão dos graduandos direto onde os mesmos já vinham realizando atividades desde primeiro ano de graduação. Daí a importância de as licenciaturas terem escolas do campo parceiras e em acordo de cooperação. Isso porque as atividades desenvolvidas a partir dos Programa oficiais citados, favorecem experiências metodológicas inovadoras e alternativas no que diz respeito aos planejamentos didático-pedagógicos em seus mais diferentes aspectos e a concepção e execução de tais atividades. Sem falar que, embora existam entraves bem demarcados na pesquisa, integrá-los ao mercado de trabalho no campo para onde estão se formando é uma forma de

melhor assegurar uma formação que o capacita para esse lugar social de trabalho.

Deste modo, diante das experiências vivenciadas no âmbito escolar no campo e das falas e discursos de nossos participantes, consideramos que os saberes experienciais são os de mais relevância, pois o mesmo condiz com fatos já vivenciados, podendo assim evitar certas situações desagradáveis ou até mesmas, subjetivas que tem levado tanto de nossos egressos abrirem mão do educar no espaço campesino. Mediante ao que já discutimos, avançaremos para um debate sobre o feminino no espaço campesino e a profissionalização para a educação.

## CAPÍTULO III

### O PERFIL DO EGRESSO E O FEMININO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

No contexto em que essa modalidade de formação se insere, o desafio é de ajustá-la às demandas campesinas locais, bem como, o fortalecimento da identidade campesina dos sujeitos presentes nos cursos de formação de professores para o campo ou nas escolas desses espaços. Nesse empreito, a aposta é que a formação especializada para o campo, assim como a escola destinada a tais grupos sociais, possa ir de encontro as necessidades dos campesinos espalhados pelo Brasil.

Nesse cenário, com a implantação das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, surgem alguns questionamentos que permeiam a proposta geral desse estudo, ou seja, O perfil do egresso expresso nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Educação do Campo das IES brasileiras são alcançados ao final do processo formativo o objetivo traçado?

Somado aos questionamentos iniciais, quando nos referimos aos cursos de formação de professores para atuação em escolas do campo e os sujeitos que nela se inserem, devemos reconhecer que o gênero feminino, e suas subjetividades, assim como nas demais licenciaturas, podem representar a maioria dos ingressos e egressos. Contudo, devemos considerar que, a inserção e acesso de mulheres campesinas no ensino superior, é marcado por questões de valorização e superação, decorrentes de suas trajetórias de vida e do sistema imposto ao longo dos anos.

Nesse contexto, com já delimitamos, compõe esse trabalho um levantamento sobre o perfil do egresso nas licenciaturas do campo nas regiões Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul, considerando-se ainda, o acesso da mulher campesina no ensino superior e suas subjetividades. Mas, a pesquisa ainda nos forneceram dados outros que não poderíamos deixar de fora da discussão que aqui apresentamos. Por isso, desse ponto em diante, fazemos um capítulo que centra-se nos demais dados que a pesquisa nos deu e que separado do capítulo com os demais dados, poderemos ampliar tudo que até aqui foi discutido.

Jugamos importante trazer mais esses dados, a partir desse ponto, porque podem, consideravelmente, auxiliar à nós que estamos na educação do campo. Lembramos que somos um grupo de mais de 600 educadores espalhados pelo país em 42 IES e que em sua grande maioria, não tínhamos leitura, conhecimento, inserção ou interesse primeiro nesse debate ao qual estamos agora inseridos. Foi o adentrar na universidade como professores e pesquisadores, que a demanda nos pareceu importante e que a partir de então nos propomos debruçar, discutir e tornar o tema centro de nosso trabalho de pesquisa e extensão. Portanto, seguem os dados e a discussão, todos procedentes das entrevistas feitas com egressos da Educação do Campo.

## **A mulher campesina e o acesso à docência no ensino superior**

Buscando expandir o entendimento do que se propõe, nosso desafio é pensar, considerar e reconsiderar as instâncias representativas e detentoras do exercício do poder em diversas épocas e que deixam suas marcas nos sujeitos e suas subjetividades.

Aqui em especial nos propomos pensar a mulher campesina. Foucault (2007) nos alerta e podemos perceber que no decorrer da história todo o controle e jogo de poder centraram-se no discurso em torno dos corpos e a produtividade dos mesmos. Atuando, manipularam situações como medida preventiva para controlar esse corpo feminino. Tais ações negavam as subjetividades desses corpos, impondo ajuste as normas e isso se deu de forma intensa sobre as mulheres e as crianças.

Dissimuladamente, tais mecanismos viabilizaram o alcançar a todos, em um jogo de poder e controle nas dinâmicas sociais dominantes, incluindo-se aí as existentes entre o urbano para com o campo e do masculino em relação ao feminino. Globalmente, a eficiência desses mecanismos é incontestável. Quanto a mulher e a criança, houve um investimento de fragilização desses corpos como o autor sinaliza, e o objetivo era subalternizá-los, mecanismo bem eficiente. Nesse caminho, partia-se do fundamento do perceber a mulher e a criança como pertencente a um gênero frágil, fixo e imutável, visto como inferior, no caso da mulher e carente de controle para ser um corpo útil, no caso da criança (SANTOS et al., 2018).

Em contraponto a isso, consideremos que para Simone Beauvoir (2008), em específico referente ao feminino, ninguém nasce mulher, ao longo da vida torna-se mulher. Assim, mediante a sociedade pós-moderna, consideremos que para essa frase ter sido dita e publicada, foi preciso reunir considerada coragem, sendo revolucionária ao seu tempo - aproximadamente cinquenta anos atrás. Tais colocações da autora serviram como esteio para uma sonhada liberdade, no declarar de seu gênero, de sua sexualidade e valorização de suas subjetividades. Possivelmente aí esteja as marcas de busca por inserção dessa mulher nos processos de

formação das licenciaturas do campo em todo o país, dados que esta pesquisa sinaliza e evidencia. A questão é que o espaço campesino foi marcado por processos de subalternização, e a mulher esteve e sofreu tal processo, de forma bem acentuada. Ao usarmos os fragmentos de fala a seguir, tal demarcação mostra-se evidente e ao mesmo tempo uma vontade de mudar essa realidade, também é perceptível nos recortes de fala. Nesse sentido, as participantes fazem as seguintes afirmativas em relação a optarem por cursar uma licenciatura para a docência no campo,

*Pela oportunidade que o curso oferece, por ser vinculado com o campo e por ter minha origem relacionada diretamente com o campo. [Sujeito 2, (Mulher, 36 anos)]*

*Porque sou oriunda do campo e porque estudei minha vida toda no campo. Por acreditar na educação de qualidade para alunos do campo e no melhor desenvolvimento regional, desde a implantação da universidade e todos os processos envolvidos sempre estive presente e acreditando no curso. E por fim porque sempre acreditei que seria boa professora. [Sujeito 5, (Mulher, 25 anos)]*

Ao considerarmos os fragmentos de fala, arrazoemos que tais processos de valorização e reconhecimento ainda são insuficientes e primários entre os campesinos. Isso porque a mulher campesina, embora marcada por uma luta incansável pela terra e depois de adquiri-la, perpetua-se o labor para tirar da terra seu sustento. Importante frisar que, na lida cotidiana, seu trabalho não é menor que a do homem que possa estar na terra ao seu lado. Os discursos inseridos trazem essas subjetividades bem demarcadas. A questão é que socialmente o homem permanece como o dono da terra e, a mulher e o trabalho que ela desenvolve é dado o lugar de subalternia e não reconhecimento. Daí o valor e, possivelmente, a razão de estarem presentes nas licenciaturas do campo em maior escala e em faixas etárias acima da média do comum de alunos das

demais licenciaturas no país. Seria uma busca por protagonismo que a legitime e a tire do lugar do demérito?

Historicamente, fazendo uma leitura do contexto de cada época, para Foucault (2007) as instâncias de controle do poder: Igreja, escola, burguesia e mais tarde a ciência, todas produziram situações para que a sociedade cumprisse um objetivo que era necessário, mas que sempre colocou a mulher como subjugada, e no campo não foi diferente. Referente a esse lugar do gênero e da sexualidade entre mulheres, consideremos que a construção dos gêneros, no caso aqui o feminino, dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações. Inclusive,

É empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO; 2008, p. 18).

Para as mulheres, até mesmo por terem sido consideradas o sexo frágil, se libertar desse conceito, sair do clandestino para assumir sua condição de direito a igualdade, exigiu demonstrar sua verdadeira identidade de cidadã trabalhadora e digna de direitos, processo que toma força a partir de 1970 e no campo, a partir dos anos de 1990, como Santos et al. (2018) sinaliza. Talvez, seja esse um caminho de percepção a entender melhor os discursos dessas mulheres que falam conosco nesse trabalho e nos afiançam nesse debate. Novamente, os recortes de fala parecem nos confirmar tal questão. As participantes, nesse sentido, fazem as seguintes afirmativas, ao reforçarem por quais razões estão nas licenciaturas do campo,

*Pela oportunidade deste curso ter sido oferecido pelo PROCAMPO para os moradores do campo e por ser em modalidade de alternância o que facilitou muito para os estudos. [Sujeito 6, (Mulher, 56 anos)]*

*Porque sempre morei no campo e atuei nos movimentos sociais, quando abri a licenciatura próxima de mim vi como a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e realizar o tão sonhado nível superior! Também uma forma de empoderamento e de resistência para a educação do campo. [Sujeito 10, (Mulher, 35 anos)]*

Pela descrição, esse movimento de vontade de ir além, deixou de ser desejo contido, causou ansiedade e precisamos perceber que é o meio social que molda, no tornar essa mulher submissa ou não, frágil ou não, dependente ou não, dentre outros. E seus recortes de fala aqui inseridos, podem estar nos sinalizando que querem falar de um outro lugar de reconhecimento e de legitimação. Para entender tal dinâmica, basta que percebamos que este é um processo que acontece no âmbito cultural, sendo tudo aprendido, segundo a tradição do local onde se está, como afirma Foucault (2007). Tal explicação nos permite entender os processos de subalternização ao qual essas mulheres foram submetidas.

A questão é que, historicamente, essa mulher foi chamada somente a confessar seus desejos a igreja, a ciência para melhor controlá-las, gerir seus corpos. Quanto a isso, possivelmente estejam nesse momento da história deslocando-se para um outro lugar de protagonismo. Sobre essa dominação histórica feita sobre a mulher, ela era chamada a dizer a si mesmo e a outros, o mais, frequentemente, e possível, e de tudo o que possa se relacionar com ela. Esmiuçou-se essa mulher e seu corpo até quanto aos jogos dos prazeres, sensações e pensamentos inumeráveis que, através da alma e do corpo, pudessem ter alguma afinidade com o sexo. O objetivo era controlá-la o mais intensamente possível. Historicamente,

Este projeto de uma “colocação do sexo em discurso” formara-se há muito tempo, numa tradição ascética e monástica. O século XVII fez dele uma regra para todos. Dir-se-á que, de fato, só poderia se aplicar a uma elite mínima; a massa dos fiéis que só frequentavam a confissão raras vezes por ano escapava a prescrições tão complexas. [...] A

pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra. 4 A interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil (FOUCAULT; 1988, p. 23).

Logo, confessar tudo de si para si e a outros, minuciosamente, era tradição fervorosa entre os membros de comunidades religiosas, sendo a partir do século XVII uma regra para todos e obrigação de todo cristão, mais em especial para a elite burguesa. Nota-se pela narrativa do autor, que essa não era uma regra a todos, mas sim aos que se queria controlar e a mulher era um alvo desse controle. Mas, no decorrer do tempo as coisas se agravaram, de modo que esse costume se tornou rotina. Daí entende-se o confessar-se tudo e a todos: a amiga, a irmã, ao vizinho, ao marido, ao parceiro e aos pais, principalmente. A questão é que reproduziram em cadeia os interesses capitalistas de manutenção do poder invisível ao olhar desatento e cujo homem manteve-se no lugar de poder e a mulher campesina no lugar de identidade de menor valor ainda. Bem instalados, esses mecanismos, atualmente, continuam domando corpos e perpetuando-se de forma intensa no que tange a mulher campesina. Pressupomos que essa mulher esteja realmente, buscando o lugar de protagonismo. Nisso, elas falam de sua razão por persistirem no campo. Dizer que optam por cursar licenciatura,

*Primeiro o sonho de uma graduação, por estarmos inseridos no campo as oportunidades se reduzem, e principalmente ver a mudança na educação do/ no campo. [Sujeito 17, (Mulher, 25 anos)]*

*Uma oportunidade em cursar na universidade Federal pública, ao qual educação do campo precisa de educadores que residem no campo. [Sujeito 12, (Mulher, 31 anos)]*

Nos recortes de fala percebe-se que há uma busca pelo lugar de protagonismo dessas mulheres, mas elas vão além. Há também um discernimento de que o campo é local de subsistência, de cultura, de valores e que podem e devem ser valorizado pelas novas gerações que estão na escola. Elas possivelmente estejam se referindo a essa possibilidade por meio de uma formação e a futura docência no campo. Se essa mulher campestre busca protagonismo, pensemos na falsa liberdade que vivenciamos nos nossos dias, e o crescente hábito de confundi-la com aceitação. Tal questão nos permite arrazoar que estar em evidência não significa ser aceito. Sobre a mulher campestre, isso pode ser questionado, uma vez que ela é subalternizada duas vezes: é mulher e campestre, daí o entendimento de sua luta estar dentro de uma formação superior.

Consideremos que a mulher campestre não ocupa lugar de visibilidade e nega-se a ela até o protagonismo de luta nos espaços sociais em que aparecem. Junto a seus pares masculinos, situações em que juntos vendem seus produtos ou criam visibilidade para o trabalho e manufatura que realizam, com forte auxílio da mulher, tornando comum sua subalternização. Confirmamos que este é um dos desafios dessa investigação, de buscar melhor descrever essas perspectivas nas dinâmicas campestres em torno do papel da mulher.

Referente ao controle, a mulher a muito já é explorada. Como já iniciamos a descrição, na lida do campo ela é peça indispensável a produção, mas de pouco valor social para além da lida e dinâmica da terra. Para Louro (2008), vem de longe esse conceito de que era preciso ficar em casa a educar os filhos para executar trabalhos mais refinados necessários. Isso porque, até então o homem só conseguia realizar trabalhos brutos no campo e

em sua vida de produção de subsistência (SANTOS, et al. 2017). A questão é que fora de seu espaço familiar, a mulher que procede do campo, continua destituída de méritos e reconhecimento social. Tais considerações explicam porque as licenciaturas apresentam tão elevado número de mulheres em relação ao de homens no Brasil e a sala de aula das escolas básicas refletem isso. Na escola campestre a realidade não muda e nas licenciaturas do campo um outro fator de considerado valor se configura, as licenciadas estão bem acima da faixa entre 18 e 25 anos. Sobre o tema a egressa afirma que sua escolha é,

*Para continuar na área rural, sem precisar ir trabalhar todos os dias na cidade, ou mudar para a área urbana. Incentivar pessoas/ alunos a não saírem de seus sítios e irem para cidade. Aprender a elaborar aulas voltada para o campo, utilizando o meio rural para elaborar as aulas. [Sujeito 11, (Mulher, 28 anos)]*

Ha no recorte de fala um sentido de busca por fortalecimento da identidade do campo e do campestre. Se buscarmos nos estudos feitos, em relação ao campo no nosso tempo, perceberemos que é essa identidade que realmente, carece de fortalecimento para que o campo não seja esvaziado, seja destituído de sua cultura e de sua produção. Pressupomos que é a partir de uma docência bem articulada e ciente de seus desafios, que tais alvos possam ser alcançados e riscos extirpados. Para isso, apostamos que a escola precisa romper com seus vícios de dominação, abrindo-se ao papel de produção de identidades e fortalecimento da mesma no que tange o aluno campestre. É importante romper com vícios históricos em que a escola doméstica o aluno, para que, por meio deles, suas verdades alcancem os pais, completando o ciclo social de controle e docilização.

Considerando essa mulher licencianda do campo, arrazoemos na imagem de mãe e rainha do lar que foi impregnada na mulher

e fortalecida pelo imaginário da Virgem e imaculada Maria, que contribuiu e dificultou o assumir-se noutras instâncias e necessidades. O mesmo diminuiu a chance para um estruturar-se no competir em pé de igualdade com o sexo masculino no mercado de trabalho. Contudo, a partir da década de 1970 ela abdica do conceito de rainha do lar, mas por tantas amarras, há um retardamento em suas conquistas. Por isso é que, contemporaneamente, a mulher ainda é desvalorizada, profissionalmente, em relação ao homem. Consideremos que mesmo ocupando funções iguais, há aí uma concorrência desleal porque o que se precisa vencer são os processos de subalternização e não reconhecimento.

Por outro lado, consideremos que estar novamente no mercado de trabalho a faz se fortalecer e tomar coragem para assumir sua condição de integrante da sociedade. Dentro dessa dinâmica, aí está mais um de nossos objetivos: buscar o reconhecimento dessa mulher, tão fundamental as dinâmicas de produção e subsistência da família campesina. Nisso, consideremos que essas correlações de forças encontram apoio umas nas outras, formando cadeias ou sistemas que se estruturam, resultando em verdadeiras leis sociais específicas, estabelecidas e reorganizadas para a sociedade e que mantém a mulher campesina no lugar de subalternia. E daí fazemos um novo questionamento: e a mulher campesina, quem buscará seu reconhecimento? Notemos que tem havido um rompimento para com o tradicional. Isso porque,

Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos. Mas como esquecer, especialmente na contemporaneidade, a sedução e o impacto da mídia, das novelas e da publicidade, das revistas e da internet, dos sites de relacionamento e dos blogs? Como esquecer o cinema a televisão, os shopping centers ou a música popular? Como esquecer as pesquisas de opinião e as de consumo? (LOURO; 2008, p. 18).

Portanto, vivemos num tempo da incitação sem reserva e parece-nos que a mulher campesina esteja percebendo que pode falar, que pode ocupar novos e diferentes espaços sociais. Nisso, talvez, tenhamos mais subalternização e enfrentamentos pelas visibilidades dessas diferenças do que o necessário aprendizado de se conviver com essas diferenças (SANTOS, 2016; SANTOS et al., 2018). Mas, mesmo diante de tamanha luta, as agressões físicas e verbais de não reconhecimento persistem, a visibilidade se confunde com aceitação e ignora a longa história de luta e fuga da marginalização dessas mulheres. Nesse sentido,

Transformações são inerentes à história e à cultura, mas nos últimos tempos, elas parecem ter se tornado mais visíveis ou ter se acelerado. Proliferaram vozes e verdades. Novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir. Cada vez mais perturbadoras, essas transformações passaram a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais (LOURO; 2008, p. 19).

A partir da descrição da autora, consideremos que problemas novos e específicos têm surgido como: fecundidade, mortalidade, natalidade, saúde, alimentação e moradia e estes dilemas também têm chegado ao campo e suas dinâmicas sociais. Todas essas questões têm na *Scientia sexualis*, descrita por Foucault (2007), tanto a habilidade para gerir a vida e o corpo, como também o adestrar e o impor sobre ele dispositivos de controle. E em razão de acesso e uso de instituições como: fábricas, mídias e indústrias de produção. Nessa relação, é importante demonstrar e buscar entender a relação de domínio entre o papel da biologia e a ciências, seus currículos e a capacidade de controle que o saber médico exerce sobre a população, por meio da escola e esses saberes curriculares, como Santos et al. (2018) debate. Pressupomos que essa mulher formada

para a escola do campo, após anos de luta na terra e pela terra, possa dar um novo direcionamento ao ensino no campo.

A questão é que a personalidade das identidades tanto de gênero, para os mais tradicionais, é considerado assunto melindroso difícil de tratar e, pensar que o outro entende mais, ou o que vou dizer me denuncia, provoca aparentemente um silenciar. Consideremos que essa é a realidade campesina, a dessa mulher do campo em formação para a docência e do próprio sujeito do campo. Para Louro (2008), com necessidade de criar identidade de afirmação minorias inconformadas inseriram novas linguagens, atividades organizadas em grupos ao qual pertencem e práticas sociais de auto representação e esse pode estar sendo um caminho para o povo do campo e sua cultura. Isso nos permite entender porque a mulher campesina cala-se com sua identidade feminina e importante dinâmica e lida no campo. Logo, porque se calou, aceitou sua subalternização. Parece-nos que isso pode estar sendo reconfigurado, repensando, desconstruído e mudado.

Mas retomando Foucault (2007), a norma padrão continua sendo só homem branco heterossexual, casado, com filhos, de classe média alta. Nisso citemos a mulher como o segundo sexo e em alguns casos com sua identidade e legitimidade negada, como pressupomos ocorrer com a Mulher campesina, que se negra isso ainda é pior. Mas, pressupomos, fundamentado em Foucault (2007), que se pode desvendar aí várias facetas do ser humano. O autor fala desse emaranhado de desdobramentos e constatações e nos subsidia usá-los em diferentes espaços e dinâmicas sociais, como fazemos para com a mulher do campo. São maneiras distintas de descrever também as várias faces do preconceito e da subalternização, evidenciado pela camponesa que também sai do padrão, ao estar fora da norma. Ela, possivelmente, esteja

mirando em si mesma e alçando mudanças, ao optar por uma formação que a faça retornar ao campo com novos significados.

Nisso, consideremos que mesmo que persistam contexto que não permitam o sair do padrão estabelecido, por preconceito familiar e social, por tradição da família e pelo seu compromisso pela terra e sua cultura, mesmo fazendo essa escolha, tais pessoas continuam subjugadas, sujeitadas a aceitar o que lhes é imposto e, por ser assim, vivem uma vida inteira sendo violentadas e sem coragem para assumir suas verdadeiras identidades ou receber reconhecimento pelo papel que exercem. Consideremos que essa suposta clandestinidade, não reconhecimento e subalternização, sempre estiveram ligados ao controle social e, no espaço campesino, ainda muito mais arraigado (ALLPORT, 1954; 1962). Essas afirmativas nos auxiliam localizar os dilemas do preconceito para com a mulher campesina e a valorização de seu trabalho, questão perceptível quando em contato social com grupos sociais urbanos.

Portanto, consideremos, a partir de Foucault (2007), que a medida em que as liberdades políticas e econômicas diminuem, a liberdade sexual e o preconceito de gênero para com o feminino tendem a aumentar na mesma proporção e o campo foi um caso desses. Isso serviu para sustentar um sistema de controle político social dissimulado que permanece ativo. Portanto, pode ser facilmente observado no espaço campesino e, ao mesmo tempo, camuflado e dissimulado. É assim que os dispositivos de controle até os nossos dias continuam eficientes em todas as instâncias da sociedade. Em grupos sociais campesinos, a condição de subalternia torna-se marca ao mesmo tempo comum e desafio de quem lá vivem, daí a fácil percepção da luta dessas mulheres, ao adentrar num curso superior em idade já bem acima da média comum.

Pelo recorte de fala inseridos e nos atendo ao preconceito que existe para com o camponês, que são sujeitos que estão mais expostos, pois o trabalho é no campo e o campo é tido como lugar de atraso, consideremos que esse é um vício histórico em nosso país. Mediante tal realidade, as mulheres do campo estão se propondo mudar esse lugar de demérito e buscar forças em sua própria cultura. Os recortes vêm reforçar isso. Consideremos que em várias situações a pessoa do campo é colocada como símbolo de atraso. Isso ocorre com o objetivo de denegrir sua imagem. Mas, levando em conta seus saberes, homens e mulheres do campo são mestres e doutores no seu lugar de origem, detentores de conhecimentos, em si tratando do que a terra produz e o conjunto de saberes que a lida foi dando a esse sujeito do campo.

## CAPÍTULO IV

### **LEdoCs UFG: o perfil de uma Licenciatura e suas subjetividades**

Como um capítulo marcado por dados, embora quantitativos, o desafio não é dar maior valor a eles como o fizemos até aqui. O alvo agora é mostrar como os mesmos dialogam com a subjetividade dos sujeitos que estão nessa licenciatura, neste caso em específico, na UFG. Por ser assim, iniciaremos o capítulo com a caracterização quantitativa e posteriormente os dados qualitativos, que nos serão de referência para demonstrar o que pensam esses sujeitos ao se formarem para lecionar no campo no estado de Goiás, embora atendamos público de outros estados. Temos alunos procedentes do Mato Grosso, Pará, Tocantins e Maranhão. Outra questão esclarecedora é como os dados da licenciatura disponibilizada pela UFG, nos legitima como aqueles que, para além de trazer considerações teóricas referente ao tema, ou análise de como está essa formação nas outras regiões do país, podemos mostrar que nosso compromisso começa em nossas próprias instituições, no labor que temos tido no processo de formação em questão.

Buscando caracterizar os sujeitos da pesquisa aqui arrolados, são 40 participantes e todos alunos da UFG, dos que se autodeclararam negros, 76% são do sexo feminino e 79% apresentam faixa etária entre 26 a 45 anos. Somado a essas características, mais de 50% residem na zona urbana da cidade onde o curso é ofertado, em bairros periféricos e o restante em assentamentos, chácaras

e fazendas. Todos apresentam renda familiar entre 1 a 2 salários mínimos, sendo que somente uma minoria não possui uma família constituída (filhos, esposa e esposo).

Ressaltamos que os dados apresentados indicam que a IES aqui envolvida, tem garantido a inclusão das classes sociais menos favorecidas a educação, cumprindo-se o já citado, de um país que se assume como voltado a educação para todos. Esclarecemos que esta, inclusive é uma das bandeiras institucionais, tendo programas institucionalizados como o UFG – INLUI. Por ser assim, mesmo que nos pareça utópico, os movimentos que despertaram o país para essa necessidade, podem alcançar algo raro antes, a saber, o estabelecimento de um curso que atenda grupos sociais vulneráveis em sua grande maioria. Vale ressaltar que essa não é uma luta com início, meio e fim. Ao contrário, ela continua desencadeando enfrentamentos nas instituições devido a hegemonia e força dos cursos de formação das elites e distribuição de verbas que mantem tais cursos em funcionamento.

No entanto, se o enfrentamento social ocorreu e o institucional está posto como realidade, depoimentos como este “*Concretizar um sonho*” (Sujeito 19 [Mulher, Negra, Mãe, 46 anos, Assentada]), “*Realização de um sonho*” (Sujeito 32 [Mulher, Negra, Mãe, 37 anos, Urbana]), nos mostram que tem sido alcançado algum alvo e que parece-nos aqui como triunfo de uma luta traçada a alguns séculos no país e atualmente bandeira dessa instituição, a saber, a UFG. Trata-se de um deslocamento e fortalecimento de uma identidade que, historicamente, foi posta no lugar de não reconhecimento, de demérito e sem qualquer valor que a fizesse ser vista como importante. Outra questão a nós e de valor, vem dos educandos que já atuam como professores na Educação do

Campo e que estão agora formando-se na universidade para tal ofício. Eles afirmam que

*Educação do campo é o direito que o povo camponês tem, em que seu filho receba “educação” no ambiente em que ele vive. Educação do campo é quando você respeita e aceita a cultura e os saberes que seu aluno trás, e que trabalhe esses valores em sala”. (Sujeito 40 [Mulher, Parda, Mãe, 29 anos, Urbana])*

Gostaríamos de salientar que, uma das marcas que aparecem no depoimento dos estudantes das duas licenciaturas ouvidas, são as dificuldades em conciliar trabalho e formação, além das dificuldades financeiras, de transporte para aqueles que moram em zonas rurais, principalmente as dos acampamentos e assentamentos que correspondem a 25% da residência dos alunos. Outro dado importante é que os estudantes apesar de residirem atualmente na Zona Urbana, demonstram, em seus depoimentos, que tiveram durante sua trajetória de vida uma ligação com o campo, tendo a licenciatura para o campo propiciado a oportunidade de resgatar este vínculo, conforme os depoimentos a seguir pode nos esclarecer com riqueza de detalhe. A participante inicia sua narrativa afirmando que,

*Fazer uma Universidade sempre foi um sonho para mim, mas no decorrer da minha vida acabei seguindo outros caminhos, onde esta possibilidade de ter e fazer um curso superior foi se distanciando cada vez mais. Quando comecei a trabalhar em um colégio que tive meu primeiro contato com a sala de aula e os alunos e tive um experiência maravilhosa. Foi neste mesmo colégio que descobri este curso na cidade, que chama Licenciatura em Educação do Campo, só que achava que era outra coisa. Eu peguei e vi ali uma possibilidade de realizar este sonho, porque no momento que soube dessa formação vi uma possibilidade de fazer e conciliar o curso superior. Quando comecei a me interessar eu nem sabia do que se tratava qual era a proposta aí comece a ler o edital do vestibular e fui me identificando. Cada vez mais com o que ele dizia e logo depois que eu fui aprovada, comecei a estudar e fiquei sabendo, mas a fundo a proposta do curso, foi assim abrindo o horizonte, foi amor à primeira vista devido eu ter esta realidade de pessoa do campo, e por ser um curso voltado a essa realizada, para mim foi um*

*casamento perfeito era tudo assim que eu precisava naquele momento, e foi cada vez mais apaixonando mais por este curso porque me remeteu logo a minha infância, a minha adolescência, e me fez assim um maior interesse em lutar em chegar até o fim. Por quê é um curso muito complexo onde você acha muitos desafios, é um curso onde você acha muitos desafios, não muito diferente dos outros, **mas a universidade em si, o acadêmico em si tem muitos desafios, se você não persistir, se você não ter perseverança, você não chega lá, na minha idade ainda é mais complicado ainda você prosseguir com o curso, que você acha vários obstáculos todos os dias para enfrentar, onde você acha muitas vezes que o mundo acadêmico não é para você.** Na minha época a escola do campo era uma educação que falta muita coisa, uma precariedade muito grande, eu mesmo estudei em uma escola multisseriada onde a realidade do campesino, da família campestre, do filho do campesino é cruel, eu sentia na pele, nos pés, na alma o que era uma educação rural. **Eu vi no curso uma forma de batalhar, de lutar para o que aconteceu comigo não venha a se repetir, porque que é uma educação muito falha, é uma educação bem precária, podendo assim falar que é uma educação negligenciada pelo poder público, então seria esse uma forma de ter uma devolutiva para as pessoas de onde eu vim, por saber desta realidade, e por saber que através da educação da minha formação eu possa ter condições de puxar um pouco pra mim a responsabilidade e dar mais opção a essas pessoas e fazer valer tudo aquilo que realmente é de direito deles,** porque eles também tem todo direito de estar ali no campo, de estar na sua origem é um lugar que depois no futuro faz muita falta, assim como fez para mim, irá fazer para eles também, e que eles cheguem aqui na frente com mais opções de seguir, e não somente a condição de estudar para sair do campo ou sair do campo para estudar, porque até então foi esta opção que eu tive, é uma realidade cruel, fria, desoladora. **Então é isso, a educação do campo para mim agora é um sonho, é a concretização de um sonho é a realização de uma coisa para mim, que eu fiz por mim e que eu vou levar adiante para estas pessoas podendo reparar injustiças, podendo dar este algo a mais, essa turbinada que o campo precisa tanto na educação, ter um olhar sensível, ter um olhar de alguém de lá que vai voltar para lá para que menos injustiças aconteçam com este pessoal, que é um pessoa de direito como qualquer outro.** (Sujeito 04 [Mulher, Mãe, Negra, 39 anos, Urbana] Destaques do autor)*

Os dados que o depoimento nos traz revelam o caráter afirmativo do curso dentro da Universidade em que está estabelecido, mesmo cientes dos enfrentamentos que são impostos, até mesmo institucionalmente. Tal peculiaridade impõe uma responsabilidade de não só garantir a continuação,

dando o acesso ao ensino superior, mas a permanência desses sujeitos no espaço superior de formação. Como já afirmado, sabemos que, historicamente, o campo brasileiro sofre e sofreu com a desigualdade de acesso ao direito a educação, que se traduz numa fragilidade das escolas do campo. Logo, reforçamos que para superação de tal quadro não basta garantirmos o acesso por meio de vestibulares específicos e que garantam o ingresso dos sujeitos do campo ao ensino superior. É imprescindível o garantir sua formação e que seja de qualidade. Assim, a educação básica no e do campo pode ser repensada e colocada no lugar de formação para a cidadania.

Nesse mesmo sentido de entendimento, a fala de uma outra estudante vem confirmar um conjunto de pressuposto que foram discutidos. Percebemos que a formação universitária tem viabilizado um amadurecimento e experiências diferenciadas para aquele que irá a escola campesina como educador. Quando nos deparamos com tais narrativas, fica-nos a certeza de que se houve uma luta no campo pelo reconhecimento do direito de cidadania dos povos do campo, essa luta chegou a universidade e carece de ocupar espaços de debate acadêmico e assim promover todo um pensamento diferenciado para escola do campo e seu papel formador. Nessa preposição, Arroyo (1998) sinaliza que, quando percebido como espaço de formação e produção de conhecimentos, ele é exemplar e pode, inclusive, servir como referência e produtor de novas diretrizes para a educação. Portanto, o depoimento aqui inserido, nos mostra o deslocamento do lugar de subalternia para o de cidadania. Nesse sentido, a participante afirma que,

*O meu contato com o curso, aconteceu por acaso através de uma colega que nos inscreveu no processo seletivo especial. entretanto com o passar do ano e com os debates, seminários, aulas e etc, fui reconhecendo minha identidade de ribeirinha e assentada no curso, no qual pude perceber que estar neste*

*curso não foi por acaso, contudo permanecer nele significa dar resposta a tantos amigos e amigas que apoiam a causa da luta pela terra, da construção de uma educação voltada para as populações camponesas etc. A escolha de permanecer no curso, parte principalmente do compromisso assumido com os moradores de minha comunidade, com a escola da mesma, e com a tentativa de construir junto um processo de educação com os camponeses. Entrevista – Sujeito 01 [Mulher, 20 anos, Acampada]*

A garantia de acesso ao curso, por meio do vestibular específico, está permitindo o ingresso dos sujeitos que se identificam com o campo, que tem sua identidade no campo ou que já tiveram parte de sua vida escolar nas escolas rurais. Tal questão é um aspecto positivo para o curso em questão, que busca a formação de educadores para o campo com habilitação em Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, ao mesmo tempo, essa formação se torna um desafio, devido a precariedade do ensino que tiveram acesso durante a sua escolarização, principalmente na compreensão dos conteúdos básicos da área das Ciências da Natureza. O notável nos discursos dos sujeitos que assinalam possuir pouca compreensão, demonstra a necessária revisão dos conteúdos básicos para a construção de um novo conhecimento no campo que rompa com esse desnível que ele causa até aqui.

Podemos considerar que para os educandos do curso de Educação do Campo, esta licenciatura significa não somente uma formação superior, mas sim garantir o acesso a próxima geração à educação, permanência no campo, compreender a realidade que viveu ou vive, esperança de transformar a realidade de sua comunidade e um compromisso com o campo. Conforme fica evidenciado nos depoimentos, nessa formação os futuros professores conhecem e valorizam os modos de vida, o

tempo e o espaço do campo, viabilizando uma (re)construção de conhecimento significativo e transformador de vida no campo.

Mas, mediante as fragilidades desse grupo social que tem chegado as universidades, muito ainda há por fazer. Com estes pressupostos podemos avaliar que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096/2007, tem ficado muito aquém do necessário para garantia de uma educação superior com qualidade. As mudanças na política governamental, no campo da inclusão social também pode em muito comprometer esses projetos de cidadania. A expansão da rede pública federal segundo Mancebo et al. (2012), tem ocorrido com racionalização de recursos e intensificação do trabalho docente, o que não corrige a distribuição desigual, histórica da educação brasileira. Logo, as Licenciaturas em Educação do Campo, não podem ser vistas alheias à está realidade, baseada no modelo hegemônico de desenvolvimento, Molina (2014, *apud* MOLINA, 2015, p. 149) enfatiza que,

Se o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas, considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto deste sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira.

O intenso fechamento das escolas do campo como demonstrado por Souza (2012), aliado a falta de investimento nas universidades públicas que garantam o acesso, a permanência e o ensino de qualidade dentro das Universidade Públicas Federais, em especial no curso de Educação do Campo, acabam estimulando o abandono destes sujeitos

camponeses de seu território. O que resulta na expectativa destes educandos de formação profissional, onde somente 32% deles ainda tem pretensão de se tornarem professores do Campo, os demais após sua capacitação profissional, se tornaram professores não atuantes no campo, por causa da desvalorização, fechamento e desvalorização da profissão docente no Brasil.

Como marca das licenciaturas do campo, elas trabalham dividindo o semestre em dois tempos, o universidade, com trabalho de conteúdos científicos e pedagógicos e o comunidade, tempo no qual o estudante volta as suas origens ou se insere em projetos que estão voltados ao campo e a auxiliar na resolução de problema do campo. Ainda, sabendo da importância da alternância dos tempos para a formação dos futuros educadores do campo, questionamos os educandos sobre o entendimento dos tempos e qual tempo em sua concepção tem maior peso em sua formação, justificando sua resposta. Na visão dos estudantes o tempo com maior importância para sua formação é o tempo universidade, porque é nele que tem aulas, é nele que tem um maior acompanhamento sistemático por parte do professor, o que para eles não ocorre no tempo comunidade, conforme relatos:

*Acho o tempo comunidade muito disperso ainda. Sujeito 01 [Mulher, Parda, Mãe, 37 anos, Zona Rural]*

*Considero o tempo universidade o mais importante, por ter a presença dos professores nas aulas, junto dos alunos, o que não ocorre no tempo comunidade. Sujeito 02 [Mulher, Negra, Mãe, 39 anos, Assentada]*

*Tempo universidade, pelas aulas presenciais. No tempo comunidade é muito pouco contato com os professores ou nenhum. Sujeito 19 [Homem, Pardo, 19 anos, Urbano]*

*Tempo Universidade, aprendemos o teórico e nesta cidade conhecemos a realidade pois está muito próxima do campo e convivemos em comunidade. Tempo comunidade, passamos muitas informações, mas sinceramente a pouco retorno. Sujeito 23 [Mulher, Parda, Mãe, 47 anos, Urbana]*

*Tempo universidade, porque no outro ficamos (alunos), muito “solto”. Não contribui com a minha comunidade, pois faço em outra comunidade. Sujeito 27 [Mulher, Parda, Mãe, 41 anos, Assentamento]*

Os educandos compreendem o tempo comunidade e tempo universidade como complementares para sua formação, tendo cada tempo sua especificidade. Nas suas concepções o que falta é uma estrutura (transporte, pessoal e dinheiro), para que não somente o tempo universidade seja valorizado, mas que no tempo comunidade possa garantir a socialização dos saberes aprendidos nas comunidades e construção novos conhecimentos em conjunto com o tempo universidade, valorizado os conhecimentos aprendidos ao longo do tempo pelo povo do campo. Nesse sentido, segundo relatos:

*Os dois, considero parte teórica se juntando a prática. Sujeito 10 [Mulher, Parda, Mãe, Urbana]*

*Os dois são importantes, o tempo universidade são mais teorias e o tempo comunidade, conhecemos a realidade. Sujeito 25 [Mulher, Parda, 32 anos, Zona Rural]*

*O tempo universidade pode aprender conteúdo o tempo comunidade colocamos em pratica o ensinamento adquirido. Sujeito 32 [Mulher, Parda, Mãe, 42 anos, Urbana]*

*Ambos é importante para completar a continuação e apropriar melhor o processo educacional. Para somar a participação e informação das comunidades e concluir projetos relevantes para compreender e conhecer melhor as nossas raízes. Sujeito 38 [Homem, Pardo, 47 anos, Urbano]*

*Ambos, porque aprendemos mais na sala de aula, porém conhecer a comunidade e a escola ajudará no processo. Sujeito 45 [Mulher, Negra, Mãe, Assentada]*

Destarte, a alternância tem um potencial imenso de resinificar o conhecimento, porém para que os tempos alternados, especialmente o tempo comunidade - período no qual os alunos da Educação do Campo têm seu espaço formativo dentro da comunidade, fora da universidade, isso exige estruturação e

recursos, inclusive econômicos. Auxiliando na promoção e construção de um conhecimento significativo para os educandos, conforme nos relata Molina (2015, p.158),

Alternância guarda imenso potencial de ressignificar os processos de produção de conhecimento, nas situações nas quais promove-se verdadeiramente uma intensa troca de tempos e espaços de aprendizagens, nos quais as diferentes dimensões da vida integram-se aos processos de produção do conhecimento, por outro, se desconsiderados os pressupostos de valorização dos saberes dos sujeitos e integração da produção material nos processos de ensino-aprendizagem, e da não presença da Universidade em diferentes tipos de atividades no Tempo Comunidade, a Alternância na Educação Superior perde parte relevante de seu sentido.

Na perspectiva dos educandos a presença da universidade dentro da comunidade é muito tímida, se limitando consideradas vezes a eventos e tempos específicos. O que evidencia uma falta de estrutura que a instituição deveria promover para um andamento satisfatório dos tempos e espaços formativos do curso de Educação do Campo. Mas, as questões citadas vão para além de qualquer capacidade que em curto tempo e pouco recurso, conseguimos sanar.

Diante disso, vamos nos ater, desse ponto em diante, a discussão de um tema que nos tem sido auxiliador, tanto no processo de formação na licenciatura que atuamos, quanto de nossa presença na escola do campo, onde temos nossos alunos cumprindo seus estágios. Tais ações tem se ajustado aos programas de PIBID e Residência Pedagógica citados anteriormente, disponibilizada pelo governo no ano de 2018-9 e renovado em abril de 2020. Os programas trouxeram para a educação recursos de manutenção e de permanência do aluno. Por ser assim, a última parte desse trabalho centra-se a debater a interdisciplinaridade voltada para o ensino no campo.

## **Interdisciplinaridade: Ainda um desafio na escola e possível caminho para o campo**

Pensar interdisciplinaridade continua sendo um desafio, principalmente para nós da Educação do campo onde qualquer abordagem teórica pensada, ela é nova e carece de considerados ajustes, uma vez tratar-se de uma modalidade de educação com suas marcas e especificidades únicas. Na prática, na escola do campo estamos longe de alcançar o ideal, até porque, nessas escolas e espaços o debate ainda é inicial. Mesmo assim ela parece-nos importante, possível de ser executada e com considerada chance de ser prática bem-sucedida, devido à especificidade do educar campestino, como já afirmamos e Santos (2019) confirma. Mas, antes de adentrarmos na perspectiva campestina da questão, há de se considerar que por mais que a discussão da interdisciplinaridade tenha alcançado um vasto campo de atuação, temos percebido que o desafio na aplicabilidade da mesma tem sido maior.

A questão é que pode até se pensar em fazer interdisciplinaridade, e no final, nada disso ocorrer se não um engodo. O desafio é que poucos educadores estão habilitados a trabalhar sob tal metodologia, procedentes de um ensino fragmentado, dividido em áreas do conhecimento. Por ser assim, aprenderam de forma fragmentada e assim ensinarão, perpetuando o legado de disciplinas fragmentadas. Entendido isso, percebe-se que o termo adquiriu uma conotação de modismo. Tem educadores que dizem fazer, mas não o fazem; enquanto outros, sem saber, atuam interdisciplinarmente.

O dilema é que frequentemente os professores não recebem capacitação suficiente para compreender determinada metodologia de ensino, mas são cobrados a aplicá-la, cometendo

algumas distorções ou fazendo leituras incompletas do que é realmente a interdisciplinaridade. No entanto, a partir da realidade das escolas do campo, dos temas que podem ser levantados, fundado na realidade desses sujeitos, pressupomos poder existir caminhos que possibilitem uma maior atuação, a partir de ações interdisciplinares que busquem valorizar o processo de luta pelo direito ao acesso à educação, a manutenção de seus territórios, a dignidade no trabalho em seu pedaço de terra e no significado diferenciado do viver no campo.

Buscando entender a questão num campo histórico de como tudo aconteceu em relação a interdisciplinaridade, o debate do tema surgiu na Europa, na França e na Itália na década de 1960. O ocorrido nesse contexto foi que os movimentos estudantis lutavam por um estatuto de universidade e escola que rompesse com vícios históricos de divisão do saber. Houve, com isso, várias tentativas de se buscar o rompimento com uma educação fragmentada, discussão que se espalhou pelo mundo. No Brasil foram Hilton Japiassú e Ivani Fazenda quem, ao final da década de 1960, trouxeram esse debate para cá. Assim, eles foram os primeiros teóricos a produzir uma extensa obra no campo pedagógico no país e influenciam praticamente toda a produção bibliográfica sobre o assunto entre nós brasileiros, mesmo passado quase seis décadas.

Para Japiassú (1976), a interdisciplinaridade surge como uma necessidade imposta pelos teóricos brasileiros a descrever sobre a temática interdisciplinar. Ele veio a trabalhar o conceito que denominamos de campo epistemológico. Mas, ao se trabalhar a interdisciplinaridade a maior referência é Ivani Fazenda. Seus trabalhos e orientações tem sido de considerada contribuição para entendermos como essa proposta pedagógica

se aplica tanto teoricamente, quanto na prática, a partir das experiências compartilhadas em seu grupo de pesquisa, o GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade). Esse grupo tem incentivado a formação do professor como um agente pesquisador, pois,

O professor pesquisador passa a duvidar das teorias sobre educação existentes, duvidar no bom sentido, no sentido de percebê-las imperfeitas e incompletas, de duvidar que elas possam explicitar, da forma que estão elaboradas, suas intercorrências práticas decorrentes de uma dúvida maior – a de que algo de sua prática vivida possa estar contribuindo para explicitação das imperfeitas teorias sobre educação já constituídas bem como da beleza das que se tornam clássicas (FAZENDA, 2010, p.10 e 11).

Para, além disso, para a autora trata-se de uma prática pedagógica que busca formar professores que sejam capazes de estabelecer conexão nas disciplinas em sala de aula para que a partir de então, sejam capazes de inspirar seus alunos a relacionar o conhecimento adquirido na escola com sua prática cotidiana. Quando consideramos isso, pensamos o quanto essa forma de pensar a educação tem a ver com os desafios da escola no campo. Isso porque a interdisciplinaridade ocorre a partir do exemplo dado pelo professor que demonstra como é possível construir uma relação entre os conteúdos e as disciplinas até então tratadas como separadas e que induz ao aluno conectá-lo com o seu dia a dia. Para Moreira José (2010), a educação deve ser pensada não como algo que transformará o futuro, mas como algo que transformará nosso presente. Assim, cabe ao professor,

Assumir uma postura favorável à educação para a compreensão exige do professor uma mudança de comportamento, na qual enxergue as possibilidades que o aluno possui de aprender, de compreender, de transformar, de agir sobre o seu presente (MOREIRA JOSÉ, 2010, p.63)

Vejamos que a perspectiva da interdisciplinaridade é mais que dar ao aluno a capacidade de relacionar conhecimentos. É importante que o aluno visualize os pontos de conexão entre uma disciplina e outra. Para isso precisa dar sentido ao que aprende, dar significados reais e aplicáveis ao seu saber, sendo esse um desafio central do ensinar no campo e que parece coerente com o que serve como pressuposto a execução da interdisciplinaridade enquanto prática escolar. Portanto, o desafio é garantir ao aluno a capacidade de compreender sua realidade para assim poder transformá-la, tal qual se pensa para o ensino no campo. Para além do já dito, de acordo com o PCN,

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p.89).

Nesse mesmo caminho de entendimento, Ribeiro e Bueno (2015) apontam a importância de se estabelecer uma relação de interação entre as disciplinas. O autor compartilha do pensamento de Morim (2000), que vê na fragmentação das disciplinas um impedimento da capacidade natural das mesmas serem contextualizadas. Tal ação pode dar ao aluno a oportunidade de explorar várias possibilidades, na garantia de uma visão global de mundo e pautada na relação entre o todo e as partes, como o próprio autor tanto reforça ser importante na educação.

Ampliando, de acordo com Fazenda (1999), o desafio torna-se complexo porque um ensino interdisciplinar requer um trabalho conjunto entre alunos e professores assim como de gestores e demais sujeitos integrantes da comunidade escolar. Ou seja, a integração não deve ocorrer apenas entre

as disciplinas escolares, mas também entre pessoas, conceitos, informações e metodologias aplicadas no ensino. É consenso que a interdisciplinaridade pode e precisa ir além da simples junção de conteúdo específico de cada disciplina. Para isso, é importante que os professores planejem as aulas juntos e possam se apropriar de conceitos de outras áreas, enriquecendo, com isso, o conhecimento que trabalha em seu conteúdo. A questão tornará mais alargado e conectado o seu saber com outros saberes. Nesse sentido, na busca pela interdisciplinaridade,

Não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se... Todo o indivíduo engajado nesse processo será não o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será o motor de transformação (FAZENDA, 1992, p. 56).

A questão fica melhor entendido quando nos atemos ao que Valério (2010) considera. Para o autor a interdisciplinaridade é como um movimento que possibilita o diálogo entre seres humanos e saberes diversos. É nessa perspectiva que a interdisciplinaridade busca perceber a relação dos indivíduos com elementos do seu cotidiano, que são capazes de representar, simbolicamente, as propostas de ações que possibilite êxito em experiências práticas. É aí que novamente reforçamos a importância dessa forma de ensinar para os desafios atuais da escola e do ensinar no campo. Há uma forte conexão entre essa forma de entender o ensino e as dinâmicas escolares campesinas, como já afirmamos. Nesse sentido, a mandala é o símbolo que melhor tem representado a proposta de ações que convergem para uma educação interdisciplinar, na perspectiva de Fazenda (2007). Para a autora é um partir de si para o outro, com a finalidade

de entender, de descobrir a si mesmo, que torna essa forma de ensinar mais eficiente.

Desse modo, a capacidade de agir mediante as dificuldades, coisa muito comum ao cotidiano de quem vive no campo, devido os enfrentamentos cotidianos de trabalho e subsistência, o ter a resiliência, nessa forma de ensinar, viabiliza que momentos difíceis e a serem superado, o adaptar-se a realidades como uma necessidade, todo esse movimento é que pode agir como uma reciclagem individual dos que estão no processo. Para melhor entender a questão, o caminho possivelmente é,

Talvez a congruência entre resiliência e a interdisciplinaridade, porque são caminhos de vida que possibilitam uma mudança de atitude e das ações mais íntimas e possibilitam uma mudança de atitude, fazendo uma reciclagem pessoal. Percebe-se desde já a importância de desenvolver flexibilidade diante das situações. Isso em muito ajudará os novos processos de adaptação. Estar aberto a críticas, a fim de processar mudanças internas para produzir também as externas (VARELLA, 2010, p. 47).

No entanto, a autora trabalha a resiliência como algo que é construído não só a partir do individual, mas do edificado coletivamente. Trata-se de um processo onde as relações coletivas atuam sobre o individual que transforma o coletivo. É nessa perspectiva que a resiliência se torna algo fundante para a prática de uma educação interdisciplinar. A questão é que os desafios individuais são compartilhados coletivamente, superados coletivamente, podendo alcançar a transformação individual, que por si só transformará a realidade coletiva, sendo desafio cotidiano no labor campesino e, por isso, de fácil ajuste as dinâmicas escolares no campo. Ainda, em todo esse processo está à autorreflexão. Assim, consideramos que,

A vida apresenta muitas armadilhas e o que diferenciara o comportamento de cada pessoa é como se enxerga diante dela mesma e de que maneira está seu processo de autoconhecimento e autodesenvolvimento. Criar vínculos, estes ajudarão a superação interior, eles serão, sem dúvida, a mola propulsora de superação aos obstáculos (VARELLA, 2010, p.51).

Quanto as ações na busca pela interdisciplinaridade, em que, a partir do caminho percorrido por professores que visam uma educação interdisciplinar, seja possível atuar na formação de novos educadores, o desafio é que atuem de forma se apropriando de saberes para além de sua disciplina. A proposta é que possuam um olhar mais apurado, capaz de transformar realidades pedagógicas segmentadas em um currículo interdisciplinar e esse empreito exige segurança e trabalho conjunto. O desafio é que,

A formação de professores para a interdisciplinaridade, indicadora de práticas na intervenção educativa, liga-se ao desenvolvimento de competências para 'construir pontes' entre os conteúdos das disciplinas que lecionam, com os de outras disciplinas do projeto curricular da escola, em vista do sujeito da aprendizagem (FERREIRA, 2010, p.22).

Ainda, para a autora, é a partir da formação, do desenvolvimento de atitudes interdisciplinares no cotidiano de formação desses profissionais, é que torna-se possível construir experiências interdisciplinares capazes de transformar currículos, tanto no urbano quanto no campo, tanto na escola fundamental quanto na escola básica, podendo haver transformações até na formação de professores para a docência, nas licenciaturas, que seria algo fundamental para uma mudança definitiva. Outra questão é que mesmo que não seja consenso, a interdisciplinaridade ocorre com maior facilidade nos anos iniciais da primeira fase do ensino fundamental. Isso porque aí ainda não estamos cheios de vícios escolares que adquirimos no percurso de nossos processos

de formação. O desafio então, é romper com o vício instalado e enraizado no fazer docente.

Diante do exposto e do desafio dessa discussão, uma questão a se considerar é como articular três áreas tão próximos, como as das ciências da natureza, a saber, química, física e biologia, que conseguem se isolar completamente, dentro do processo formativo dos alunos. A mesma pergunta cabe aos processos de formação de professores. Por que esses saberes permanecem isolados e sem comunicação nas graduações? E quando pensamos num curso de formação de professores, como os disponibilizados para o campo, que tem exatamente esse perfil, ciências da natureza, as três áreas de formação? Daí outro questionamento, como podemos desejar uma escola campesina exercendo seu ensino de forma interdisciplinar, se os processos de formação de professores para o campo não veem isso como algo a ser cumprido desde a formação inicial? Essas respostas é o que precisamos tentar encaminhar.

### **As Ciências da Natureza e a busca por um ensino interdisciplinar**

Na busca por entender um pouco da história dos saberes das Ciências das Natureza – Química, Física e Biologia, enquanto disciplina, sabe-se que foi a partir de um processo histórico que o mesmo se consolidou. Foi a partir do século XVII, quando a ciência ganhou seu papel de destaque, na conhecida Era Moderna. Nesse contexto, a burguesia em ascensão buscou, por meio da ciência, quebrar a hegemonia do conhecimento imposto pela Igreja até aquele período. Com isso, a ciência moderna passa a ser dominada pelo conhecimento técnico e científico e com o papel

de romper com quilo que era mítico e místico (SANTOS, 2015).  
Portanto,

É com a era moderna que a cientificidade torna-se critério de verdade. Isto porque o conhecimento científico passa a ser apropriado pela nova classe em ascensão, ansiosa por questionar a velha estrutura de poder. Quando o conhecimento perde seu vínculo direto com a Igreja, e, portanto, seu caráter transcendente, o soberano começa a ter seu poder questionado (GUERRA et al., 1998, p. 5).

De acordo com as pesquisas realizadas com quem trabalha, a partir da Nova Sociologia da Educação, a organização de um currículo escolar, a hierarquização a que são submetidas e o como são transmitidas em sala de aula, diz bastante sobre os processos socioeducativos, como afirma Bernstein (1971). Para o autor, a maneira como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o saber escolar, é o que direcionado o público, isso reflete na distribuição do poder e os princípios de controle social a que somos submetidos. Consideremos que a posse dos processos de produção do conhecimento científico significa, gera, promove, desloca poder, mas também mantém esse poder entre as classes dominante, como afirma Bourdieu; Passaron (1970). Falamos de um Poder de decidir e de falar e ser ouvido e se ter crédito pelo poder que o saber trás. Tudo isso a partir da posição de possuidor de um conhecimento científico ou não, que é tido como neutro e inquestionável. Nos referimos ao discurso da tecnocracia que está baseado, exatamente, no fato de que o ouvinte compreende essa ciência como conhecimento desvinculado do mundo cotidiano.

É a partir dessa afirmação que buscamos entender qual o papel das Ciências da Natureza no currículo e como a mesma poderá contribuir para uma educação interdisciplinar na escola do campo, em especial, que rompa com o vício de ciências como

produtora, detentora e disseminadora de verdade imutáveis e incontestáveis. É a partir de uma possibilidade de diálogo entre as disciplinas e seus saberes, que essa perspectiva permite entendermos que as escolas do campo é um “espaço” fértil para o uso das Ciências da Natureza como disciplina, capaz de atuar como carro chefe para uma organização curricular que seja de fato Interdisciplinar e que rompa com vícios históricos disseminado pela postura e ensinamento errado do que é ciências.

Para Lück (1994, p. 59) “a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social.” Desse modo é possível reconhecer que as disciplinas não são excludentes entre si, quer se esteja no campo ou no urbano. Até porque, é por meio da prática da interdisciplinaridade que o educando poderá perceber, também, que o conhecimento científico não está afastado do seu cotidiano. Isso mostra, novamente, a importância dessa forma de se trabalhar os saberes disciplinares de forma interdisciplinar. Portanto, condescendemos das ideias de que,

A justificativa para o desenvolvimento das práticas interdisciplinares é fundamentada de forma mais destacada no questionamento quanto à eficácia das disciplinas do Ensino de Ciências e de Matemática em relação à introdução dos alunos na discussão de questões científicas e tecnológicas, sobretudo relacionadas à necessidade de ensiná-los a utilizar o conhecimento científico e tecnológico em seu cotidiano, seja em relação a questões sociais, individuais ou políticas (LAVAQUI; BATISTA, 2007, p. 409).

Desse modo, percebemos que na escola, assim como procedem as orientações do que denominamos de cultura científica e ou tecnológica, o apregoado são os saberes relativos às disciplinas e que devem ser aprendidos dentro de suas disciplinas, e não transversalmente pelo estudo de temáticas

inter/transdisciplinares, como deveria ser. O que sabemos, no nosso tempo, é que por meio do estudo de conceitos e princípios isolados e centrados na estrutura lógica das disciplinas, o processo não alcança seu alvo, como Cachapuz, Praia e Jorge (2004) reforçam em seu trabalho. Portanto, não se pode continuar a alimentar o ensino das disciplinas isoladas, pois há uma acuidade de um espectro intrincado de mundo para o progresso da ciência, logo, da humanidade. Não é possível persistirmos no fragmentar do conhecimento na essência de sua produção, sob o apoio do meio científico e o acadêmico, como até então tem sido. Diante desses debates, vale considerar que,

[...] sempre devem ser refletidas e ampliadas às discussões acerca da importância das relações entre os conteúdos de uma disciplina e outra disciplina; entre as disciplinas e o curso; entre as disciplinas e a vida, e assim sucessivamente, a fim de não se estimular a elaboração de conhecimentos parcelados advindos do pensamento linear, mas promovendo-se a construção de um saber uno, com uma visão conjunta e de um todo composto por muitos aspectos (PETRAGLIA. 2001, p. 75).

Por ser assim, tais alterações, sobre as afinidades entre as disciplinas, são primordiais para que ocorra de fato, a interdisciplinaridade na escola. Nosso pressuposto é que, a prática interdisciplinar somente será plausível se houver a reflexão constante para aproximar-se da dependência existente entre as disciplinas, os saberes que trazem e precisam ser trabalhados, assim como a aplicabilidade desses saberes ao cotidiano do aluno que aprende. Quando isso chega a perspectiva campesina, sabemos que algumas dessas questões são centrais para a subsistência do sujeitos do campo e sua dinâmica de vida, como já afirmamos anteriormente. Ainda, é base para um projeto de educação do campo diferenciado.

## **Os desafios da construção da interdisciplinaridade na escola do campo**

Ao considerar que o rompimento com o olhar hierarquizado entre as disciplinas exige a modificação dos hábitos dos alunos, que necessitarão maior envolvimento nas tarefas, assim como mais transparência na elaboração de seus trabalhos e estudos, aqui nos propomos avançar no debate proposto cientes dessa condição. O mesmo diz respeito aos profissionais. Por ser assim, para que seja possível estabelecer um trabalho interdisciplinar, é preciso que as ações de cada educador sejam transparentes, que se saiba o que se faz e que se disponibiliza a pensar junto com os demais profissionais envolvidos no projeto, considerando as necessidades que a questão impõe. Pelo descrito, todas essas modificações exigem alterações nos hábitos, pois o saber não é apenas uma disciplina, ele incorpora-se às relações interpessoais e a própria corporeidade do sujeito, como já sinalizado anteriormente. Por ser assim, é importante que haja uma sistemática realização da interação pessoal de cada indivíduo envolvido no processo educativo na escola.

Nisso, talvez o maior deles seja a mudança na prática da equipe, a realização dos trabalhos coletivos, onde de fato, os conteúdos sejam trabalhados interdisciplinarmente, um se ligando ao outro, tendo como ponte a sua associação com o cotidiano de quem aprende, e esse é o maior desafio, embora o comum encontrado na prática, seja professores que buscam apenas cumprir um currículo e em concluir a aplicação dos conteúdos estabelecidos para aquele bimestre e nada mais. Mas, fazendo meia culpa, de fato educadores não são culpados por essas atitudes. Afinal, foram formados para exercer suas práticas pedagógicas assim, sem se preocuparem com o todo e jamais foi sinalizado o caminho de agirem diferente ou foram

levados a considerar a importância e o papel fundamental dessa forma de ensinar e se trabalhar conteúdos escolares. Consideremos: nos processos de formação inicial ocorre interdisciplinaridade? Sendo objetivo na resposta, sabemos que isso não ocorre, daí como cobrar do professor tal postura ao exercer seu ofício?

Outro desafio diz respeito ao tempo de amadurecimento, ação/reflexão, para aquisição de elementos da representação social que serão aplicados na prática interdisciplinar. Fazenda (2002) chama nossa atenção para um olhar contínuo. Mas, como conseguir tempo para essa reflexão em uma realidade onde os professores não são efetivos, podendo – e são – exonerados a qualquer instante, sem que o sistema tenha qualquer preocupação com a forma como o processo foi ou fica comprometido, quando um docente deixa seu trabalho inacabado diante de uma turma, da escola e de um conteúdo.

Ainda, é importante reforçar que a configuração de atuação do educador é imprescindível para que aconteça a interdisciplinaridade escolar. Portanto, a consideração de que um professor solitário não é capaz de desenvolver um projeto interdisciplinar é uma realidade. Desse modo, percebemos que o trabalho integrado do corpo docente é indispensável para a concretização da interdisciplinaridade escolar. Por isso, para que possamos distinguir a efetiva aparição da fragmentação dos saberes na escola, faz-se indispensável a busca de conhecimentos com o corpo docente e as condições com que esse corpo docente trabalha. Falamos de condições físicas de trabalho. Sabemos que as percepções e as condições de trabalho do educador motivam o modo como ele atua e entende a afinidade que sua disciplina possui com as demais.

Vale considerar, nesse caminho de raciocínio, que a interdisciplinaridade como método educativo, não depende só

do modo como o professor ministra suas aulas, mas também de seus conhecimentos das ciências ao qual se propõe ensinar, como discutimos no tópico referente aos saberes docentes. Diante dessa visão, Fazenda, (2002. p. 69) afirma que “A metodologia interdisciplinar, em seu exercício, requer, como pressuposto, uma atitude especial ante o conhecimento”. Isso quer dizer que a prática docente encontrar-se fortemente atrelada à visão que o professor tem das ciências e do conhecimento científico no qual estará trabalhando e compõe seu conteúdo. Para a autora o processo “se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências” (p. 69). É isso que torna possível a interdisciplinaridade. Ainda, há de se respeitar a máxima de que cada professor possui sua metodologia e é ela que irá subsidiar a forma como a interdisciplinaridade vai acontecer e se efetivar, enquanto metodologia.

Portanto, para a autora, são as possibilidades e limites da própria disciplina e dos agentes em ação e de seus saberes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam, que viabiliza-se o sucesso da prática. Quando consideramos isso, pensamos que, embora estejamos em uma fase embrionária no que tange a escola do campo e a interdisciplinaridade, no contexto educacional o aumento de experiências voltadas para a prática propositada de construção interdisciplinar já é uma realidade. Reconhecemos que houve nos últimos tempos um considerado salto. Nessa perspectiva, uma vez adotado o uso da interdisciplinaridade, é de suma importância estar atento aos três níveis em que ela pode ocorrer na escola, como sugere Fazenda (1998).

De acordo com a autora, o primeiro nível é o curricular, no qual há a necessidade da demanda de primazia de conhecimentos,

incluso num conjunto indistinto. Para isso, é importante a interação entre diferentes matérias escolares, em termos de igualdade, complementaridade e interdependência, quanto às contribuições que podem dar. O segundo nível acontece na interdisciplinaridade didática, no qual o planejamento, o preparo e a avaliação da ação educativa, garantem a desempenho mediado entre os planos de curso (das disciplinas) e os pedagógicos (planos de aula). Desse modo, é na dialética entre o planejamento curricular e o planejamento da aula que se encontram modelos didáticos interdisciplinares que podem ser executados e bem articulados. O terceiro nível é a interdisciplinaridade pedagógica, que decorre do trabalho preliminarmente interdisciplinar dos níveis anteriores e se concretiza na atualização da interdisciplinaridade didática no espaço da sala aula.

Reforçamos que no terceiro nível citado, existem ações modificáveis que atuam e interatuam em uma situação real de ensino e aprendizagem, no qual acabam no interferir na situação didática interdisciplinar de cada educador. Elas se configuram como a gestão de classe e o contexto, situações de conflitos tanto internos como externos à sala de aula, o estado psicológico de educador e do aluno e as concepções e projetos pessoais como afirma Fazenda (1998). É diante dessas conceituações que podemos refletir sobre a indiferença da escola no perpetrar uma trajetória interdisciplinar entre o currículo prescrito, ou seja, o currículo de ordem legal, e o inscrito. A questão é que o currículo proposto pelas instituições, e o currículo escrito, o exercido tanto pelos educadores como pelos educandos, vai além das capacidades técnicas ou do conhecimento prático do cotidiano do aluno. Isso torna tais saberes sem sentido e a possibilidade de sucesso da interdisciplinaridade torna-se aí, nula.

## **Interdisciplinaridade na escola do campo: como a temos vivenciado?**

Iniciamos essa discussão reforçando que quando há incentivos a projetos interdisciplinares, por parte da escola ou de um projeto específico a acontecer na escola, isso proporciona mais tempo para o grupo de docente discutirem suas metodologias. Tal possibilidade permite que os conteúdos deixem de ser segmentados e facilite o trabalho interdisciplinar. Por isso, arrazoamos que a interdisciplinaridade no ensino pode ser concretizável, essencialmente, sobre dois aspectos: tendo por base uma abordagem que privilegie a compreensão do processo de produção do conhecimento, aquilo que é mais corriqueiro; partir de uma questão geradora e exclusiva, no qual irá ser trabalhado pelas distintas disciplinas. Nisso, ressaltamos que utilizar-se de um tema gerador não é inovação, mas, pode ser bem efetivo.

Mas, precisamos ter cuidado ao praticarmos a interdisciplinaridade em projeto que o utilize como base de trabalho porque pode descaracterizar a interdisciplinaridade. Porém, compreendemos que estas visões não são excludentes. Quando consideramos tais possibilidades, pensamos que trazer nossa experiência, que parte do estágio supervisionado II, vivência que o curso de Licenciatura em Educação do campo na UFG tem proporcionado aos seus licenciandos nessa IES, pressupomos que é algo que pode contribuir para esse debate no nosso tempo. Assim, reafirmando, não podemos estar só preocupados com o aprendizado dos conceitos pelos conceitos, como as disciplinas acadêmicas de formação de uma licenciatura tem assumido e assim o faz a décadas. Mas sim, buscar associação com os conceitos

que fazem pertença ao cotidiano do educando. É partindo dessa premissa que esta discussão sobre interdisciplinaridade parte.

Em nossa prática na UFG, ao vivenciarem uma disciplina de fisiologia humana – Biologia IV, conteúdo curricular obrigatório do curso, nosso desafio foi desafiar os alunos a construir uma visão e uma possibilidade mais ampla do saber, capaz de alcançar um perfil interdisciplinar. Nisso, muitas vezes o medo, o nervosismo exagerado com o juízo de como os alunos aprendem os conceitos, pode levar ao esquecimento do porquê se devem aprender tais conceitos. Mas, mesmo diante de tal desafio, a proposta vem sendo executada. Nesse sentido, é essencial que os estudantes entendam o conhecimento como um organismo de indivíduos arraigados na História de vida deles, dos alunos que ensinarão, na qualidade de vida que o conteúdo pode promover, na melhora do trabalho cotidiano que o campesino tem.

Quando nos referimos a nervosismo, ele pode ser percebido nos relatos de alguns alunos. Para tal constatação os áudios gravados são incansavelmente ouvidos. Neles encontramos fragmentos de falas que nos mostram isso. Citemos um caso típico em um dos muitos diálogos. Nele foi feita uma pergunta *O que você tem a falar sobre corpo e movimento?*, após essa indagação, a primeira fala que surge é a seguinte, *“Tudo tem um porque, se falta uma peça nada funciona. Então entendi que tudo se liga.* Após essa fala ouve um silêncio. Neste momento o professor instiga, e indaga *‘o que além do cérebro, mas lhe chamou atenção’* o aluno responde que foi; *“Sobre a parte da glicose que entra e sai... e a adrenalina também, e sobre as peças verdes que não triscam”*. E é nesse momento que o professor utiliza-se do conhecimento científico para informar aos alunos que *a peça verde que não trisca é um exemplo de “sinapse nervosa”,* estrutura celular que permite

que o corpo se movimenta. É por conexões de comunicação que estabelecem, que todo o corpo se movimenta. Observa-se nas falas, mesmo que aqui somente descritas, o nervoso dos alunos em responder e se o fazem certo e o medo por não se lembrar do nome das estruturas. Como se ele fosse obrigado já sabe-las ou ter aprendido automaticamente ali, falando-se da mesma pela primeira e uma única vez.

Para além dessas por menoridades observadas, ainda, diante dos pequenos recortes inseridos, gostaríamos de reforçar o papel da escola, ao qual tem sido desafiada no desmistificar a visão prosaica do conhecimento enquanto fim em si mesmo. O conhecimento científico precisa auxiliar no problematizar todo e qualquer conhecimento, como o movimento do corpo e suas intrincadas conexões dentro do próprio corpo até tornar-se ação desse corpo. Porém, devemos sempre estar atentos para não ensinar apenas conceitos, mas ensinar conceito de forma que encante o educando, fazendo com que entenda o processo dos termos científicos usados dentro das ciências. Com isso, o que pode ser levado em consideração, no dia a dia do alunado campesino é, porque e para que saber isso. As perguntas são: para que servem esses conceitos ministrados em sala? Ao mesmo tempo surge outro questionamento, quando utilizá-los em seu cotidiano?

Diante dessa indagação está nossa preocupação, temos que fazer com que os estudantes envolvam-se e que façam parte dessa construção e entendam que a produção de qualquer conhecimento, científico ou não, se efetiva no conjunto da coletividade em que são produzidos e sua utilidade na vida. É preciso haver uma edificação de um ambiente que propicie esse conhecimento e sua conexão com os envolvidos. O recorte de fala do estudante de

licenciatura inserido nos mostra essa potencialidade, quando tais ambientes são produzidos. Nesse sentido, ele afirma que,

*No trabalho desenvolvido, mesmo sendo acadêmico da filosofia, em nenhum momento me senti desconfortável na oficina, pelo contrário. Durante o tempo tentei absorver o máximo que podia e fazer relação do conteúdo que aprendi com a filosofia que estudo e via uma enorme conexão até com o meu cotidiano. Parando para observar, consegui ver que essa relação entre disciplinas diferentes é algo muito importante, pois mesmo tratando-se de áreas ou conteúdos diferentes, consegui perceber uma certa relação em determinados aspectos. O melhor, vi o quanto de coisas novas que aprendemos quando compartilharmos ideias diversas vindas de áreas de conhecimentos diferentes. Vejo que a metodologia usada, para realização da oficina, produção de modelos 3DR, foi algo maravilhoso, pois trabalhar métodos que vão para além da simples oralidade e o trocar de ideias, indo para o campo da prática foi muito bom. Desenvolvimento da coordenação motora foi algo a se valorizar. Tais formas são cientificamente provadas que melhoram o nosso corpo e o cérebro, pois aperfeiçoarão as nossas múltiplas inteligências sobre as coisas, não apenas com o falado, como é a tradição da relação professor-aluno. A coisa aconteceu mediante a experiência (o ir a campo e “colocar a mão na massa”), relação do professor-aluno e comprovação das coisas (PARTICIPANTE 09).*

Como já afirmado, essa descrição do participante é uma premissa para o ensino no campo. Ao conseguirmos trazer estas reflexões e forma de trabalho para dentro da escola campesina, estamos problematizando a ideia de que o conhecimento não está vinculado apenas ao professor, mas a todos que estão inseridos naquele contexto de aprendizado e o recorte de fala do participante bem ilustra isso. Quando o professor instiga os estudantes durante as aulas, usando o nome correto dos termos utilizados na biologia, como o recorte de fala anterior mostra, no campo da Fisiologia humana, pode se perceber que ao mesmo tempo usa-se de jargões utilizados pelos estudantes, tornando assim o diálogo mais próximo do alunado e sendo uma ruptura com a rigidez do saber científico que assola a aula e os conteúdos das ciências da natureza, um conteúdo por si só, rígido, difícil,

cheio de nomenclaturas, muitas vezes sem sentido ou associado ao cotidiano do aluno.

Outra questão observada procedeu de quando o aluno auxiliou o colega, completando a fala inicial com a seguinte colocação: *“cada músculo tem uma função diferente, cada órgão tá num lugar”*. Nesse momento o professor complementa a fala, lembrando o nome científico dos três tipos de músculos: o estriado cardíaco, o estriado esquelético e o liso. Percebemos aí que o cotidiano e o científico podem se encontrar na sala de aula sem necessariamente um excluir o outro ou colocar o outro num lugar de menor mérito. Apostamos que é assim que torna-se possível facilitar o saber científico para sua aplicabilidade na vida.

Nesse sentido, O Parecer 4.833/75-CFE, diz que a Educação teria como funções ser “integradora, estabilizadora, ajustadora, propedêutica e diferenciadora”. Porém não está prevista que a Educação deve ser transformadora. No entanto, além das exigências do currículo escolar, há outros fatores externos à escola, que contribuem na fragmentação dos conteúdos. Pensando na interdisciplinaridade e em uma Educação transformadora, não podemos apenas pensar na Educação como a formação do homem total, mas sim como a formação do homem como sujeito do mundo.

Já adiantamos que precisamos perceber que termo interdisciplinaridade não é um conceito da moda, muito menos uma palavra mágica que soluciona os problemas de integração na escola. Contudo, é imprescindível aprender a profundidade desse conceito e ponderar segundo suas decorrências e indigências. Nesse caso, a interdisciplinaridade implica uma mudança de estilo diante do enigma do conhecimento e, por conseguinte, uma mudança de atitude diante da Educação, modificando o próprio arcabouço curricular existente. Podemos perceber esse

fato, embasado na Recomendação 304/72 CEE, que aborda o relacionamento das matérias integrantes da parte diversificada do ensino de 1º e 2º graus, é algo importante. No documento encontramos o desígnio de que uma escola em que o currículo, compondo e harmonizando conteúdos técnicos e a técnicas com os temas literários e científicos, possa-se com isso, dar ao aluno uma técnica, uma ciência e um sortimento de ideias amplas e uma apreciação estética. Isso em função de um treinamento no qual cada uma dessas facetas, eventualmente predominante, possa ser reforçada, legitimada e valorizada pelo saber das demais.

Nesse caminho, o uso de materiais específicos, não obrigatoriamente de um laboratório formal, basta para que haja facilidade no aprendizado, de forma que faça fluir. Temos aprendido em nossa prática na LEdoC – UFG que a educação pode romper com sua rigidez tecnicista (SANTOS, 2019). O simples uso de materiais produzidos, como o que temos construído no laboratório pedagógico da LEdoC – regional dessa IES, tem nos ajudado no romper com o distanciamento entre saber e sua aplicabilidade na vida do estudante do campo. Podemos considerar que romper com tais questões no nosso tempo tem sido cada vez mais difícil e o recorte de fala do participante vem de encontro com tais questões. Nesse caminho, ele afirma que,

*Estamos vivendo dias de uma sociedade que a cada vez que passa, está mais alienada, desinteressada e desmotivada para os estudos. Quando vejo um professor e monitores desenvolvendo uma oficina que não se trata apenas de falar sobre determinada coisa, mas mostrar o que esta “coisa” causa, onde está, isso é perfeito. Foi o que vivi nessas oficinas para estágio. Porque tratava-se de um conhecimento que é interesse para nossas vidas e trazer isso para o campo prático é algo muito gratificante. Importante de participar e assistir, pois quebra-se o paradigma do método tradicional (quadro-negro e giz) e coloca novos meios de aprender em grupo, na prática e fazendo. De longe foi uma das melhores oficinas que participei na UFG. (PARTICIPANTE 03)*

Este tem sido um investimento que está associado a um projeto de pesquisa ainda maior e que tem dado certo. Trata-se de uma ação de pesquisa e extensão que já se perdura por quase 4 anos e descrita melhor na metodologia desta obra. O que nos ocorre é que no decorrer dos semestres, um verdadeiro arsenal de órgão, substâncias químicas como hormônios e outras, assim como a composição de sistemas da fisiologia humana, têm sido produzidos, conectados, a partir de oficinas na IES. Tudo a partir de uma técnica denominada de modelos 3DR (SANTOS et al. 2019), como bem já descrevemos. É a apropriação de caminhos simples como esse que nos tem permitido inovar o ensino no campo, como Santos e Alves (2019) bem descrevem e o participante, aluno LEdoC, traz sua conceituação sobre o tema.

Portanto, temos percebido que o uso dos modelos 3DR podem tornar o aprendizado mais acessível a abstração da memória e aproximando a ciência do senso comum. Ficou perceptível ainda, que a fragmentação dos saberes na educação científica escolar surge na separação do conhecimento científico em disciplinas curriculares, a partir de uma estrutura baseada em disciplinas e conteúdos estanques e com poucas possibilidades de conexão. Diante disso, foi esse o nosso desafio, romper com tal vício e persistirmos na sensibilização do aluno para uma visão interdisciplinar do que aprendia na biologia. O recorte de fala do participante vem de encontro a essa nossa busca de melhor trabalhar temas complexos na educação do campo. Ao fazer suas observações ele afirma que,

*Aprender sobre as partes que compõe o nosso sistema límbico e suas funcionalidades é algo de muito importância para nós, pois isso dá relevância para que tenhamos entusiasmo e vontade de aprender sobre aquilo. Pois, quando é algo que interfere ou chega até nós, acabamos que damos uma maior atenção sobre a determinada coisa em questão. E quando se tem um*

*planejamento e compromisso para fazer isso acontecer, a ação deixará de ser algo que talvez seria muito cansativo e passa a ser algo prazeroso e gostoso de realizar (PARTICIPANTE 04).*

Quando nos deparamos com as afirmativas feitas pelo acadêmico LEdoC - UFG, consideramos que, ao mesmo tempo, a atuação docente também é responsável pela visão fragmentada que os alunos têm das ciências. Esse tem sido nosso desafio no processo de formação, um posicionar também diferenciado já na formação inicial. A busca é por algo que vá para além do campo teórico, que seja prático e mostre a eficiência dessa forma de ação. O trabalho de campo no estágio e as oficinas que o antecede, assim como a dinâmica do Programa Residência Pedagógica, tem nos mostrado que esses obstáculos podem ser superados com ações bem articuladas. Fazer interdisciplinaridade, por exemplo, foi algo com o qual nem percebemos, enquanto estávamos nas oficinas e em campo. Mas apareceram nas falas e depoimentos dos alunos e nas ações, nos levanto a subsidiar esse amadurecimento do estudante.

Sobre o tema em específico, mesmo sabendo que a interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil a partir da Lei Nº 5.692/71 e, desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado cada vez mais presente. Na LDB, Nº 9.394/96 e consonância com os PCNs, esse tema tem sido chamado a estar presente na escola. Portanto, nossa busca por cumprir essa orientação e parece-nos nem tão difícil assim. Além da presença na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade é cada vez mais recorrente nos discursos e nas práticas de professores e nós podemos vivenciá-la de fato, quando pensada dentro de um projeto bem articulado.

Desse modo, a utilização da interdisciplinaridade como forma de ampliar a integração dos conteúdos de uma disciplina

com outras áreas de conhecimento, é uma das propostas apresentadas pelos PCNs (1997) no qual contribui para a aquisição do conhecimento do educando e carente de ser somente mais bem articulada. Tais afirmativas mostram que não estamos falando de algo que estaria na escola pelo interesse de alguns, está nas orientações para o ensino básico brasileiro e desafio a todos que estão na educação direta e ou indiretamente. Por ser assim, a legitimação e efetivação da mesma em nosso processo de formação tem sido cada vez mais uma proposta a qual temos a reconhecer seu valor e importância.

### **Algumas considerações**

Iniciamos essas considerações afirmando que o perfil do egresso em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, no presente estudo, é caracterizado pela presença do gênero feminino, com faixa etária média de 32,5 anos, cor branca, parda, casadas e provenientes do meio rural. As primeiras concepções do presente estudo, permitem sinalizar que a mulher campestre tem conseguido acessar a formação de nível superior, deixando a condição de subalternia imposta ao longo dos anos pela sociedade. Reafirmamos que a busca por verificar a contribuição da formação em Educação do Campo para atuação de professores em escolas do campo na área de Ciências da Natureza, é algo que nos despertou mais sensibilidade ao tema e nos desafia no expandir a discussão para outras questões significativas à formação ofertada, bem como a inserção desse profissional nos espaços escolares em que atuarão.

Outra consideração a ser feita, diz respeito às transformações comuns à história e à cultura. Contraditoriamente, ultimamente

parece ter se tornado mais visíveis ou ter se acelerado tais transformações e o campo tem sido assim também. Isso se torna visível no Brasil que se configura nessa virada de milênio, nessas duas primeiras décadas do século XXI e vale considerar nesse trabalho, que foram as políticas de inclusão adotadas por mais de uma década que deixou essa herança social positiva. Ainda, consideramos que reflexão procedente do campo tem nos mostrado que proliferaram vozes e verdades de espaços antes mudos ou sem direito de fala e espaço social. Prova disso é o perfil dos alunos da Educação do Campo que o trabalho descreve.

O trabalho mostra a busca no garantir o acesso à educação superior dos sujeitos do campo, para que a oferta da Educação Básica no Campo, principalmente dos anos finais e ensino médio, seja ampliada e mais bem qualificada. Outra consideração é que não é suficiente somente pensar na formação deste profissional, precisamos pensar nas escolas da educação básica que estão sendo fechadas, produzindo uma desigualdade na garantia de acesso à educação, uma vez que para ter acesso a ela, consideradas vezes a criança tem que deslocar-se em grandes distâncias. O que acarreta uma educação fora do seu contexto sociocultural, o que contribui para uma desterritorialização dos sujeitos do campo.

Por meio da pesquisa vemos o caráter humanizador e de inclusão do curso de Educação do Campo, que tem em seu corpo docente a maioria dos estudantes com baixa renda e que se autodeclaram negros. O trabalho nos mostrou que o curso é uma importante ferramenta das políticas afirmativas universitárias, pois os seus estudantes são negros, pessoas com baixa renda, indígenas e quilombolas, porém não são atendidos em sua maioria por essa política, que precisa ser ampliada para cursos com públicos tão específicos. Ou seja, permitir o acesso à universidade

de populações marginalizadas ou excluídas, não é garantia para resolver a dívida educacional para com o povo do campo. É a valorização dos passos iniciais que esse débito é amenizado.

O desenvolvimento do estudo permitiu compreender os diferentes significados do curso para cada indivíduo e por consequência a sua atuação na escola e na comunidade. Onde cada um desses significados se configura como uma contribuição específica aos povos do campo, ou ainda uma produção de conhecimento também específico, no diálogo com a educação do campo e as políticas públicas, nos serviu como uma ilustração fecunda para o objetivo deste trabalho. A problemática, contudo, não se encerra aqui, ao contrário, as reflexões travadas neste trabalho deixam margem para que outros caminhos sejam abertos e prontos para serem trilhados, pois muito ainda há que ser pesquisado e muito ainda há que ser dito, e novos caminhos apontados, sobretudo quando se sabe da grande diversidade cultural dos povos do campo e floresta presentes em território brasileiro, que se configuram como uma riqueza que temos, e não um entrave que inviabiliza o diálogo entre conhecimentos distintos.

Buscando fazer algumas considerações, é improvável se afirmar que não há interação entre disciplinas aparentemente distintas, mas isso é possível. Nosso trabalho e discussão nos tem mostrado que tal influência mútua é uma maneira complementar ou suplementar e que possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser valorizado cada vez mais no processo de ensino-aprendizado. Confirmamos que é por meio desse ponto de vista é que a interdisciplinaridade emerge como uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas.

Outra questão a considerar sobre a interdisciplinaridade é o de proporcionar um diálogo entre os saberes das disciplinas,

relacionando-as entre si para a compreensão da realidade. A interdisciplinaridade torna-se, nesse desafio, ferramenta indispensável a escola e ao sucesso de um ensinar ajustado a demanda de quem aprende. Isso porque como recurso, busca relacionar as disciplinas no momento de enfrentar temas, de compreendê-los, de associá-los com o cotidiano. Ainda, diante deste estudo foi possível perceber que, quando se pergunta qual órgão lhe chamou mais a atenção, e o estudante responde aquele, isso mostra-nos que houve identificação com o científico e aquele sujeito, o saber sistematizado e sua vida.

Ao buscar concluir, pensamos que trabalhar nessa perspectiva exige uma postura do educador que vai além do que diz os PCNS, pois é imprescindível que ele assuma uma atitude endógena e que faça uso de técnicas didáticas apropriadas para essa perspectiva. Outra consideração a ser feita é que é por meio do ensino interdisciplinar, dentro do aspecto histórico-crítico, que o professor possibilita aos estudantes uma aprendizagem dinâmica na captação da realidade em sua complexidade e seu entendimento para um viver mais coerente com as necessidades que cada um tem e trás.

Pensamos que para a universidade brasileira, em todos os sentidos, esse movimento tem levado a edificação de novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida no campo, na escola do campo, nas famílias dessas graduandas que são do campo. Isso porque foram postos em ação e tornaram-se evidente uma diversidade cultural que não parecia existir, como a campesina que tem chegado a academia e provocado deslocamentos, despertado interesses de pesquisadores e forçado a abertura de novas investigações, saberes

e reflexões. Do mesmo modo tem sido com o saber acadêmico que tem chegado ao campo como antes não chegava.

Consideramos que cada vez mais perturbadoras, essas transformações têm despertado uma gama de trabalho, sustentados em investigações, no que tange setores que haviam sido, por considerado tempo imutáveis, trans-históricos e universais. Esse novo movimento e a legitimação que tem sido dada a ele, graças ao investimento que novos pesquisadores tem feito, tem possibilitado que o campo, sua perspectiva de formação, sua possibilidade de novas e empoderadas formas de ensino e saberes, sejam implementadas e até mesmo confirmadas como eficiente no campo, mesmo que historicamente tenha sido algo difícil de alcance no urbano.

## Referências

ALVES, D. A. Licenciaturas em Química do IF Goiano: concepções e influências no contexto formativo. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. 176 f.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo/Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 02. 1999.

ALLPORT, G. The nature of prejudice. Cambridge: Addison-Wesley. 1954.

ALLPORT, G. La naturaleza dek prejuicio. Argentina. UEDEBA. 1962.

BAUMAN, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BARAÚNA, R. S. Formação de professores e educação do campo: análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano. In: CUNHA, M. C. Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p

BARRETO, P. C. S. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. Revista Brasileira de Ciência Política, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2014.

BARRETO, A. A mulher no ensino superior distribuição e representatividade. Cadernos do GEA, n. 6, jul./dez. 2014.

BONATTO, A.; BARROS, C R.; GEMELI, R. A.; LOPES, T. B.; FRISON, Marli Dallagnol. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6969/6436>>. Acesso em 25 de setembro de 2019.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL - MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 18 em 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 16/17, 15 out. 2012.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRITO, M. M. B.; MOLINA, M. C. Estudo com egressos da licenciatura em Educação do Campo da UNB no contexto da expansão da Educação Superior. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARLOS, J. G. Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades. Disponível em: <[http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes /proposicoes/proposicao\\_jairocarlos.pdf](http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf)>. Acesso em: 22/04/10.

CARVALHO, L. C.; ROBAERT, S.; FREITAS, L. M. A educação do campo no contexto da educação brasileira: questões históricas, políticas e legais. VI Seminário Nacional de Formação de Professores. Universidade Federal de Santa Maria. 2015.

CATANI, B. D.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; SOUZA, M. C. C. C. Docência Memória e Gênero: Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, B. D. et al. Docência Memória e Gênero: Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CASTRO, E. G. Vencendo a invisibilidade. Os jovens estão indo embora? juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

FARIAS, M. N. FALEIRO, W. Princípios do movimento de Educação do Campo: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

FAORO, R. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 10ª ed. São Paulo: Globo, 1997.

FAORO, R. Existe um pensamento político brasileiro? São Paulo: Ática, 2007.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2002. 143 p.

FAZENDA, I. C. A. O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

FERNADES, C. A. Discurso e sujeito em Michel Foucault. São Paulo: Intermeios. 2012.

FISCHER, A. L. O conceito de modelo de gestão de pessoas: modismo e realidade em gestão de recursos humanos nas empresas brasileiras. In: DUTRA, Joel Souza et al. Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Editora Gente, p. 9-23, 2001.

FLEURI, R. M. Perfil Profissional docente no Brasil: Metodologias e categorias de pesquisas – Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. (Série Documental- Relatos de Pesquisa, n. 40).

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal. 1979

FOUCAULT, M. What is critique? In: SCHMIDT, James (Ed.). What is Enlightenment? Eighteenth-Century answers and Twentieth-Century questions. Berkeley: University of California Press, 1996. p. 382-398.

FOUCAULT, M. Estratégia, Poder e Saber. Org. e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro, Forense Universitária, (2003).

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins e fontes. 2011.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, M. História da sexualidade volume I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal. 2007.

GUERRA, A.; FREITAS, J.; REIS, J.C.; BRAGA, M.A. - Galileu e o Nascimento da Ciência Moderna. Atual Ed, SP, 1997.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDRA, J. G. Educação no Brasil: História, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF. 2003.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

INEP - Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). Panorama da educação no campo. Brasília, DF, 2007.

INEP - Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2018. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Censo escolar 2017. Notas estatísticas. Ministério da Educação. INEP. Brasília-DF: 2018.

LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LENOIR, I. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). Didática e interdisciplinaridade. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 45-75.

LOURO, G. L. Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes. 2008.

LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 92 p.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Ensino de biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONDES, P. T. S. Aconteceu na Escola. Pindamonhangaba: Edição do Autor, 2012.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MOLINA, M. C. SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo, 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 468-474.

MOLINA, M. C. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J.V. (Org.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, v. 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MORAES, A. I. D. Ruralismo Pedagógico no Brasil: Considerações sobre aspectos de produções acadêmico-científicas desenvolvidas entre as décadas de 1990 e 2010. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação. João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017.

MORAES, A. I. D. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, v. 55, p. 145-166, 2015.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, A. S.; FONSECA, D. G. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de raça e cor. In: Características étnico-raciais da população: classificações e identidade. Estudos e análises. Informações demográficas e socioeconômicas. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. p. 52-82. 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PAIXÃO, M.; ROSSETTO, I; MONTOVANELE, F. C.; Luiz M. (orgs.) Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PAIVA, V. P. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993. PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortes, 1999.

PERRENOUD, P. 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortes, 1999.

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, M. Educação rural. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SAGAE, E. Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015, 150 p.

SANTOS, W. B. A educação Sexual no contexto de biologia. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas. 2015.

SANTOS, W. B. Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária. São Paulo, Ed. Intermeios. 2016.

SANTOS, W. B.; SANT'ANNA, T. F.; DIAS, W. F. FALEIRO, W. O Masculino e o Feminino na Escola: as contradições da norma e da forma discursivamente imposta. Uberlândia: Navegando, 2018.

SANTOS, W. B.; SANT'ANA, T. F; OLIVEIRA, H. J. MASCULINIDADE E EDUCAÇÃO NO CAMPO Profissionalização e subjetividades docentes. Itinerarius Reflectionis (ONLINE), v. 13, p. 01-01, 2017.

SANTOS, W. B.; SOUSA, C. J.; RIBEIRO, D. F. K. S.; ALVES, D. O.; FALEIRO, W. S. Modelos 3DR nas Ciências da Natureza: um repensar do capital cultural na escola do campo. Goiânia, Kelps, 160 p. 2019.

SANTOS, W. B.; ALVES, D. O. Aprendizado nas ciências da natureza: os modelos 3DR como possibilidade de aprendizado na educação do campo. In MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da educação do campo no Brasil. Ed. Autentica. São Paulo. 2019.

SHULMAN, L. "Those Who Understand: Knowledge Growth in teaching". In: Educational Researcher, Washington, AERA, p. 4-14. 1986.

SILVA, F. C. O. Etnia, Cor e Raça: Aspectos Discursivos do uso Institucional. Brasília 2006: Universidade de Brasília 2006.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, I. N.; SILVA, K. C. N.; LOTTHAMMER, K. S.; SILVA, J. B.; BILESSIMO, S. M. S. Inclusão digital em escolas públicas através de tecnologias inovadoras de baixo custo no ensino de disciplinas STEM. CINTED-UFRGS. Novas Tecnologias na Educação. v. 15 nº 2, dezembro, 2017.

SOUZA, E. C. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto) biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida. SOUZA, E. C.; SOUZA, I. F. (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 33-56.

SOUZA, R. F. Alicerces da pátria: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890- 1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes Limitada, 2014.

VIGHI, C. S. B. Formação docente: a Educação do Campo em foco. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 115-132, ago./dez. 2015.

*O perfil do egresso expresso nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Educação do Campo das IES brasileiras são alcançados ao final do processo formativo o objetivo traçado?*

*Dentre as demais habilitações, a habilitação inicial em Ciências da Natureza está contemplando os conhecimentos que são necessários para o exercício profissional em Química, Física e Biologia, ajustados ao contexto campesino?*

*Quais saberes, competências e habilidades ainda podem ser trabalhadas, ao longo da formação inicial desses sujeitos, que poderá melhor formar estes profissionais?*

Transcorridos seis anos da Implanação das LEdoCs no Brasil, o presente livro traz como desafio mostrar um pouco do perfil de como está funcionando as licenciaturas do campo em quatro regiões brasileiras e permitir que se avance, no repensar da educação a qual temos assumido como desafio para a formação. Assim, buscamos investigar o perfil de aproximadamente 93 egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza, distribuídos nos estados do Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais e Goiás.

**Ressaltamos que partes do texto 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://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/)

