

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: a experiência-piloto da
Universidade Federal de Sergipe (2008 a 2012)**

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CAMPESINA Y RURAL: la experiencia piloto
de la Universidad Federal de Sergipe (2008 a 2012)

DEGREE IN COUNTRY EDUCATION: the pilot experience of the Federal
University of Sergipe (2008 to 2012)

Leandro dos Santos¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7890-1448>

Jânio Ribeiro dos Santos²

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9488-290X>

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0926-3312>

Resumo

Neste artigo, apresentamos elementos-chave que caracterizam a experiência-piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo – áreas de concentração Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática –, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em São Cristóvão, realizado entre 2008 e 2012. Nesse curso, 43 alunos receberam o título de graduação para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. O texto apresenta elementos e reflexões acerca

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Professor da Rede Municipal de Ensino de Nossa Senhora de Lourdes/SE; Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais (GPEMS/UFS). E-mail: ids747@gmail.com.

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestre em Educação pelo PPGED/UFS. Professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), lotado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/CSHNB/UFPI); Membro do GPEMS/UFS, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/UFBA) e do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE/UECE). E-mail: janioribeiro@ufpi.edu.br.

³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Educação DED/UFS. Pesquisadora do GPEMS/UFS. E-mail: sonia.seano@gmail.com.

Como referenciar este artigo:

SANTOS, Leandro dos; SANTOS, Jânio Ribeiro dos; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Licenciatura em educação do campo: a experiência-piloto da Universidade Federal de Sergipe (2008 a 2012).

Revista Pedagógica, v. 24, p. 1-26, ano 2022.

DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6944>

dessa proposta de formação dos professores, que foram produzidos por meio da análise documental e do levantamento bibliográfico. No geral, os resultados mostram que, embora o curso tenha contemplado demandas dos movimentos sociais do campo, não houve garantia por parte do Estado para a sua continuidade, uma vez que não se constituiu em política pública permanente. Além disso, não foram adotadas medidas para que os educadores egressos fossem absorvidos na rede pública de educação por meio de concurso público. Com isso, ainda se convive com o desafio da ausência de profissionais com formação específica para atuarem nas escolas do campo. Pretendemos, com isso, contribuir com a memória da Educação do Campo no Brasil, cujo projeto tem sofrido graves inflexões por conta da destruição das políticas públicas de educação, como na atual conjuntura em que o país enfrenta, uma crise econômica, política, social, cultural, ambiental e sanitária, com o governo Bolsonaro. O Estado de Sergipe é apenas um exemplo do que vem ocorrendo em território nacional. É para ontem, pois “se o campo não planta, a cidade não janta!”.

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

Resumen

En este artículo, presentamos elementos clave que caracterizan la experiencia piloto del curso de Licenciatura en Educación Campesina y Rural – áreas de concentración de las Ciencias Humanas y Sociales y Ciencias Naturales y la Matemática – de la Universidad Federal de Sergipe (UFS), en São Cristóvão, celebrado entre 2008 y 2012. En este curso, 43 estudiantes recibieron el título de grado para trabajar en los últimos años de la educación primaria y secundaria. El texto presenta elementos y reflexiones sobre esta propuesta de formación docente, que fueron producidos a través del análisis documental y la encuesta bibliográfica. En general, los resultados muestran que, aunque el curso ha contemplado demandas de los movimientos sociales rurales, no hubo garantía por parte del Estado para su continuidad, ya que no constituyó una política pública permanente. Además, no se tomaron medidas para garantizar que los ex educadores fueran absorbidos por la red de enseñanza pública mediante concurso. Como resultado, aún queda el reto de la ausencia de profesionales con formación específica para trabajar en las escuelas del campo. Pretendemos contribuir a la memoria de la Educación Campesina y Rural en Brasil, cuyo proyecto ha sufrido graves inflexiones debido a la destrucción de las políticas públicas de educación en el país. Con esto, pretendemos contribuir a la memoria de la Educación Campesina en Brasil, cuyo proyecto ha sufrido graves inflexiones debido a la destrucción de las políticas públicas de educación, como en la situación actual en la que se enfrenta el país, una crisis económica, política, social, cultural, ambiental y sanitaria, con el gobierno de Bolsonaro. El Estado de Sergipe es solo un ejemplo de lo que ha estado sucediendo en el territorio nacional. Es para ayer, porque “¡si el campo no planta, la ciudad no cena!”.

Palabras clave: Formación de Docentes en la Matéria Rural. Licenciatura en Educación Campesina y Rural. Educación Campesina.

Abstract

In this article, we present key elements that characterize the pilot experience of the Degree course in Field Education - areas of concentration Humanities and Social Sciences and Nature Sciences and Mathematics - Federal University of Sergipe (UFS), in São Cristóvão, held between 2008 and 2012. In this course, 43 students received an undergraduate degree to work in the final years of

elementary school and high school. The text presents elements and reflections on this proposal for teacher training, that were produced through course documents and bibliographic references relevant to the theme. Overall, the results show that, although the course contemplated the demands of the social movements of the field, there was no guarantee on the part of the State for its continuity, since it did not constitute a permanent public policy. In addition, no measures were adopted to have graduate educators absorbed into the public education network through a public tender. With this, there is still the challenge of the absence of professionals with specific training to work in the schools of the field. We intend to contribute to the memory of Field Education in Brazil, whose project has suffered serious inflections because of the destruction of public education policies, as in the current situation in which the country faces, an economic, political, social, cultural, environmental and sanitary crisis, with the Bolsonaro government. The State of Sergipe is just one example of what has been happening in the national territory. It is for yesterday, because "if the countryside doesn't plant, the city doesn't has dinner!"

Keywords: Training of teachers in the field. Degree in Field Education. Field Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultante de uma parte da pesquisa de mestrado em educação⁴, e pretendemos contribuir, no geral, com a memória da Educação do Campo e, particularmente, com a memória da formação de professores do campo, tendo por objetivo descrever e analisar a experiência-piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo – constituído por duas áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática –, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em São Cristóvão, realizado entre 2008 e 2012.

O curso teve a finalidade de formar professores para atuarem na Educação do Campo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em que 43 alunos receberam o título de graduação.

Apresentamos elementos e reflexões acerca dessa proposta de formação de professores do campo, que foram produzidos por meio da análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), do Relatório do Projeto de Licenciatura em Educação do Campo e do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, além do referencial bibliográfico pertinente à temática.

⁴ Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado (SANTOS, 2015). A pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética da universidade, mas foram tomados todos os cuidados éticos, conforme descrito no verbete "Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação" (MAINARDES; CARVALHO, 2019).

A partir disso, iniciamos a exposição dos seus resultados apresentando breves considerações sobre a política de formação de professores do campo no Brasil, tendo como foco o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). No segundo momento, dedicamo-nos ao nosso objeto de estudo, começando com uma breve caracterização do curso, dos aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas duas grandes áreas do conhecimento do curso e sobre a importância da Pedagogia da Alternância, por considerar esses elementos diferenciais na formação de educadoras/es.

1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: BREVES CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO PROCAMPO

Não é possível tratar de política de formação de professores sem explicitar que o campo brasileiro é um território de disputas desde o processo de colonização, em que a terra constituiu-se em um monopólio de classe, prevalecendo um modelo de desenvolvimento econômico iniciado com a política agrária exportadora até o estabelecimento do agronegócio, que determinaram as condições de vida, de exploração, de expulsão e até do extermínio de milhares de trabalhadores, sem falar da degradação ambiental para manter os interesses e privilégios da burguesia agrária e industrial nacional e, nos últimos anos, nos interesses econômicos internacionais.

Por conta desse processo contraditório, o Brasil tem seu histórico marcado por conflitos e resistências por parte dos indígenas, dos negros e de outros trabalhadores até chegar à luta das Ligas Camponesas e do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Este último, inaugura uma estratégia de ocupação dos territórios rurais e a partir da criação dos assentamentos de reforma agrária, passam a reivindicar não somente a materialização da Reforma Agrária Popular, mas também, outros direitos sociais garantidos formalmente na Constituição Federal (CF), de modo especial, o direito educacional. Para o MST, é imprescindível lutar pela reforma agrária e por educação, pois entende “que não terá atingido plenamente seus objetivos, se tudo isso não for acompanhado de um sistema educacional verdadeiramente comprometido com as necessidades da classe trabalhadora” (BEZERRA NETO, 1998, p. 80).

A partir das ocupações, o MST passou a demandar proposta de educação para reorganizar a vida no campo por reconhecer a deficitária política pública de educação do país, além da existência de um modelo de Educação Rural – baseada no clientelismo, na opressão e na hierarquização.

O MST e os demais movimentos propuseram aos governos Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) e Lula da Silva (2003 a 2011) uma nova política de educação baseada nos princípios da luta pela terra e pelo trabalho. Essa educação passou a ser chamada de Educação do Campo desde o ano de 1997, a partir da organização de diversos movimentos sociais no campo brasileiro. Uma educação que traz no seu conteúdo a história, os conflitos da disputa dos territórios, a cultura de base camponesa, entre outros aspectos.

A Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, as formas de produção da cultura, o trabalho com a terra, nas águas e nas florestas. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana de novos sujeitos históricos. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 54).

No entanto, mesmo diante de importantes conquistas, a educação escolar no campo brasileiro ainda sofre uma série de problemas, pois ainda prevalecem as políticas voltadas aos interesses dos setores da classe dominante, que se expressam pela baixa qualidade educacional, altos índices de analfabetismo, currículos esvaziados de conteúdos, precariedade da infraestrutura física dos estabelecimentos de ensino, fechamento das escolas, ausência de concursos públicos e de condições de trabalho dos professores, além da baixa qualificação profissional, para citar alguns exemplos.

Com relação à formação dos professores do campo, temática deste estudo, o desinteresse dos governantes sempre esteve presente, até porque os projetos de governo eram todos de esvaziar o campo, a ponto de o professor que atuava nas escolas rurais ser indivíduo leigo, sem formação e, sequer tinha o antigo curso normal. Alguns não haviam terminado o antigo ensino primário quando promovidos a exercer a função docente.

Importa enfatizar que a formação de professores que atuam nas escolas urbanas também apresenta problemas, porém, no campo, a situação é muito mais grave, posto que há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, de sociabilidade e de socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. “Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação” (ARROYO, 2007, p. 158).

Como consequência dessa inspiração e do modelo de desenvolvimento econômico, o campo foi historicamente secundarizado e os trabalhadores excluídos e negligenciados pelo Estado por meio das políticas públicas. As políticas existentes constituíram-se no formato assistencialista, compensatório, de alívio à pobreza, como é o caso das que foram (e muitas ainda são) destinadas à formação dos seus professores. Para exemplificar, os dados oficiais do ano de 2002, sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), citados pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT/MEC), indicavam que:

Aproximadamente 354.316 professores atuam na educação básica do campo, representando 15% dos profissionais em exercício no país. Apenas 9% dos professores que atuam no ensino fundamental (primeiro segmento) em escolas situadas no campo apresentam formação em curso superior, o que significa um contingente de aproximadamente 19 mil professores. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3%, ou seja, aproximadamente 18 mil professores desempenham suas atividades sem a habilitação mínima. Isso sem considerar aqueles que, apesar de terem formação em nível médio, não são portadores de diploma de ensino médio normal. Nas séries finais do ensino fundamental, o percentual de docentes com apenas o ensino médio corresponde a 57% do total. No ensino médio 2.116 funções docentes são exercidas por profissionais que atuam no mesmo nível de ensino que a sua escolaridade. Apenas 19,4% dos professores que atuam nas escolas do campo têm participado de formação continuada (BRASIL, 2005, p. 4).

Diante desse cenário, os movimentos sociais populares de luta pela terra, com destaque para o protagonismo do MST, intensificaram as lutas para alterar essa realidade, demandando essa formação, especialmente em cursos de licenciatura por área do conhecimento. Com isso, ocorreram negociações e tentativas de diálogo com os governos

por parte dos movimentos que culminou em uma política pública, ainda que realizada de forma compensatória, por meio de programas e de projetos para atender em parte essa demanda.

Foi assim que, em 1998, teve início os primeiros cursos de formação de professores de nível médio pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sediado no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, posteriormente, em 2007, o MEC cria o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). O PROCAMPO, de acordo com Molina (2015, p. 150), é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente ‘Por Um Sistema Público de Educação do Campo’.

O PROCAMPO está caracterizado por um programa que se estrutura por:

Cursos ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais (BRASIL, 2007, n.p).

Cabe salientar que antes da institucionalização oficial do PROCAMPO, a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi executada por meio de experiências-piloto que tiveram início a partir do ano de 2008 em quatro universidades públicas federais, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e UFS, sendo que as duas últimas não mantiveram os cursos após a conclusão das primeiras turmas. Conforme Molina (2015), essas instituições foram convidadas pelo MEC para serem protagonistas dessa proposta devido à experiência acumulada na oferta de cursos de Educação do Campo e pela parceria com os movimentos de luta social e sindical.

A partir dessas experiências, segundo Molina e Martins (2019), o MEC, em 2008 e em 2009, ampliou a possibilidade para que mais universidades pudessem executar essa proposta de licenciatura a partir do lançamento de editais para projeto especial de turmas únicas. Somente em 2012, em razão da pressão dos movimentos, foram conquistados 42 cursos permanentes para a oferta dessa graduação nas cinco regiões do país. Além disso, foram disponibilizadas pelo MEC 600 vagas de concurso público de docentes do magistério superior e 126 vagas para técnicos administrativos para a implementação desses novos cursos.

Com relação ao programa de formação, o projeto para os novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo traz em seus objetivos, além de formar os educadores para atuarem no ensino fundamental e médio nas escolas do campo, pretendia prepará-los também para a gestão. Segundo o documento oficial, deveria preparar os egressos “[...] para uma atuação profissional que, para além da docência, se envolva e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno” (BRASIL, 2009, p. 1 *apud* SANTOS 2011, p. 202).

Desse modo, essa proposta formativa difere-se dos demais cursos tradicionais de formação de professores, pois pretende formar educadores para além da docência, já que a intenção é que sejam profissionais capazes de intervirem além dos muros das instituições escolares, desenvolvendo uma educação comprometida com a superação da sociabilidade capitalista, que tem seus pilares baseados na exploração do homem pelo homem, na geração incessante de lucro e na extração permanente de mais valia.

A matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens (MOLINA, 2019, p. 197).

Para alcançar essa perspectiva formativa, a proposta do curso adotou uma matriz curricular que pretende habilitar os professores para a docência multidisciplinar com componentes curriculares organizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias (BRASIL, 2009 *apud* SANTOS, 2011).

Como a matriz curricular proposta pelo curso visa à preparação dos futuros educadores para a docência multidisciplinar, ao invés de formação por disciplinas, os estudantes optam por uma das áreas oferecidas nas suas respectivas universidades, sendo a ele conferido, ao final do curso, o diploma:

Na modalidade de Licenciatura Plena em Educação do Campo com habilitação para a docência no ensino fundamental anos finais e ensino médio da Educação Básica com aprofundamento em uma das áreas de conhecimento, conforme opção do estudante: Linguagens e Códigos, Ciências Exatas e da Natureza, Ciências das Linguagens ou Ciências Agrárias (MEC, 2009, p. 28 *apud* SANTOS, 2011, p. 203).

A matriz curricular tem uma estrutura composta por três níveis articulados e integrados com oferta de disciplinas a partir da seguinte organização: Formação Básica, Formação Integradora e Formação Específica.

A Formação Básica do Campo orienta-se pela questão: que sociedade e sujeito queremos construir? Que conhecimentos são necessários ao educador? Qual a concepção de escola e de educação? Qual PPP é necessário para as escolas dentro da realidade do campo?

A formação básica quanto ao aspecto psicopedagógico, específico de um curso de licenciatura, inclui, entre outros aspectos, o “estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional” e conhecimento que oportunizam compreender, problematizar e intervir na organização dos sistemas de ensino e do trabalho pedagógico na sua totalidade (docência, gestão, planejamento) (BRASIL, 2009, p. 31-32 *apud* SANTOS, 2011, p. 203).

Em relação à Formação Integradora, a proposta é orientada pela questão:

Qual a formação necessária para o educador do campo atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em práticas educativas escolares e não escolares, espaços formais e não formais e de gestão de processos educativos e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento do campo e do país? (MEC, 2009, p. 32, *apud* SANTOS, 2011, p. 203).

Por fim, na Formação Específica, o conjunto de componentes curriculares, denominado Formação Específica, está voltado às áreas de atuação profissional priorizada e inclui:

Quais os conhecimentos são fundamentais em cada área para atuar em sala de aula do ensino fundamental e do ensino médio do campo; preparação para a docência multidisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e a “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira”. Abrange, portanto, conhecimentos destinados à capacitação do docente para os conteúdos e metodologias específicos de sua área de atuação, além de conhecimentos que, visando a uma maior atualização da formação docente frente às transformações de uma sociedade complexa, plural e em mutação, compõem a parte diversificada da formação. (MEC, 2009, p. 32 *apud* SANTOS, 2011, p. 204).

Outro aspecto diferenciado do curso de Licenciatura em Educação do Campo é a proposta do regime de Alternância, isto é, parte das atividades de construção do conhecimento é desenvolvida no campo e, outra, na universidade.

Seguindo os parâmetros legais do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, nos art. 4º parágrafos 2º, 3º e art. 6º, em consonância com as leis anteriores, a LDB 9394/96 e no art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009 descreve que:

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010, p. 84-85).

Essa proposta de formação de educadores para as escolas do campo diferencia-se das que são empregadas nos cursos hegemônicos no país, especialmente no que se refere ao trato com o conhecimento, ao tentar abranger o máximo possível as suas diversas dimensões, dada a sua construção pela efetiva participação e pela elaboração por parte dos movimentos. Os cursos hegemônicos, por sua vez, debitários das políticas oficiais de formação de professores, defendem o aligeiramento da formação, o esvaziamento dos

conteúdos clássicos do currículo, não acrescentam aos conteúdos a relação socio-histórica dos conflitos de luta por terra e por trabalho e, com isso, promovem o rebaixamento teórico e a alienação dos indivíduos.

Os estudos mostram-nos que as políticas educacionais disputadas e conquistadas pelos trabalhadores do campo, como é o caso do PROCAMPO, demarcam uma proposta educativa que tem uma concepção de homem, de sociedade, de educação e de campo, antagônica à lógica do capital. Tais políticas visam a garantir a consolidação da Educação no e do Campo, que pretende contribuir para a formação humana emancipadora dos sujeitos e, conseqüentemente, para a transformação radical da ordem social vigente no campo e na sociedade.

No entanto, como o papel do Estado na sociedade capitalista é garantir os interesses da classe dominante, conquistar a plena efetivação da Educação no e do Campo é um dos maiores desafios que temos pela frente, visto que essas políticas “expostas às permanentes disputas em torno do Estado e da apropriação dos fundos públicos pelas classes dominantes, sabem valer-se dos diferentes aparelhos para disputar esta hegemonia” (TAFFAREL; MOLINA, 2012, p. 574). As autoras acrescentam ainda:

Manter essas políticas em vigência tem exigido muita luta da classe trabalhadora, vigilância constante e resistência aos inúmeros ataques sofridos de diferentes frentes: dos latifundiários, dos capitalistas monopolistas, do agronegócio, da mídia capitalista e de setores do Estado, com suas medidas contra os trabalhadores rurais e seus projetos no interior dos poderes Judiciário (tribunais de contas, ministérios públicos), Legislativo e Executivo, sejam eles municipais, estaduais ou federal (TAFFAREL; MOLINA, 2012, p. 574-575).

2 O PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFS

Iniciamos a seção apresentando alguns elementos do curso criado na UFS. Na sequência, trataremos de aspectos relacionados ao PPP das duas áreas de conhecimento e sua proposta pedagógica.

2.1 O curso na Universidade Federal de Sergipe

Como explicitamos anteriormente, a UFS foi uma das instituições pioneiras na criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.

A Licenciatura em Educação do Campo foi criada em 2008 para atender a uma demanda de formação de professores no Nordeste, com prioridade para o Estado de Sergipe. O processo teve origem a partir do convenio firmado entre a UFS e o Ministério da Educação (MEC), por meio das ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/Mec) (JESUS; SANTOS, 2011, p. 83).

Essa proposta de curso é um contraponto ao modelo de formação de professores existente na UFS. Ela surge a partir do processo de mobilização dos movimentos sociais que vêm lutando pela implementação de políticas públicas de educação para as comunidades camponesas encadeadas à luta pela reforma agrária. Desde o edital de seleção até a construção das ementas e acompanhamento das aulas, foi realizado com os movimentos sociais do campo, a saber: o MST e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Sergipe (FETASE) (UFS, 2008).

O projeto-piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS seguia quatro objetivos:

a. Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-las como direitos humanos e como ferramenta de desenvolvimento social; b. Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo; c. Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem; d. Estimular na Universidade e demais parceiros da implementação desta Licenciatura, ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo (UFS, 2007, p. 5).

O curso era destinado, prioritariamente, a professores em exercício nas escolas do campo, a professores que atuavam nos centros de Alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo, a profissionais que tivessem o ensino médio concluído e que atuassem em programas governamentais, tais como PRONERA,

Saberes da Terra, Brasil Alfabetizado e, aos beneficiários da agricultura camponesa, conforme explicitava o Relatório do Projeto do Curso:

a) Professores em exercício nas escolas do campo da rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior; b) Professores que atuam nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior; c) Profissionais que tenham o ensino médio concluído e atuam como professores em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à educação básica da população do campo tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Saberes da Terra, Brasil Alfabetizado; e, d) Beneficiários da agricultura familiar que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior (UFS, 2008, p. 18).

Essa escolha do público refletiu a preocupação em tornar possível a Educação no/do Campo, uma vez que os professores seriam parte dessa realidade. Portanto, “baseada no recorte político, geográfico, cultural e social da turma, pode-se afirmar que o curso é marcado por uma diferença fundamental em relação aos demais cursos de licenciatura na universidade” (JESUS; SANTOS, 2011, p. 85). Essa diferença era característica também da intencionalidade pedagógica do curso, com uma concepção política que se expressa na sua grade, na sua proposta pedagógica e na sua organização.

O projeto propôs-se a abrir uma turma para formar 50 profissionais em quatro anos para atuar nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em duas áreas de concentração: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática para atender à região Nordeste.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, sob a responsabilidade do Departamento de Educação da UFS, tem o período de quatro anos para integralização de todas as disciplinas e oferece duas áreas de concentração: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática. Os estudantes do curso são oriundos de 24 municípios, sendo 23 de Sergipe e um de Alagoas. (JESUS; SANTOS, 2011, p. 84).

Ainda segundo as autoras, o processo seletivo contou com um vestibular especial, em que 217 candidatos inscreveram-se e 50 foram aprovados, sendo que dois não fizeram a matrícula e, no fim dos primeiros módulos, cinco desistiram, restando ao final do curso 43 estudantes.

2.2 O Projeto Político Pedagógico do curso

O enfoque do curso no PPP propunha-se, dentro de uma lógica de quatro núcleos – conteúdos profissionais, conteúdos básicos, núcleo de estágio e conteúdos complementares –, e uma monografia no final do curso. A duração era de quatro anos, com um total de 222 créditos, distribuídos em doze módulos, sendo 206 créditos obrigatórios e 16 créditos optativos, com uma carga horária de 3.330 horas.

Uma das diferenças do curso estava no seu trabalho por área, construído a partir de debates por diversos profissionais das licenciaturas com enfoque transdisciplinar de modo que os futuros professores pudessem trabalhar as questões problematizadas no contexto da questão agrária, buscando respostas às problemáticas na sua totalidade.

A construção do programa do curso foi elaborada a partir de uma matriz com enfoque transdisciplinar, com a ideia de macroconceitos comuns a diversas disciplinas de conhecimento, uma ferramenta útil na compreensão e na reflexão crítica da realidade. Dessa maneira, o programa busca a construção de uma Educação do Campo vinculada à realidade com vistas à transformação de um cenário de discriminação e exclusão pelo qual parte dessa população ainda sofre (JESUS; SANTOS, 2011, p. 85).

Com vistas à formação integral, o programa do curso buscava articular os aspectos pessoais, profissionais, políticos, culturais e éticos dentro de uma conjuntura multidisciplinar, proporcionando aprendizagens e experiências diversificadas. A Educação do Campo carrega em seu contexto um pressuposto fundamental na formação humana, “[...] a elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências” (SADER, 1998, p. 53), com isso, inferimos que o projeto foi sendo desenvolvido levando em consideração a identidade camponesa dos seus participantes, em consonância com a matriz curricular do curso em que a ementa trabalhada em cada disciplina apontava nessa diretriz.

Nesse contexto, é importante considerar que Educação do Campo segue um ideário de emancipação e de transformação. Emancipadora por possibilitar a formação humana em múltiplas potencialidades, fazendo com que o indivíduo possa assumir-se na posição de sujeito histórico, comprometido com a transformação das contradições de seu momento

e no seu território que está sempre em disputa. Transformadora por buscar o conhecimento necessário para a transformação social do sujeito, construída a partir da valorização de suas experiências de vida, baseando-se sempre no incentivo ao diálogo e, ainda, na participação ativa do educando na construção e na organização ativa de seu processo formativo e de luta pela terra. Ou seja, o saber produzido no senso comum e a produção do conhecimento científico, a união desses processos na composição de um projeto multidisciplinar que modifica a conjuntura histórica de uma educação excludente e impositiva.

O resgate efetivo de uma escola de qualidade que alfabetize de fato condiciona, grandemente, a possibilidade de se fazer da escola um espaço que reforça e amplia os interesses da classe trabalhadora. Este resgate demanda organização, disciplina, qualificação técnica e direção, e necessita de intelectuais que reúnam, ao mesmo tempo, a capacidade técnica e a opção política na direção dos interesses dos dominados (FRIGOTTO, 2010, p. 208).

Segundo o relatório do projeto-piloto em trabalho publicado (JESUS, 2009), o princípio da transdisciplinaridade foi sendo construído sem romper todas as fronteiras disciplinares por se entender que as disciplinas tinham fundamentos específicos importantes na formação dos conceitos científicos dos aprendizes. No entanto, o trato com as fronteiras disciplinares foi menos rígida para que o estudante pudesse estabelecer relações e ter condições de dar respostas científicas aos problemas apresentados nas áreas da reforma agrária quando eram trazidos pelos estudantes para a sala de aula na universidade. No texto do projeto, questionava-se a importância do currículo voltado aos problemas concretos do meio rural.

Que concepção de ciência e de método científico pode ser desenvolvida de modo a conhecer e articular os saberes e práticas sociais a fim de possibilitar aos (às) educandos (as) a construção de respostas para os problemas concretos nas áreas de abrangência desse projeto? (UFS, 2008a, p. 13). Essa era a pergunta central na organização das disciplinas.

Segundo a análise da coordenação do curso publicada por Jesus (2009), essa pergunta indica o modo como o currículo é estruturado e quais as suas principais preocupações.

[...] o curso é estruturado de modo que os futuros professores possam intervir na sua realidade. No decorrer do projeto é possível identificar as preocupações com uma “pedagogia da práxis” em que a prática educativa a ser produzida leva em consideração “um modo de pensar e de agir de homens e mulheres, mediados pelo trabalho” onde o plano intelectual dessa prática se fundamenta tomando o trabalho como princípio educativo (UFS, 2008/2009 p. 14-15 *apud* JESUS, 2009, p. 283).

O projeto evidencia a preocupação do diálogo entre as disciplinas, a forma de estruturação dos conhecimentos científicos por meio da teoria de formação de conceitos baseada nos estudos de Vigotsky (1997) e os saberes e as práticas sociais organizadas na cultura camponesa, produto do trabalho camponês.

Essa proposta diferencia-se dos demais cursos existentes na UFS, porque ela será desenvolvida por meio de um trabalho interdisciplinar e intradepartamental, algo inédito na experiência da universidade que luta contra a fragmentação do conhecimento e a realização de uma prática educativa integradora na relação entre ensino, pesquisa e extensão, propositiva de novas relações na produção do conhecimento, por considerar a realidade e as experiências acumuladas no campo pelos diferentes sujeitos. Esse projeto exige uma postura dialógica não somente entre campo e cidade, mas entre ciência e tradição, natureza, cultura e conhecimento: ação e reflexão na práxis pedagógica, sujeito e objeto (UFS, 2008, p. 12 *apud* JESUS 2009, p. 285).

As duas áreas do conhecimento e a sua relação com a formação de conceitos das Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática formaram duas grandes áreas de concentração do curso. Para entender essa relação, é importante situar as questões epistemológicas que permeiam tanto uma área quanto a outra. Essa foi a preocupação dos docentes que elaboraram o projeto-piloto da UFS com base na discussão filosófica, que segundo Rabuske (1987, p. 69 *apud* Jesus, 2009, p. 290):

As áreas se distinguem pelo seu objeto de conhecimento, enquanto a área de Ciências Humanas e Sociais se preocupa com o homem e a sociedade na busca da compreensão das ações humanas, o que os levam a agir, seus fins e significados, a área das Ciências da Natureza e Matemática se preocupa os fatos exteriores aos homens, estuda sobre o qual recai a ação humana, conforme explicita Lucien Goldmann (1986). Neste caso, além da sua significação consciente no pensamento e na intenção dos sujeitos, o estudo histórico, ou os fatos históricos e sociais, possuem uma significação objetiva, não podendo isolar dos que o pensaram e realizaram a ação.

Goldmann também chama atenção para a importância do investigador procurar alcançar a realidade total e concreta, ainda que saiba não poder alcançá-la, a não ser de uma maneira parcial e limitada. Para isso, segundo ele, deve-se esforçar para “[...] integrar no estudo dos atos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, assim como por ligar o estudo dos fatos de consciência à sua localização histórica à infraestrutura econômica e social” (1986, p. 8).

2.3 Metodologia da Alternância

De acordo com o PPP, um dos elementos que diferenciava o curso das demais licenciaturas estava na Metodologia da Alternância (UFS, 2007). Essa metodologia consiste em um trabalho pedagógico que oferece ao educando uma visão de totalidade da sua realidade, integrando o conhecimento científico exposto em sala de aula com o saber popular, exposto a partir das experiências de vida do educando.

[...] a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, em seus diferentes contextos em que estejam inseridos de forma que esta alternância seja integrativa. Nessa perspectiva analítica e prática, na alternância, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de intenção permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, em que os sujeitos e os sistemas constituem-se em um movimento dinâmico de formação e não uma mera transmissão de conhecimentos. Assim, os alternantes são considerados pessoas autônomas, responsáveis, autoras de si mesmas no processo formativo e a interdisciplinaridade é central para a orientação do trabalho pedagógico (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 217).

Essa prática metodológica surgiu na França, em meados do século XX, quando camponeses “preocupados com a escolarização dos filhos no campo” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 215), mobilizaram-se para a criação de uma escola que vinculasse a prática escolar à permanência dos filhos com a família, uma escola que valorizasse a experiência de vida e que, ao mesmo tempo, possibilitasse a permanência destes no seio familiar, pois os filhos ajudavam seus pais no trabalho do campo.

No Brasil, em 1969, a primeira experiência ocorreu no estado do Espírito Santo.

[...] o movimento iniciou-se como uma experiência educativa alternativa, isto é, fora do sistema oficial de ensino, realizando uma formação de caráter profissional. Ao longo de décadas estabeleceu diálogos com o sistema público e passou a ofertar as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio articulado a formação profissional (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 215).

No caso do uso da Metodologia da Alternância pelos movimentos mais recentes de luta pela terra, como é o caso do MST e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), essa metodologia estabelece-se por ter um papel fundamental na formação do indivíduo. A Pedagogia da Alternância constitui-se uma proposta teórica e metodológica que se diferencia dos métodos tradicionais por permitir que o estudante tenha uma visão específica de sua realidade integrando o conhecimento científico, que é oferecido na escola/universidade com as suas experiências de vida. Portanto, o percurso formativo denominado por tempo escola/acadêmico são “os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário” e o tempo comunidade “os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas” (BRASIL, 2012b, p. 2).

É a conjunção desses tempos que permitem que o educando passe a ser parte integrante de um processo contínuo que o leve à busca pelo desenvolvimento a partir da participação na produção de novos horizontes. Esses percursos formativos estavam contemplados no projeto, conforme descreve o PPP do curso:

Como se trata de um curso específico para os que atuam na educação do campo, o espaço e o tempo serão alternados entre as atividades nas escolas no meio rural onde os sujeitos estão inseridos e as atividades desenvolvidas na UFS. Essa metodologia é importante porque ela não afasta os sujeitos dos espaços onde elas produzem a sua existência (lazer, moradia, trabalho, cultura de comunidade) [...] (UFS, 2008, p. 20).

Desse modo, como a Educação do Campo rompeu com o modelo de educação voltado para o mundo urbano – aquém das demandas humanas e sociais dos trabalhadores do campo –, a Pedagogia da Alternância volta-se para a realidade do campo, respeitando os costumes, os valores e o modo de vida do homem rural, inclusive, adequando-se às necessidades e às circunstâncias existentes na agricultura.

Como a proposta desse método consiste em possibilitar uma educação em tempo integral, a família e o trabalho na agricultura é coparticipadora do processo de

aprendizagem, fortalecendo, com isso, a prática do diálogo por meio das experiências de vida de cada um. Além disso, oferece qualificação técnica a fim de fortalecer a agricultura local e contribuir nos trabalhos da propriedade familiar, desenvolvendo alternativas de permanência na terra, diminuindo, dessa forma, a migração campo/cidade e possibilitando a organização social e econômica por meio cooperado de produção.

Entende-se que a escola é um espaço que deve estar voltado para a reflexão e para a busca de soluções às questões relevantes de interesse dos alunos e das famílias. A prática da Alternância possibilita a oportunidade de debater políticas públicas voltadas para as demandas que existem no campo. Dessa forma, por meio da valorização do seu modo de vida e da cultura local, o aluno adquire consciência crítica, ampliando seus conhecimentos, tendo como objetivo a transformação do meio em que vive e a construção de conhecimentos e resgate de práticas tradicionais que recolocam a produção camponesa em uma perspectiva de cuidados com a alimentação saudável – uma luta que passa também pelo conhecimento escolar para fortalecer o entendimento do que é necessário para enfrentar os venenos e o agronegócio e poder permanecer no campo como uma escolha.

Nesse sentido, observa-se que a intenção do projeto com a Pedagogia da Alternância e com seus procedimentos metodológicos beneficiam de forma relevante a população rural no intuito de fortalecê-la e de fornecer possibilidades. No entanto, a falta de investimentos e de atenção dos órgãos públicos ainda é um desafio para que a qualidade na Educação do Campo venha a ser uma realidade.

O método voltado para a formação na Alternância exige comprometimento e responsabilidade por parte de todos os que participam do projeto. Isso porque faz parte do seu princípio, a participação das famílias, das associações, das instituições e de todos aqueles que estejam diretamente envolvidos com os conflitos e com as problemáticas existentes no campo.

Tudo isso exige de cada associação responsável pelo centro educativo um grande empenho, responsabilidade e perspicácia na construção deste Projeto Educativo. É esse Projeto Educativo que vai orientar e motivar todo processo de formação do alternante, possibilitando ‘uma continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades’, a formação integral em tempo integral e a

‘nacer, elucidar, formalizar ou modificar os projetos’ dos alternantes. Com isso ‘a alternância torna-se também uma pedagogia do projeto’ (QUEIROZ, 2004, p. 96).

Sendo assim, essa concepção de educação quebra os modelos de ensino tradicional que as escolas teimam em reproduzir ao longo de séculos, pois requer uma postura engajada de todos os envolvidos e, principalmente, no alcance dos objetivos almejados, tornando-a, assim, uma proposta educacional inovadora.

Por empregar, na execução do processo de ensino-aprendizagem, princípios educativos modernos, tais como o envolvimento e a participação dos pais na educação formal dos filhos e na gestão da escola, embasamento teórico construtivista e adoção de método dialético de ensino, a Pedagogia da Alternância constitui-se numa proposta educacional inovadora (AZEVEDO, 1998, p. 4).

Dessa forma, torna-se necessária a habilidade por parte do corpo docente em desfazer as amarras com o ensino tradicional e tornar possível que a Alternância seja verdadeiramente integrativa.

O grande desafio para a escola da alternância é articular essas relações com o saber na integração realidade da escola e realidade do trabalho. Pois não se trata apenas de articular os dois espaços, dois lugares diferentes. Mas é necessário ‘colocar em coerência duas relações com o saber num projeto de formação’. E para isso se faz necessário ‘uma pedagogia do saber partilhado’ que reconhecendo as diferenças e as contradições às torne formadoras (QUEIROZ, 2004, p. 103).

Ressaltamos que a viabilidade deste trabalho se torna possível, uma vez que a metodologia da Alternância possibilita a realização de experiências tanto no plano familiar quanto profissional ou social, uma vez que estas fazem parte da realidade do homem do campo e esta é a temática desenvolvida e discutida por todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Um instrumento que potencializa esse processo formativo é o Plano de Estudo (PE).

Através dele se dá a integração da vida do aluno e da comunidade [...], criando-se assim, no aluno, o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. O PE, na verdade é uma pesquisa que parte de um tema gerador, e que o aluno, o alternante, leva para desenvolver durante a sessão que passa em casa. Para isso, o diálogo entre o aluno, os monitores e a família constitui a base desse instrumento. (ZAMBERLAM *apud* ARAÚJO, 2005, p. 48).

Isso é possível, pois a elaboração do currículo escolar, diferentemente dos outros modelos, é trabalhado a partir da participação da família e da sociedade como um todo, estando em sintonia com os anseios e com as aspirações da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o projeto do curso da UFS tenha sido elaborado e desenvolvido na perspectiva de formar educadores comprometidos com uma educação que possibilite a elevação da consciência crítica dos trabalhadores do campo para compreender e transformar as problemáticas da realidade social do campo brasileiro, de modo que todos os indivíduos possam usufruir efetivamente de todo o patrimônio (material e imaterial) produzido historicamente pela humanidade, não houve nenhuma garantia de sua continuidade.

Até porque manter os elementos que compõem uma proposta de formação de educadoras/es fora dos padrões estabelecidos por uma educação conservadora e superficial em relação à dinâmica conflituosa e contraditória em que vivem secularmente os povos do campo, é uma proposta que não se constrói apenas alterando o currículo nas universidades, ela vai além, ela planta utopias para que o campo continue em movimento – e o projeto do capital não está interessado nisso –, mas esvaziar mais o campo e manter o agronegócio e as mineradoras em evidência. São dois projetos excludentes.

O curso ofertado pela UFS foi elaborado em consonância com o que preconizava o edital do PROCAMPO e, sobretudo, com as demandas requeridas pelos movimentos sociais populares organizados, que lutam pela implementação de políticas públicas de educação para as comunidades camponesas encadeadas com a luta pela reforma agrária popular. Na contramão, o que se fez com esses cursos?

Apesar de alguns incentivos financeiros por uma política disputada no MEC com a criação do PROCAMPO e com a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em algumas universidades federais do país, ainda se convive com o desafio da ausência de profissionais com formação específica para atuarem nas escolas do campo, até porque, como descrevemos, essa política desenvolveu-se por meio de editais e não como

uma política de enraizamento de novos cursos, ainda que as universidades tenham passado por reformas nos anos 2000. Também não houve nenhuma preocupação no estado de Sergipe em absorver na rede de educação pública esses egressos. Formaram-se professores para não terem acesso ao trabalho formal, limitando-se aos poucos contratos ou ao trabalho voluntário nas áreas de reforma agrária.

É importante destacar também que o PROCAMPO entrou como política e foi destruído, do governo Temer (2016) até os dias atuais, quando os projetos foram extintos. O que dizer dez anos depois da conclusão do primeiro curso de formação de professores do campo em uma experiência-piloto em relação às escolas e à interferência dessa formação? Contraditoriamente, em relação às escolas do campo, o modelo de educação precarizado com as contratações de serviços entre os anos de 2000 e 2020 foram produzindo mais fechamento de escolas, ao invés de abrir escolas. De acordo com os dados oficiais do Censo Escolar do INEP/MEC, sistematizados e analisados por Santos (2022), entre 1996 e 2020, foram fechadas 147.174 escolas públicas no campo brasileiro, sendo 4.018 apenas no último ano. Taffarel e Munarim (2015) avaliam que o fechamento das escolas do campo representa um crime contra a nação brasileira. Os autores expressam essa tese da seguinte maneira:

Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 45).

Em Sergipe, o total de escolas públicas fechadas no campo foi 799, sendo 30 somente em 2020 (SANTOS, 2022). Portanto, se por um lado existiu um impulso com a criação de cursos para a formação de professores para atuarem no campo em razão do protagonismo dos trabalhadores camponeses, por outro, o Estado burguês reduziu o número de vagas para ingresso desses profissionais, com a retração do número de estabelecimentos de ensino. O modelo de educação mercantilizado associado ao agronegócio determinou o fechamento de milhares de escolas no campo em uma década.

Ao trazer à tona a necessidade de formação de professores em uma perspectiva camponesa e da construção de novas relações entre campo e cidade, traz no seu interior a responsabilidade de se lutar por transformar as relações econômicas existentes no campo para que os grupos familiares possam existir tendo como referência suas lutas e histórias de vida na relação com a terra. Estamos diante de uma grande tragédia humana que é a fome no mundo e no Brasil. Para enfrentar os reais problemas, é fundamental a permanência da agricultura familiar de base camponesa que alimenta a população, mas para isso, é urgente a existência de condições de produzir com tecnologias e conhecimentos capazes de alimentar o presente e o futuro de uma nação.

Apesar de tudo o que estamos vivendo, a educação continua sendo uma grande aliada para mudar esse campo, mas para isso, é necessário ter pessoas preparadas na rede pública de educação, nos movimentos sociais e nas universidades, para que juntas sejam capazes de intervir na política de estado que vem destruindo os sonhos e a vida no campo.

Por isso, é necessário que os trabalhadores organizados em movimentos sociais mobilizem-se para lutar e cobrar do Estado e da universidade a sua continuidade, posto que a formação de professores é umas das condições essenciais para o desenvolvimento da Educação do Campo (em todos os níveis e modalidades) pública, gratuita, presencial, democrática, laica, de qualidade, socialmente referenciada, de maneira especial, em tempos de profundos retrocessos e desmontes das conquistas e dos direitos sociais da classe trabalhadora, como na atual conjuntura em que o país enfrenta, uma crise econômica, política, social, cultural, ambiental e sanitária, com um governo de extrema direita, ultraliberal e ultraconservador. O estado de Sergipe é apenas um exemplo do que vem ocorrendo em território nacional. É para ontem, pois “se o campo não planta, a cidade não janta!”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Cap. 10, p. 210-230.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. A Alternância na formação do jovem do campo: o caso da escola Família Agrícola de Angical (BA). In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. (Orgs.). **Educação na Alternância: cidadania, e inclusão Social no Meio Rural Brasileiro**. Goiânia: Editora UCG, 2007.

ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores (as) de campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 mar. 2014.

AZEVEDO, Antulio José de. Sobre a Pedagogia da Alternância. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano 3, n. 6, p.1-10, 2005. Disponível em: http://www.faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/48eN3R9wYhTxifo_2013-6-28-12-36-11.pdf. Acesso em: 8 jan. 2022.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - 1979-1998**. 1998. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251218>. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios**. 2. ed. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo**. Brasília, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia: o que é a Sociologia?** Rio de Janeiro: DIFEL, 1986.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Experiências de formação de professores para escolas do campo e a contribuição da universidade. AGUIAR, Márcia Angela da Silva. et al., (Orgs.). **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; SANTOS, Jaqueline Gomes dos. Formação de professores para a Educação do Campo na Universidade Federal de Sergipe In: MOLINA,

Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das Experiências-Piloto Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Formação de formadores:** reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil:** Ensino Médio e Educação Profissional. 2004. 210f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, 2004.

SADER, Emir. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. In TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. (Orgs.). **Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo**. Salvador: UFBA, 2010.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador:** uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 2011. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9059>. Acesso em: 8 jan. 2022.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **A política de fechamento de escolas no campo brasileiro: um estudo sobre o estado do Piauí.** Relatório de Pesquisa para Exame de Qualificação de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

SANTOS, Leandro dos. **Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do campo da UFS (2008/2012).** 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MUNARIM, Antonio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053>. Acesso em: 10 jan. 2022.

UFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Departamento de Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

UFS. **Relatório do Projeto de Licenciatura em Educação do Campo.** São Cristóvão, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Enviado em: 21-02-2022

Aceito em: 05-08-2022

Publicado em: 17-08-2022