



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIANA NARA DA SILVA OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: O CURSO DE LICENCIATURA  
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2023**

DIANA NARA DA SILVA OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: O CURSO DE LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- O46f Oliveira, Diana Nara da Silva.  
Formação de Educadores do Campo : o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará / Diana Nara da Silva Oliveira. – 2023.  
223 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.
1. Educação do Campo. 2. Política Nacional de Educação do Campo. 3. Licenciatura em Educação do Campo. 4. Formação de educadores do campo. I. Título.

CDD 370

---

DIANA NARA DA SILVA OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: O CURSO DE LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 13/03/2023

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros  
Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA)

---

Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Profa. Dra. Lúcia Helena de Brito  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a toda classe trabalhadora desejando que possamos ocupar o latifúndio do saber e transformar o conhecimento dos poderosos em conhecimento poderoso.

Ao meu pai Francisco Honorato e meus sobrinhos Anderson Wesley e Francisco Mayke (In memoria).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família na figura do meu pai Francisco Honorato (in memória) e da minha mãe Ana Soares que criaram as possibilidades para que seus filhos pudessem estudar mesmo diante da necessidade de itens básicos, da distância da escola e da negação de direitos, ao meu irmão Francisco Antônio que sempre foi minha inspiração e hoje concluímos o doutorado ao mesmo tempo em programas diferentes, a minha irmã Gracileide pelas acolhidas em sua casa em Fortaleza na época das aulas e provas, a minha irmã Graça que mesmo distante sempre me incentivou, a irmã mais nova Leidiane que sempre escutou meus desabafos e ficou do meu lado e ao meu irmão José Antônio pelo apoio. A minha sobrinha, comadre e amiga Jessica Luana que está sempre ao meu lado e me recebeu por diversas vezes em sua casa, preparando com carinho aquele lanche saboroso para mim.

Agradeço especialmente ao meu companheiro Marcos Evangelista que sempre incentivou-me desde a graduação e nunca me deixou desanimar sempre falando- *a sua hora vai chegar* quando eu prestava um concurso e não passava, agradeço pelo companheiro que ele é, pelas vezes que suportou minha ausência, o estresse acadêmico, as noites de insônia e os dias na frente do notebook e o cuidado dos meninos.

Aos meus filhos Allan Pierre e Marcos Piêtro que sempre foram meus parceiros, amigos sempre preocupados comigo e entendendo minha ausência. Eles são minha maior motivação para correr atrás dos meus objetivos. Sem essa base familiar eu não estaria fechando esse ciclo.

Agradeço ao meu orientador, o professor Luís Távora Furtado Ribeiro por todos os ensinamentos desde o mestrado, além de nos preparar profissionalmente ele nos motiva ser ético, mais humano e esperançosos com um futuro melhor. Ele tornou-se um grande amigo sempre preocupado com seus orientandos/as com nossa saúde mental e física ao longo da dolorosa pandemia da COVID-10 e posteriormente. Professor Luís abriu um mundo de possibilidades para mim.

Um agradecimento especial à professora, amiga e companheira de trabalho Sandra Maria Gadelha de Carvalho minha co orientadora do mestrado e informalmente no doutorado a ela devo minha gratidão, pois foi quem me deu a primeira oportunidade de estagiar no Ensino Superior na disciplina Educação Popular e Jovens e Adultos e hoje estou aprovada em concurso para docente desse setor, além disso ela me arrastou para outros espaços como escolas do campo, movimentos sociais, sindicato de professores e a LEDOC que foi meu objeto de estudo nesta tese.

Aos egressos da LEDOC, coordenadores e representantes do MST que contribuíram para essa pesquisa, sem a colaboração dos mesmos não seria possível a realização desse trabalho. Ao Laboratório de estudos da Educação do Campo- LECAMPO que forneceu boa parte do acervo documental para construção desse estudo.

Ao grupo de amigos intitulado carinhosamente Jaguaruane-se, esse grupo funciona como uma terapia, pois lá debatemos, brincamos, brigamos e principalmente apoiamos uns aos outros, ele foi importantíssimo durante a pandemia lá encontramos risadas e motivos para driblar as batalhas.

Ao meu amigo João Paulo Guerreiro que partilhou comigo as dores do doutorado eu na UFC e ele na UFPB, leu meus textos, me apoiou sempre e é parceiro em diversos projetos. Aos amigos e amigas que fiz durante o doutorado, a minha querida Adriana Madja, Marília Guimarães e Edna Ribeiro às quatro orientandas do professor Luís e confidentes ao longo desses quatro anos. Essas amizades serão para a vida. Ainda agradeço aos amigos que fiz na UNB cursando as disciplinas virtualmente com Mônica Molina tornei-me amiga de seus orientandos/as (Cleide, Larissa, Sandra, Maria Célia, Vanilson, Wanda, Lívia e Elizana). Gratidão pela oportunidade de conhecer as bases epistemológicas da Educação do Campo nesse ambiente.

Aos membros da banca na pessoa do professor Valdemarin Coelho Gomes pelas contribuições na conclusão desse trabalho, ao professor Emerson Medeiros uma das referências no Nordeste na temática pesquisada, gratidão pelas inúmeras contribuições ao meu trabalho desde a primeira qualificação em 2021 e a segunda qualificação em 2023, ele foi uma espécie de coorientador pois sugeriu e acompanhou todo o processo de construção desse trabalho. A querida professora e amiga Lúcia Helena de Brito que acompanha minha formação acadêmica e profissional desde a graduação quando foi minha orientadora na iniciação científica, depois no PIBID e participou como avaliadora no meu TCC minha imensa gratidão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

### **Canção do Remendo e do Casaco**

Sempre que o nosso casaco se rasga  
você vém correndo dizer: assim não pode ser; isso vai  
acabar, custe o que custar!  
Cheios de fé vão aos senhores  
enquanto nós, cheios de frio, aguardamos.  
E ao voltar, sempre triunfantes,  
nos mostram o que por nós conquistam:  
Um pequeno remendo.  
Ótimo, eis o remendo.  
Mas onde está  
o nosso casaco?  
Sempre que nós gritamos de fome  
você vém correndo dizer: Isso não vai continuar,  
É preciso ajudá-los, custe o que custar!  
E cheios de ardor vão aos senhores  
enquanto nós, com ardor no estômago, esperamos.  
E ao voltar, sempre triunfantes,  
exibem a grande conquista:  
um pedacinho de pão.  
Que bom, este é o pedaço de pão,  
mas onde está  
o pão?  
Não precisamos só do remendo,  
precisamos o casaco inteiro.  
Não precisamos de pedaços de pão,  
precisamos de pão verdadeiro.  
Não precisamos só do emprego,  
toda a fábrica precisamos.  
E mais o carvão.  
E mais as minas.  
O povo no poder.  
É disso que precisamos.  
Que tem vocês  
a nos dar?

Bertolt Brecht



## RESUMO

A pesquisa refletiu sobre a formação de educadores do campo a partir de uma análise dialética sobre as contribuições dessa formação para construção de um novo perfil de educador/a do campo, tendo como ponto de partida a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus da Universidade Estadual do Ceará. Em termos metodológicos, a pesquisa apoia-se no Materialismo Histórico Dialético-MHD, sendo a abordagem mais adequada para compreender a realidade objetiva dispostas na Licenciatura em Educação do Campo, caracterizando-se como uma pesquisa de cunho qualitativo e estruturada sobre procedimentos fundamentais, mesclando técnicas da Pesquisa Bibliográfica, Documental e da Pesquisa de Campo. Na pesquisa bibliográfica foi realizado levantamento de trabalhos acadêmicos no estado do Ceará e em território nacional sobre as produções mais recentes sustentando o arcabouço teórico referente às Licenciatura do Campo, formação de professores do campo, Movimentos Sociais e política educacional do campo, buscando compreender o processo de criação das LEDOCs no Brasil, bem como no estado do Ceará, além de compreender a participação dos movimentos sociais na construção dessa política. O estudo teve como base a fonte documental, onde foi realizado um levantamento dos documentos referentes à criação da política de formação de professores do campo no país, bem como sobre a implantação do LEDOC na UECE, além de documentos referentes ao financiamento, parte pedagógica e permanência dos estudantes ao longo do percurso estudantil. A pesquisa de campo com base na realização de entrevistas buscou compreender a operacionalização da política educacional de formação de professores do campo na UECE a partir de entrevistas com egressos, coordenação do curso e representante do setor de educação do MST. Como resultados, construímos um acervo bibliográfico sobre a temática em questão, concluímos que a inserção desse curso no conjunto das licenciaturas da FAFIDAM possibilitou uma mudança de postura na comunidade acadêmica, especialmente na maneira como enxergam o MST e as lutas sociais. Constatamos impactos significativos para a Universidade Estadual do Ceará, para o campus FAFIDAM e para os estudantes. Ainda avaliamos as repercussões do Movimento Nacional de Educação do Campo no estado do Ceará.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Política Nacional de Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo; Formação de educadores do campo.

## **ABSTRACT**

The research reflected on the training of field educators from a dialectical analysis on the contributions of this training to build a new profile of educator/field, starting point the implementation of the Degree Course in Field Education of the Faculty of Philosophy Dom Aureliano Matos, campus of the State University of Ceará. In methodological terms, the research is based on the Dialectical Historical Materialism-MHD, being the most appropriate approach to understand the objective reality arranged in the Degree in Field Education, qualitative and structured research on fundamental procedures, merging techniques of Bibliographical, Documentary and Field Research. In the bibliographical research was carried out a survey of academic works in the state of Ceará and in the national territory on the most recent productions that support the theoretical framework regarding the Field Degree, training of teachers of the field, Social Movements and educational policy of the field, seeking to understand the process of creation of LEDOCs in Brazil, as well as in the state of Ceará, in addition to understanding the participation of social movements in the construction of this policy. The study was based on the documentary source, where a survey of the documents regarding the creation of the policy of training of teachers of the field in the country, as well as on the implementation of LEDOC in the UECE, in addition to documents related to funding, pedagogical part and permanence of students along the student path. The field research based on interviews sought to understand the operationalization of the educational policy of training of teachers in the field in UECE from interviews with graduates, course coordination and representative of the education sector of the MST. As a result, we built a bibliographic collection on the subject in question, we conclude that the insertion of this course in the set of FAFIDAM degrees allowed a change of posture in the academic community, especially in the way they see the MST and the social struggles We found significant impacts for the State University of Ceará, the FAFIDAM campus and students. We also evaluated the repercussions of the National Movement of Rural Education in the state of Ceará.

**Keywords:** Field Education; National Policy of Field Education; Degree in Field Education; Training of field educators.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa localização do Campus FAFIDAM/UECE.....	15
Figura 2- Localização dos municípios de origem dos alunos matriculados.....	23
Figura 3- Memórias pessoais .....	26
Figura 4- Percurso teórico- metodológico.....	37
Figura 5- Tripé do PRONERA.....	84
Figura 6- Marcos históricos da educação do campo.....	87
Figura 7- Repercussões do PRONERA.....	97
Figura 8- Registro da realização da I etapa em 2012.....	104
Figura 9- Distribuição Núcleo de Estudos Básicos.....	113
Figura 10- Distribuição Núcleo de Estudos Específicos (NEE).....	113
Figura 11- Distribuição Núcleo de Atividades Integradoras (NAI).....	114
Figura 12- Estrutura do Estágio Supervisionado.....	116
Figura 13- Mapa da Abrangência da LEDOC da FAFIDAM, campus UECE em Limoeiro do Norte-Ceará.....	125
Figura 14- Movimento Nacional de Educação do Campo- Estado do Ceará.....	154
Figura 15- Mapa Escolas Estaduais de Ensino Médio do Campo (EEM) em Assentamentos de Reforma Agrária no Estado do Ceará, Brasil.....	160
Figura 16- Semanas pedagógicas Escolas do Campo- Ceará.....	163
Figura 17- Organicidade da gestão escolar.....	170

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Produção acadêmica pós-graduação Estado do Ceará 2005-2020.....	40
Gráfico 2- Produção acadêmica pós-graduação no Estado do Ceará 2005-2020.....	42
Gráfico 3- Inserção profissional dos egressos.....	148

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Procedimento metodológico empregado .....	38
Quadro 2- Programas pesquisados.....	41
Quadro 3- Temáticas de estudos- PPGs.....	44
Quadro 4- documentos utilizados na pesquisa.....	54
Quadro 5-Egressos participantes da pesquisa.....	58
Quadro 6- Representante do MST.....	58
Quadro 7- Representantes da UECE.....	60
Quadro 8- Carga horária e créditos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo .....	112
Quadro 9- Mapeamentos dos TCCs- Memoriais de formação.....	120
Quadro 10-Perfil de Educador do Campo.....	133
Quadro 11- Municípios de origem dos educandos/as.....	138
Quadro 12-Motivadores para evasão-egressos.....	141
Quadro 13-Mapeamento dos egressos- LEDOC/FAFIDAM.....	145
Quadro 14-Escolas de Ensino Médio do Campo- Ceará.....	158
Quadro 15-Especialização Lato Sensu- Ceará.....	163
Quadro 16- Crescimento das produções científicas no Estado do Ceará.....	165

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANEPS	Articulação Nacional de Movimentos e Práticas em Educação Popular e Saúde
AZMT	Acampamento Zé Maria do Tomé
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Conselho de Educação Básica
CED	Centro de Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEV	Comissão executiva de vestibular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de educação
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CODIN	Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional
CONSU	Conselho Universitário
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra a Seca
EAD	Educação a distancia
EAEC	Educação Ambiental e Educação do Campo
ECS	Estágio Curricular Supervisionado

EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Ensino Médio do Campo
ENELEDOC	Encontro Nacional na Bahia
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUP	Faculdade UnB Planaltina
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IMO	Instituto do Movimento Operário
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
LECAMPO	Laboratório de Estudos da Educação do Campo
LECE	Linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MAIE	Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino
MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
MASS	Mestrado acadêmico em serviço social, trabalho e questão social

MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MNPEF	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MPPPP	Profissional em Planejamento e Políticas Públicas
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
NAI	Núcleo de Atividades Integradoras
NEB	Núcleo de Estudos Básicos
NEE	Núcleo de Estudos Específicos
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OTTP	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCC	Prática como Componente Curricular
PEC	Programa de Educação Continuada
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGAF	Programa de Pós-Graduação em Agronomia/Fitotecnia
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
PPGEA	Programa de pós-graduação em Economia Rural
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRAE	Programa de Assistência Estudantil
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo



PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PRODEMA	Programa de Desenvolvimento em Meio Ambiental
PRÓ-DOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEXT	Programa de Apoio à Extensão Universitária
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PRÓ-LICENCIATURA	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no ensino Fundamental e no Ensino Médio
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos trabalhadores
RESSADH	Rede Saúde, Saneamento, Água e Direitos Humanos
RP	Residência Pedagógica
SECAD	Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SGEP	Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TU	Tempo Universidade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade do Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1.1</b>	<b>Situando o objeto de estudo: A LEDOC/FAFIDAM</b> .....	19
<b>1.2</b>	<b>Quando minha vida se tornou o objeto de estudo</b> .....	24
<b>1.3</b>	<b>Estrutura da tese</b> .....	31
<b>2</b>	<b>DESVELANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO E O PRELÚDIO DE UMA TESE</b> .....	33
<b>2.1</b>	<b>Pensando o percurso teórico-metodológico</b> .....	34
<b>2.2</b>	<b>Levantamento bibliográfico sobre a temática integrativa</b> .....	37
<b>2.2.1</b>	<i>O que as pesquisas apontam</i> .....	43
<b>2.3</b>	<b>Pesquisa documental</b> .....	52
<b>2.3.1</b>	<i>Inventário analítico de fontes primárias</i> .....	53
<b>2.4</b>	<b>Pesquisa de campo</b> .....	54
<b>2.4.1</b>	<i>Entrevistas</i> .....	55
<b>2.5</b>	<b>Mapeamento dos egressos em redes sociais e WhatsApp</b> .....	59
<b>2.6</b>	<b>Pesquisa em sites</b> .....	61
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DAS REFORMAS DE ESTADO E AS CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA</b> .....	63
<b>3.1</b>	<b>Política de formação de professores dos últimos 25 anos no Brasil: a reforma do Estado e as implicações na política educacional</b> .....	67
<b>3.2</b>	<b>Política de formação de educadores do Campo: Formando a classe trabalhadora para a contra-hegemonia</b> .....	82
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO”: FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS E CONQUISTAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA FAFIDAM</b> .....	97
<b>4.1</b>	<b>Entraves e conquista da implantação da LEDOC/FAFIDAM</b> .....	97
<b>4.2</b>	<b>Materialização da política de Educação do Campo na FAFIDAM/UECE: a matriz curricular da turma Zé Maria do Tomé</b> .....	104
<b>4.3</b>	<b>A formação de professores e a pesquisa como princípio formativo</b> .....	112

<b>5</b>	<b>UM NOVO TEMPO CHEGOU, É HORA DE SEMEAR, UNINDO CAMPO E CIDADE NO DIREITO DE ESTUDAR": FORMAÇÃO ACADÊMICA SOB O OLHAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>121</b>
<b>5.1</b>	<b>Repercussões da LEDOC na transformação da forma escolar no território cearense.....</b>	<b>122</b>
<b>5.2</b>	<b>Relação estudante/movimento social.....</b>	<b>123</b>
<b>5.3</b>	<b>A construção da matriz curricular.....</b>	<b>126</b>
<b>5.4</b>	<b>Construção do perfil de educador objetivado pela proposta das LEDOCs.....</b>	<b>131</b>
<b>5.5</b>	<b>Desafios e aprendizados do processo: a evasão como reflexo da negação de direitos.....</b>	<b>135</b>
<b>5.6</b>	<b>Egressos da turma Zé Maria do Tomé de 2010: Atuação e engajamento profissional, escolar e militante.....</b>	<b>143</b>
<b>6</b>	<b>REPERCUSSÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO CEARÁ.....</b>	<b>151</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>175</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>182</b>
	<b>APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>198</b>
	<b>APÊNDICES B- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA ALUNOS DA LEDOC.....</b>	<b>200</b>
	<b>APÊNDICES C- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARTICIPANTES DA PESQUISA (COORDENADORES) .....</b>	<b>201</b>
	<b>APÊNDICES D- ROTEIRO DE ENTREVISTA MILITANTE MST.....</b>	<b>203</b>
	<b>APÊNDICES E- INVENTÁRIO DAS FONTES PRIMÁRIAS.....</b>	<b>212</b>
	<b>APÊNDICES F- TABELA COMUNICAÇÃO SOCIAL- MST.....</b>	<b>216</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola.  
Educação do Campo é direito, não esmola”  
(Música de Gilvan Santos).

O paradigma Educação do Campo vem constituindo-se como política pública nas últimas duas décadas e inserindo mais um capítulo na história da educação brasileira, resultado de uma luta coletiva de movimentos sociais do campo, camponeses e camponesas, bem como de pesquisadores e pesquisadoras de todo o país. Essa epistemologia, forjada sob os princípios da Pedagogia Socialista e materializada na Pedagogia do Movimento, compreende que a educação é um direito subjetivo. Ela, assim como defende a canção que abre essa seção, é direito do camponês e da camponesa a uma educação do campo.

Assim, apresentamos esta tese doutoral, intitulada “*Formação de educadores do campo: o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará*”, que refletiu sobre a política de formação de educadores do campo, tendo como ponto de partida a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Limoeiro do Norte, na região do Vale do Baixo Jaguaribe. O trabalho é fruto da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, vinculado à linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino (LECE), no eixo Formação Docente.

A pesquisa orienta-se pela abordagem do Materialismo Histórico Dialético (MHD), com o uso de duas categorias de análise: a *contradição*, que permite captar as tensões presentes nos territórios que reverberam na luta pela Educação do Campo, e a de *totalidade*, a qual propicia identificar os vários fatores para construção dessa política, tendo em vista que o objeto de estudo assume-se como uma ação contra hegemônica dentro da agenda do Estado Burguês. A opção metodológica por essa abordagem nos permite compreender as múltiplas determinações do objeto em questão, servindo como “[...] instrumento lógico de interpretação da realidade que contém em sua essencialidade a lógica dialética e neste sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação” (MARTINS, 2015, p. 2).

Como lócus da pesquisa, situamos nosso objeto de estudo a partir da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- FAFIDAM/UECE, campus que sediou a implementação da LEDOC. Abaixo podemos observar a localização dos 10 campi da UECE, sendo nove (9)

localizados no interior do estado e um (1) na capital. A FAFIDAM fica distante cerca de 200 km da capital Fortaleza. Atualmente, a instituição conta com nove (9) cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras- Inglês, Letras- Português, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química) e dois (2) mestrados, o Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE e o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física- MNPEF, contribuindo com a formação de muitos profissionais em todo o Vale do Jaguaribe, além de desenvolver inúmeros projetos de extensão, iniciação à docência por meio de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Assistência Estudantil (PRAE) e bolsas de monitoria. Conta com Laboratório de Estudos e Pesquisa, entre eles destacamos o Laboratório de Estudos da Educação do Campo- LECAMPO, que manteve forte vínculo com a LEDOC/FAFIDAM, objeto de estudo desta tese.

Figura 1- Mapa localização do Campus FAFIDAM/UECE



Fonte: UECE (2019).

A FAFIDAM é uma instituição que, historicamente, desde sua fundação, na década de 1960, tem vinculadas suas ações de ensino, pesquisa e extensão com a realidade local, sendo um importante elo entre as cidades do Baixo e Médio Jaguaribe, as comunidades rurais e especialmente com os movimentos populares existentes na região, a exemplo do Movimento

21, nascido em 2010, fruto da luta e resistência de camponeses/camponesas, entidades e pesquisadores/as do Vale do Jaguaribe, após o assassinato brutal do ativista/ambientalista José Maria do Tomé, estabelecendo um intenso diálogo com as questões do campo e o compromisso com o desenvolvimento da região semiárida brasileira.

A partir da década de 1980, foram se instalando na Chapada do Apodi, na área que faz fronteira com os municípios de Limoeiro do Norte (CE) e Apodi (RN), empresas nacionais e transnacionais de fruticultura irrigada, “aproveitando as terras férteis, a mão-de-obra barata e de toda uma estrutura de irrigação do perímetro, já construída pelo Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DNOCS), localizada sobre o aquífero Jandaíra” (ARAÚJO, 2020, p. 34).

Atualmente as regiões do Baixo e Médio Jaguaribe, no estado do Ceará, onde está localizada a FAFIDAM, enfrentam diversos conflitos socioambientais em virtude da instalação de projetos de infraestrutura hídrica como o Açude Castanhão e a Barragem de Figueiredo e de grandes projetos de irrigação, destacando-se o Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi (localizado nos municípios de Limoeiro do Norte e Quixeré) e o Perímetro Irrigado Tabuleiros de Russas (nos municípios de Russas, Limoeiro do Norte e Morada Nova).

Nesse contexto, comunidades rurais estão sendo expropriadas e desapropriadas de seus locais de moradia para dar lugar a investimentos do grande capital, que têm gerado uma série de conflitos socioambientais e violência no campo e na cidade, em virtude das transformações socioespaciais, culturais e das relações de trabalho (UECE, 2016). Nesse sentido, destacamos a forte atuação dos movimentos sociais e a importante participação de agricultores com a criação do Acampamento Zé Maria do Tomé na Chapada do Apodi, pois

Percebe-se que o processo de exploração da força de trabalho e expropriação dos camponeses interfere diretamente no cotidiano da Chapada, fato acompanhado da resistência dos sujeitos históricos daquele território ao modelo de desenvolvimento proposto pelo Agronegócio [...] levantar de vozes naquele território, que desde então clama por justiça social e contrapõe-se à negação de direitos (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 4).

A FAFIDAM, por meio de alguns dos seus pesquisadores, estabelece ações contra hegemônicas junto a esses movimentos populares da Chapada do Apodi, reivindicando justiça social para os sujeitos que estão sendo expulsos dos seus territórios e, ao mesmo tempo em que participa ativamente das mobilizações, inclui em suas pautas acadêmicas, em suas matrizes curriculares, as lutas da Chapada do Apodi. Exemplo disso citamos a LEDOC existente nesta instituição.

A região Jaguaribana, onde está localizada a FAFIDAM, tem forte marca da agricultura familiar, pois são 18 mil estabelecimentos de base familiar e mais de 40 assentamentos rurais compostos por mais de três mil famílias, nos vários municípios que a compõem (UECE, 2016). A escolha do campus FAFIDAM para sediar o curso de Licenciatura em Educação do Campo deu-se pela histórica participação dessa instituição nas lutas sociais da região, bem como pela intensa participação dos professores/pesquisadores vinculados com projetos voltados para alfabetização de adultos em áreas rurais ligados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O vínculo da região, bem como da FAFIDAM com o PRONERA, se deu pelo fato de a instituição ter sido um dos campi-sede, envolvendo bolsistas universitários e professores de todos os cursos na docência do Magistério da Terra e Escolarização de trabalhadores(as) jovens e adultos(as), onde em 2005, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA-CE, a Seduc e o MST têm três projetos integrados: os Projetos I e II de Escolarização, com meta de escolarização até o 4º ano, 2.400 assentados(as) jovens e adultos no estado do Ceará e o Projeto Magistério da Terra, que oportunizou a 230 educadores dos Projetos de Escolarização habilitar-se em nível médio para a docência.

O PRONERA/UECE foi realizado em mais de trinta municípios do estado, envolvendo em torno de (70) setenta professores da Universidade e (36) trinta e seis alunos bolsistas de vários cursos de graduação (UECE, 2016; CARVALHO; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2022). A Universidade Estadual do Ceará também colaborou com o Curso Pedagogia da Terra, promovido pela Universidade Federal do Ceará – UFC, tanto na docência de várias disciplinas, como através do seu Instituto do Movimento Operário- IMO, que foi o responsável pelo trabalho de orientação das monografias do curso, envolvendo vários de seus professores.

Diante disso, a pesquisa traz em seu bojo o ineditismo de discutir sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará, tendo em vista que é a primeira pesquisa a realizar reflexões e análises sobre o seu processo de implantação e execução, ainda por se propor realizar análise dialética da formação oferecida durante esse curso, fazendo um paralelo entre os documentos oficiais, a visão da instituição de ensino e dos discentes da LEDOC, destacando que no Ceará existiram duas licenciaturas em Educação do Campo, porém existem poucas produções acadêmicas disponíveis sobre as experiências atualmente.

Entre as produções encontradas sobre a mesma temática, destacamos Albuquerque, Pássaro e Figueirêdo (2017), Pássaro (2019) e Carvalho, Oliveira e Ribeiro (2022) e Chaves



(2022). Porém, a nível nacional, percebe-se que vêm crescendo as produções científicas tratando da temática formação de professores do campo no Brasil, como as referências nacionais nos trabalhos de Molina (2017, 2018) e Caldart (2011, 2019), e, mais recentemente, em Medeiros (2019).

O interesse para a realização dessa pesquisa surgiu especialmente pela trajetória pessoal, pois sou filha de agricultores, residi durante anos em um assentamento de reforma agrária e posteriormente entrei na graduação e passei a pesquisar sobre a questão agrária do Vale do Jaguaribe no curso de história da FAFIDAM. Depois enveredei pela Educação, ao cursar um mestrado em Educação e Ensino, dando continuidade à pesquisa investigando uma escola no campo no assentamento onde cresci. Ao concluir o mestrado, tive a oportunidade de lecionar algumas disciplinas enquanto professora substituta da FAFIDAM no curso de Licenciatura em Educação do Campo, onde surgem alguns questionamentos sobre essa política.

Assim, o que move esse pesquisa doutoral é o intento de refletir sobre a formação docente para o campo, a partir da análise do processo de implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM/UECE, identificando as formas de operacionalização de uma política pública federal a nível de uma instituição de ensino superior estadual focando, por um lado, nos desafios, limites, conflitos e dificuldades decorrentes das relações entre o âmbito federal e estadual e, por outro, nas dinâmicas internas do curso, tendo em vista que envolve diversos movimentos sociais do campo, a própria universidade e prefeituras municipais da região do Vale do Jaguaribe. Dessa forma, buscamos responder a seguinte questão: **apresentando-se como ação contra hegemônica dentro de um Estado Burguês, como a política de formação de professores/educadores do campo se materializa na prática e constrói um perfil de educador/a necessário à Educação do Campo?**

Buscando responder a esse questionamento, constituem-se como objetivos específicos: analisar a política educacional que resultou na criação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo no Brasil, compreendendo os processos de criação e implementação da Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM/UECE; refletir sobre a formação dos professores/educadores relacionando o processo de qualificação-titulação e as contribuições para a construção de uma categoria docente forjada na práxis educativa emancipadora; Investigar os desafios e dificuldades enfrentados pelos educandos e educandas da primeira turma da LEDOC/FAFIDAM/UECE ao longo da caminhada estudantil; e avaliar as repercussões da Política Nacional de Educação do Campo no estado do Ceará.

Como justificativa intelectual e relevância acadêmica, esta pesquisa doutoral resulta em primeiro lugar, da constatação da existência de uma lacuna de pesquisas históricas

direcionadas para o enfoque proposto no estado do Ceará. Partindo do pressuposto mencionado, a pesquisa baseia-se na defesa do paradigma da educação do e no campo, como prática social, do direito à cidadania, do conhecimento científico e crítico para uma formação para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho, a partir da análise de uma política pública voltada para a educação emancipatória construída pela e com a classe trabalhadora, em geral, e para a formação de professores para atuarem em escolas da Educação Básica do e no Campo, de forma particular.

O caráter histórico social da pesquisa reforça sua relevância partindo da defesa do acesso ao conhecimento científico pela classe trabalhadora, bem como da disseminação deste na produção de novos conhecimentos capazes de transformar a realidade.

### **1.1 Situando o objeto de estudo: a LEDOC/FAFIDAM**

A Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM é fruto de uma política pública voltada para a Educação Básica em Escolas do Campo que vem sendo gestada desde o início da primeira década do século XXI, inicialmente no I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, e na I Conferência Nacional da Educação do Campo, ocorrida em 1998, onde começou a discussão sobre o paradigma da Educação do Campo, sendo instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, em 1998, com o intuito de formar professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

No estado do Ceará, duas instituições de ensino superior (Universidade Estadual do Ceará- UECE e Universidade Regional do Ceará- URCA) tiveram as propostas de instalação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo aprovados no Edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008 – MEC/SECAD. No âmbito da UECE, a LEDOC funcionou na FAFIDAM. Com meio século de existência, essa instituição de ensino superior está localizada numa região de constantes conflitos agrários e marcada pela predominância de populações camponesas e por empresas agrícolas e agroindustriais.

Impulsionados pelas diversas atividades acadêmicas envolvendo a pesquisa, extensão e o ensino com as populações camponesas da região, o corpo docente comprometido com os movimentos sociais e a luta pelo direito a educação juntamente com a comunidade perceberam que existia a demanda para a criação de um curso específico para os educadores do campo. Após a seleção da proposta no referido edital, foi aprovada a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, através da Resolução nº 705/2009, de 22 de dezembro

de 2009, do Conselho Universitário da UECE (CONSU), que teve seu Projeto Político Pedagógico aprovado pela Resolução nº 3228/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UECE- CEPE (UECE, 2009b)<sup>1</sup>.

A Licenciatura em Educação do Campo teve por objetivo formar em sua primeira turma 50 professores/educadores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas estaduais e municipais do/no campo, ofertando titulação para os docentes que já atuavam em escolas rurais sem certificação, embasamento teórico para compreensão do contexto histórico, social, econômico e político, bem como construção de uma práxis educativa emancipadora dentro das instituições de ensino e fora delas, em concomitância com as realidades sociais e culturais dos sujeitos que vivem e trabalham no e do campo.

A carga horária do curso era de 3.978 horas (três mil, novecentos e setenta e oito horas), licenciatura regular com duração de quatro anos, na modalidade presencial<sup>2</sup>, contemplando estudos básicos, estudos específicos e atividades integradoras. Terminado os dois primeiros anos do curso, os educandos e educandas tiveram que fazer opção por uma das áreas: Habilitação em Linguagens e Códigos e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo; Habilitação em Ciências da Natureza e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo (UECE, 2009a, 2016)<sup>3</sup>.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo inicialmente buscou atender estudantes de 21 municípios do estado do Ceará: Beberibe, Canindé, Caridade, Crateús, Icó, Itapipoca, Itarema, Jaguaratama, Jaguaribara, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Madalena, Miraima, Monsenhor Tabosa, Morada Nova, Ocara, Potiretama, Quixeramobim, Russas, Santana do Acaraú e Tururu, sendo sujeitos de assentamentos de reforma agrária e de comunidades rurais que têm na agricultura camponesa o elemento central da produção da existência.

O curso, inicialmente, teria duração de quatro anos, porém devido a trâmites burocráticos, atrasos nos repasses financeiros para execução das etapas, bem como mudanças

---

<sup>1</sup>As resoluções (Nº 705/2009-CONSU e Nº 3228/2009-CEPE) garantiram a institucionalidade e o funcionamento do Curso, sendo as professoras Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Lúcia Helena de Brito nomeadas Coordenadora e Vice coordenadora do curso, respectivamente, assumindo as funções até agosto de 2012. A partir de então foi nomeado coordenador do curso o professor Francisco Antônio da Silva, do Colegiado do Curso de História da FAFIDAM (FAFIDAM, 2010) até 2016 quando a professora Sandra Gadelha retorna no estágio pós doutoral e reassume a coordenação ficando até o a conclusão do curso e 2018.

<sup>2</sup>As aulas do Curso foram ministradas no Município de Limoeiro do Norte e em Fortaleza em regime de alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade.

<sup>3</sup> a) O Tempo-Universidade ocorre nos meses de janeiro e julho, de segunda a sexta-feira, nos turnos da manhã e tarde e, no sábado, no turno da manhã. b) O Tempo-Comunidade é desenvolvido por meio de atividades propostas e acompanhadas pelos professores do curso e serão realizadas no campo onde residem os graduandos (UECE, 2009b).

na matriz curricular do curso, acabou se estendendo por cerca de oito (8) anos, ocasionando uma evasão considerada no curso.

Podemos visualizar no mapa elaborado por Chaves (2022) a extensão alcançada pela LEDOC em seus primeiros anos. Essa política educacional, que será detalhada em seção adiante, é fruto da luta coletiva de movimentos sociais, pesquisadores e camponeses e camponesas como respostas as graves desigualdades educacionais que historicamente a população do campo esteve submetida, sofrendo pela negação de direito a uma escola de qualidade e tendo o analfabetismo como realidade, assim as LEDOCs são pensadas como forma de transformar a realidade do Campo, pois ao identificar a necessidade de uma Escola do Campo, identifica-se também que a formação desse professor também precisa estar embasada na Pedagogia do Movimento.

O acesso à educação escolarizada tem sido uma conquista muito importante ao longo das últimas décadas, porém nas áreas rurais esse acesso historicamente foi negado ou dificultado, especialmente pela ausência de políticas públicas que desenvolvessem a educação do/no campo. No campo brasileiro, em virtude das relações sociais e econômicas que colocaram a grande propriedade rural e seus detentores como o epicentro do ordenamento social, a educação de forma geral e a escola, em particular, se constituíram como estratégia de negação da dominação sofrida pelas populações camponesas, reproduzindo as visões de mundo dos grupos dominantes.

A educação tem papel fundamental para o desenvolvimento econômico, social e político, e para que haja uma educação de qualidade é necessário ir além da infraestrutura e dos recursos financeiros. A formação dos professores tem que ser pensada levando em conta qual educação queremos oferecer e para quem iremos oferecer. Nesse sentido, a formação de professores tem um importante papel para o desenvolvimento da sociedade, sendo uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo, entendendo que a educação do campo não pode se desvincular da luta pela terra. Conforme Caldart (2004, p. 158), o educador do campo deve ser “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social”. Para esta autora, a formação humana dos sujeitos é um dos focos principais na atuação dos educadores/professores.

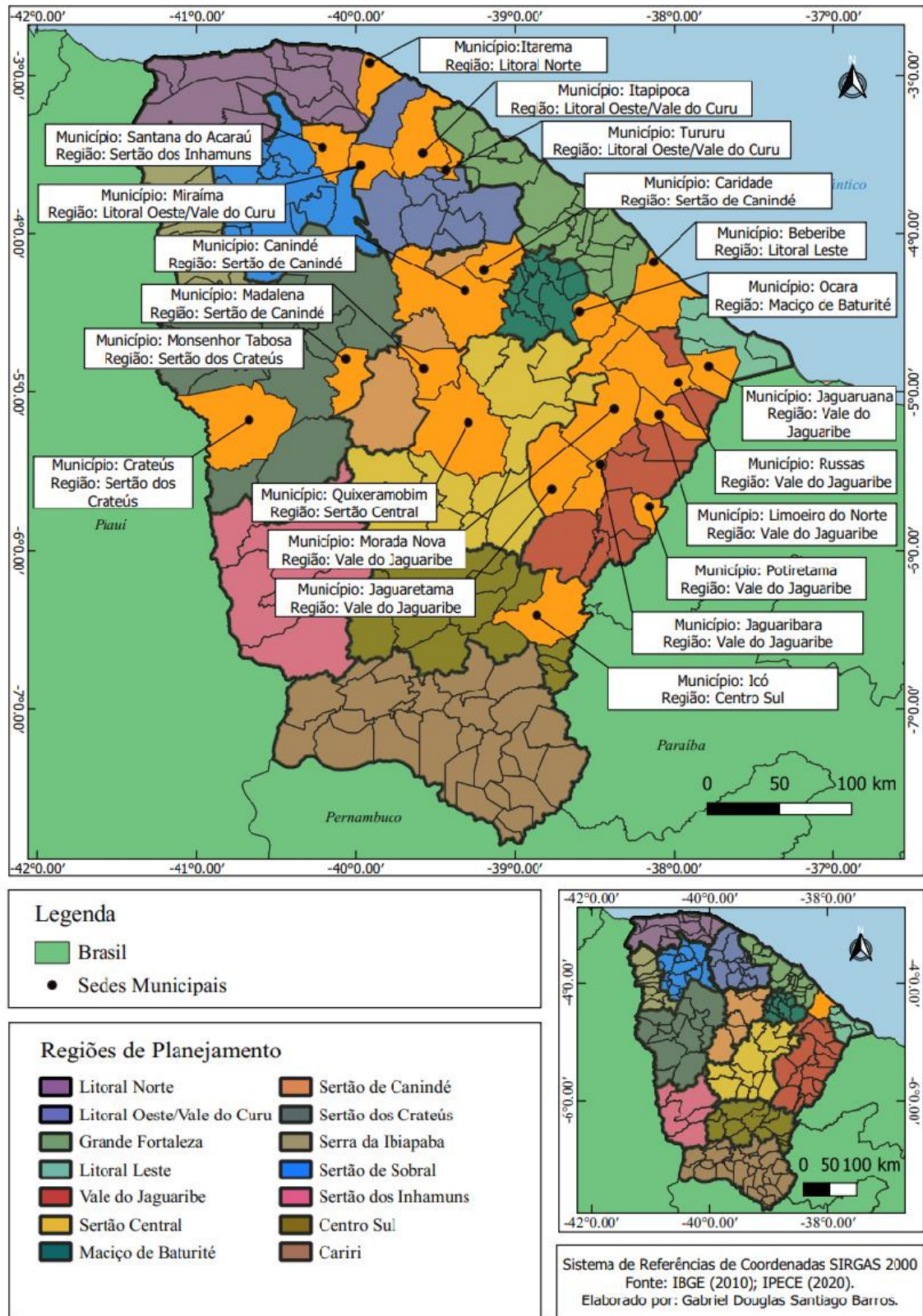
Dessa forma, a formação de educadores para atuação em áreas rurais no estado do Ceará tornou-se uma bandeira de luta do Movimento dos trabalhadores Sem Terra- MST, tendo em vista conquistas obtidas com a construção de 12 escolas do campo, 10 dessas já em pleno funcionamento (ITAPIOCA- Assentamento Maceió; JAGUARETAMA- Assentamento Pedra e Cal; MADALENA- Assentamento 25 de Maio; MONSENHOR TABOSA- Assentamento

Santana; ITAREMA- Assentamento Lagoa do Mineiro; SANTANA DO ACARAÚ – Bairro-Fazendinha; CANINDÉ- Assentamento Santana da Cal; MOMBAÇA- Assentamento Salão; OCARA- Assentamento Antônio Conselheiro; QUIXERAMOBIM- Assentamento Nova Canaã) e duas (2) em construção, porém vale ressaltar que são 29 escolas de nível médio localizadas nas zonas rurais e inúmeras escolas municipais. Essas escolas enfrentam desafios cotidianamente em relação à formação de professores voltadas para o projeto de educação do campo, pois existe um déficit no estado, bem como em todo o país, em relação às licenciaturas do campo. Desse modo partindo da necessidade por uma formação contextualizada e interdisciplinar, voltada para pensar as demandas do campo brasileira surgem as LEDOCs.

Ao discutirmos sobre Educação do Campo estamos discutindo sobre sujeitos que vivem no/do campo como os camponeses, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, indígenas dentre outros povos que ao longo da história do Brasil foram expropriados de suas terras, cultura e direitos, convivendo em seu cotidiano do campo na perspectiva dos pequenos produtores, dos sem-terra, dos posseiros, entre outros trabalhadores rurais, vivendo geralmente à margem do Estado, onde os serviços essenciais pouco ou quase nunca chegam a eles e, quando chegam, é do modo precário (VILHENA JÚNIOR; MOURA, 2012), reflexo que se estende até a oferta de uma educação rural que reproduz os objetivos da classe dominante, de um currículo descontextualizado, disseminando a ideia de um campo atrasado, sem perspectivas, restando como saída o agronegócio, apresentado pelo modelo neoliberal como redentor para campo se tornar produtivo, dessa forma, a formação de professores do campo se torna um dos mecanismo de enfrentamento da lógica capitalista.

Conforme Molina (2011, p. 185), “um consenso se faz presente: a inadiável necessidade da formação de educadores capazes de compreender e trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo”. A seguir, apresentamos um mapa contendo os municípios e as respectivas regiões onde tivemos alunos matriculados no início do curso, em que podemos perceber o objetivo inicial do curso ao agregar estudantes de diversas regiões do estado do Ceará.

Figura 2- SEQ Mapa \\* ARABIC 2- Localização dos municípios de origens dos alunos matriculados



FONTE: CHAVES, 2022.

No início da execução da LEDOC, em meio à realidade objetiva, muitos discentes foram desistindo do curso, e o fato é que a turma concluiu com 16 educandos/as, o que nos chamou a atenção para analisar o processo formativo e os desafios da formação de um novo perfil de professor/educador do campo de camponeses e camponesas de 14 Municípios do estado do Ceará (Beberibe, Canindé, Caridade, Itapipoca, Itarema, Jaguaruana, Miraima, Monsenhor Tabosa, Morada Nova, Ocara, Quixeramobim, Russas, Santana do Acaraú e Tururu). Mesmo com a evasão existente podemos inferir que a abrangência da política educacional de formação de professores do campo desenvolvida na região do Vale do Jaguaribe foi positiva, pois compreendendo a formação como sendo um “projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade” (BRASIL, 2015, p. 04), e com o fortalecimento da Educação do Campo.

Logo, podemos inferir que a licenciatura da FAFIDAM contribuiu para a formação docente influenciando a transformação e fortalecimento da Educação do Campo em regiões como o Litoral leste, Litoral Oeste e Sertões com uma abrangência de mais de quatrocentos quilômetros, embora percebamos uma grande evasão ao longo do percurso formativo, entretanto podemos afirmar que a formação de professores para atuação em áreas rurais influencia diretamente na transformação social das comunidades e sujeitos envolvidos.

## **1.2 Quando minha vida se tornou o objeto de estudo**

O território camponês sempre esteve presente em minha vida, pois sou filha, neta e bisneta de agricultores. Toda minha árvore genealógica pertence ao campo numa mistura da descendência indígena e africana. Minha mãe Ana Soares não foi alfabetizada e meu pai Francisco Honorato aprendeu a ler e escrever o básico. Nasci no pé de serra como minha mãe sempre fala. Fui criada tomando leite de cabra, correndo nas veredas e subindo nos pés de mangueira.

Somos uma família de seis (6) filhos, sendo quatro (4) mulheres e dois (2) homens, desses, três (3) formaram-se professores, uma (1) funcionária pública e os outros dois (2) trabalham como autônomos. Nossa primeira migração para a cidade deu-se quando ainda muito pequena minha família saiu do pé de serra e fomos morar na periferia da cidade de Jaguaruana, conhecida como a terra da rede, nessa época meu pai foi trabalhar na olaria onde trabalhou com

a produção de telhas, minha mãe responsável por cuidar das duas filhas mais novas (eu e minha irmã), além dos cuidados domésticos trabalhava como artesã trançando e mamucanbo<sup>4</sup> rede.

Mesmo residindo na zona urbana, as lembranças do campo não sumiram e, mesmo quando tivemos que ir morar da cidade em busca de melhores condições de vida, em especial por conta do acesso aos estudos, essa ligação com o campo não cessou, e pude finalmente resgatar a minha identidade camponesa quando meus pais, em 1996, resolveram participar da primeira ocupação de terras na cidade de Jaguaruana-Ceará, liderada pelo MST e trabalhadores rurais, muitos desses expulsos do campo como a minha família.

Por algum tempo, precisei morar em casas de conhecidos da minha mãe para poder estudar na cidade, posteriormente, depois de mais de quatorze anos vivendo no Assentamento Bela Vista em mais um processo de migração minha mãe, eu e minha irmã mais nova retornamos de vez para a cidade, mais uma vez em busca de acesso à educação, pois na comunidade existia e ainda existe apenas o ensino fundamental, e nós sonhávamos em continuar os estudos, porém meu pai ainda permaneceu residindo no Assentamento, e nós frequentemente estávamos presentes. Na cidade trabalhávamos como artesãs de rede e/ou em casa de famílias para ajudar com nossas despesas pessoais, meu irmão mais velho (Francisco), que nessa época já era professor, já nos ajudava com o sustento da casa.

A minha ligação com o objeto de estudo foi sendo cultivada em minha essência desde menina. Lembro com clareza das diversas atividades educativas promovidas pelo MST que eu participava, assim as músicas e hinos foram internalizados naturalmente e sempre que possível os relembro. A lembrança das assembleias coletivas para definição das atividades dos trabalhadores em volta da fogueira, as ocupações na BR em busca da posse da terra e pelo direito de trabalhar nela.

A vida sob as lonas pretas que cobriam nossas barracas, a partilha da água que chegava através do carro pipa, construíram-me enquanto lutadora. Pude acompanhar o processo de luta pela educação no Assentamento Bela Vista, em especial pela participação ativa da minha irmã (Leidinha), que foi a primeira professora alfabetizadora dessa comunidade, utilizando-se do método Paulo Freire- alfabetizar os adultos da comunidade. Ela sempre participava das formações em outros assentamentos e relembro que em uma delas tivemos que levar a sua filha recém-nascida, enquanto ela estudava eu cuidava do bebê e aprendia as práticas educativas do MST, aprendia a compreender a minha realidade e compreender que a educação também faz parte do processo de luta pela terra.

---

<sup>4</sup> Vídeo explicativo: <https://www.youtube.com/watch?v=rK-IU5DIXto>.



Abaixo retratamos algumas memórias pessoais: a primeira imagem é de uma turma da educação infantil na escola improvisada pela secretaria de educação da cidade com apoio do MST a professora em questão é minha irmã e foi a primeira professora da comunidade, ressaltamos que por mais de 20 anos a escola Nossa senhora do Livramento da qual fui aluna funcionou em prédios abandonados da empresa existente no local antes da constituição do Assentamento Bela Vista. A outra imagem retrata as assembleias dos trabalhadores rurais debaixo dos pés de mangueira. Mostramos também a visita ao assentamento do então candidato a presidente da república Luís Inácio Lula da Silva em 1998. Abaixo a imagem dos casebres ocupados pelos trabalhadores e a feitura dos alimentos, bem como a distribuição de água que se dava através de carros pipas, na imagem meu pai carregando água para nossas necessidades básicas.

Figura 3- Memórias pessoais



Arquivo pessoal

O trabalho enquanto categoria fundante do ser social, apresenta-se em minha história como a essência disseminadas nas relações familiares, sociais e profissional, pois cresci vendo meus pais defenderem o direito de trabalhar e se formar enquanto ser social, pensando o trabalho como valor subjetivo, onde o valor atribuído a ele nunca será alcançado e defendendo o direito de ter acesso à educação e transformar seu entorno, percebendo o trabalho não como uma mercadoria, mas como uma ação natural do indivíduo.

Assim fui construindo-me militante pela educação, pela terra e pelo direito de viver, ingressei na Universidade Estadual do Ceará, campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- FAFIDAM no curso de licenciatura em História e encontrei uma maneira de contribuir com a história da luta pela terra da qual participei, escrevendo meu primeiro trabalho acadêmico de conclusão de curso, onde pude construir a monografia com o tema “Criação do Assentamento Bela Vista em Jaguaruana- Ceará (1996-2014)”, resgatando o processo de constituição do Assentamento, dando voz aos sujeitos que participaram do processo de luta pela terra, homens e mulheres que depositaram seus sonhos nessas terras ocupadas tantos anos pelo agronegócio; homens e mulheres que reconstruíram o campesinato na região, pois em sua grande maioria eram agricultores que foram expulsos do campo e acabam regressando para as terras da JOBRASA<sup>5</sup>, como é conhecida a comunidade que foi ocupada por anos pela empresa que dá apelido a comunidade.

Ao concluir essa primeira etapa de formação inicial, comecei a lecionar na Educação Básica, inicialmente no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, posteriormente no Ensino Médio, então também comecei a construir minha identidade docente, ao mesmo tempo em que cursava especialização em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar, onde elaborei um artigo sobre “*A implementação da Escola Nossa Senhora do Livramento do Assentamento Bela Vista- Jaguaruana-Ceará*”, no qual apresento o processo de construção da escola no assentamento. Nesse período, já residia na sede da cidade, porém meu pai ainda morava no assentamento e sempre que possível estava com ele.

Fechando essa etapa, com a conclusão da graduação e especialização, apaixonei-me pela área de estudo Educação e ingressei no Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino da FAFIDAM, onde mais uma vez a minha história de vida interferiu na construção do meu objeto de estudo, a fim de resgatar a história de luta dos camponeses do Assentamento Bela Vista, destacando a luta por Educação do Campo como bandeira necessária para a reforma agrária. Assim, construímos a dissertação intitulada “*A educação do/no campo em escola de Assentamento de reforma agrária em Jaguaruana/Ceará*”, que contribuiu para a defesa do paradigma da Educação do Campo, bem como para a produção científica sobre a questão agrária no Vale do Jaguaribe, sendo citada por vários pesquisadores da região.

Nesse mesmo período, enquanto cursava o mestrado, tive contato com o Laboratório de Estudos da Educação do Campo- LECAMPO, ligado ao curso de pedagogia da FAFIDAM e ao Mestrado em Educação e Ensino-MAIE, coordenado pela professora Sandra

---

<sup>5</sup> Jojoba do Brasil S/A (JOBRASA).

Gadelha, tornando-me colaboradora do laboratório e participando das diversas atividades promovidas pelos professores colaboradores, de atividades no Acampamento José Maria do Tomé, com os movimentos sociais, ações coletivas, debates, eventos ligados à Educação do Campo e aos movimentos sociais, oficinas e palestras.

Ficamos em contato direto com a temática da Educação do Campo, conhecendo a Escola do Campo E.E.M. Padre José Augusto Régis Alves, localizada em Jaguaretama, onde realizamos formações com os docentes da instituição e compreendemos as carências na formação dos professores do campo, e da necessidade da oferta de cursos de formação específicos para essa modalidade.

Ainda, conhecemos outra experiência de Educação Campo a da Escola Família Agrícola- EFA Jaguaribana, localizada em Tabuleiro do Norte, a qual guia-se pela pedagogia da alternância, pensando o semiárido como lugar de vida e possibilidades de modo que nessa perspectiva o docente é visto como mediador do conhecimento e não detentor do saber e mais uma vez a formação de professores surge como ponto de interrogação tendo em vista os desafios enfrentados pela instituição para montar seu corpo docente,

Todas essas experiências formativas foram conduzindo-me ao encontro com este objeto de estudo, logo fui aprovada em uma seleção para professora substituta da Universidade Estadual do Ceará, para lecionar no curso de pedagogia, no setor de Estudo Ensino de História e Geografia, porém assumi a seleção ocupando outro setor de estudos, devido a uma carência existente do Campus- FAFIDAM- Educação popular, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos.

Com a experiência da docência no Ensino Superior pude aprofundar os estudos voltados para essa temática educacional, ministrando disciplinas como Educação do Campo e Desenvolvimento, Fundamentos em Educação Popular e de Jovens e Adultos, Pedagogia de Paulo Freire, Estágio em Educação Popular e de Jovens e Adultos. Assim, fui aproximando-me cada vez mais da temática de estudo dessa pesquisa.

Ao ser convidada para ministrar uma disciplina na Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM, o interesse em continuar pesquisando sobre Educação do Campo ressurgiu e começo a inquietar-me com a organicidade envolvida nas práticas educativas da LEDOC, com a matriz curricular do curso, e quis descobrir como se deu a formação desses camponeses e camponesas, qual perfil de educador estava construindo e o que impossibilitou a institucionalização do curso na UECE, pois em face da grande necessidade de formar educadores para atuar no campo, precisava compreender qual a relação do trabalho na formação humana.

Posteriormente, fui procurada por alguns alunos da LEDOC e pela coordenação, já na fase final do curso, para orientar os trabalhos de conclusão do curso. Assim, foram elaborados memoriais descritivos sobre a história de vida, estudantil, acadêmica dos educandos/as. Nesse momento, conheci as diversas realidades vivenciadas pelos educandos/as, pude, enfim, compreender a importância da Educação do Campo no desenvolvimento sustentável do campo brasileiro. Dessa experiência, surgiu a curiosidade em pesquisar sobre a política de formação de educadores do campo, pensando na implementação da LEDOC/FAFIDAM/UECE e na construção de um novo perfil de educador do campo. Assim nasceu o projeto desta tese que ora apresentamos.

Portanto, o trabalho em questão surge como instrumento de defesa de uma Educação do Campo construída pelos sujeitos do campo, pensando o conhecimento a partir da emancipação humana, e não da reprodução do saber dominante, articulando os saberes científicos e populares ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para melhoria das condições de vida da classe trabalhadora. Logo, o papel do pesquisador não resume apenas a descrever os feitos históricos, mas sim inseri-los na história, compondo um mosaico onde apareçam as diversas culturas, e sujeitos, além de dar voz aos sujeitos que foram silenciados pela história hegemônica, de modo que sua produção científica deve contribuir para uma transformação social.

Em 03 de julho de 2019, fui aprovada na seleção do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, na linha Educação, Currículo e Ensino, eixo Formação de Professores. Tal feito é de grande felicidade para um pesquisador, especialmente para alguém que estudou sua vida inteira em instituições públicas. Por isso, ser aprovada em um dos programas de mais destaque no estado foi uma alegria imensa. Essa alegria foi compartilhada por toda minha família, especialmente com meu irmão Francisco, que também havia ingressado no doutorado um ano antes.

Lembro que ao contar essa notícia, meu pai chorou e fez uma breve retrospectiva da minha história, ele emocionou-se bastante, infelizmente, dias depois, no dia 9 de julho, meu pai faleceu, vítima de uma parada cardíaca. Senti duas grandes emoções na mesma semana ter sido aprovada no doutorado que eu tanto desejei e perder meu pai logo em seguida. Depois, vasculhando meus livros encontrei uma foto de quando eu era criança, deveria ter uns cinco ou seis anos e me dei conta que meu pai sempre esteve segurando minha mão e esse gesto ficou eternizado nessa imagem.

Meu pai era um agricultor com pouca escolaridade, porém sabia ler, escrever e tinha uma inteligência fora do comum para sua geração, ele discutia com qualquer assunto, fosse com

os seus amigos agricultores ou com os dois filhos doutorandos. Ele segurou não só a minha mão, mas as de seis filhos, ensinando-os a ser honestos, trabalhadores e estudiosos. Segurou a minha mão quando morávamos na serra e eu precisava continuar os estudos e ele vinha me deixar na sede da cidade de Jaguaruana para ficar hospedada na casa de alguma amiga da minha mãe. Ele vinha me deixar de bicicleta todo domingo de manhã e percorremos quase 20 quilômetros de bicicleta, para que eu não perdesse aula na segunda. Segurou a minha mão quando passei no vestibular de História na FAFIDAM e tinha um filho pequeno de um ano e cinco meses, e ele nunca me deixou desistir.

Meu pai esteve segurando minha mão quando terminei a graduação, quando terminei o mestrado e quando fui aprovada no doutorado em educação na UFC, até que uma semana depois ele fez sua partida deste plano. Herdei dele a paixão pelo rádio, pela leitura e pelo conhecimento. São três anos sem sua presença física, mas posso escutar sua voz, sinto seu toque e sinto sua presença, sinto que ele está do meu lado nas batalhas diárias que tenho em busca dos meus objetivos.

Essa força que herdei dos meus pais me conduziram de forma brilhante ao longo do doutorado, quando tive a oportunidade de aprimorar e expandir meus conhecimentos cursando disciplinas fundamentais no programa da UFC, como, por exemplo, Educação Brasileira, com meu orientador Luís Távora, que rendeu além dos muitos conhecimentos, a produção e publicação de alguns artigos em livro, e-book e revista, além da organização de livro partindo da temática Educação Brasileira.

Destaco também a importância da disciplina Educação, Currículo e Ensino I na minha formação, que teve início de modo presencial, mas devido a Covid-19 finalizou em modo remoto. Essa foi componente basilar para compreender a educação e os diversos currículos, sendo fundamental para compreender meu objeto de estudo, partindo da perspectiva do currículo como território em disputa. A disciplina foi ministrada por docentes referências no estado do Ceará, o professor Luiz Botelho e a professora Silvia Elizabeth, quando traçamos diversas parcerias acadêmicas com frutos em produções de artigos publicados em livros nacionais e uma produção publicada em Londres pela Editora Bloomsbury.

Destaco ainda a disciplina Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola I, que foi fundamental para a definição do meu problema de pesquisa, ministrada pelo professor Ribamar Furtado, que fez sua partida deste plano material no presente ano, quem, com toda sua experiência na área, nos conduziu a refletir sobre nossas pesquisas. Outras disciplinas no Programa foram cursadas e contribuíram de forma significativa para minha formação, contudo,

neste excerto dei destaque apenas àquelas que contribuíram diretamente com meu objeto de estudo.

Devido a pandemia da Covid-19, tive a oportunidade de cursar disciplinas em outros programas e destaco os enormes aprendizados que tive. Das andanças em que me aventurei, cursei a disciplina Políticas Públicas no Brasil no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da UFC, quando tive a oportunidade de compreender a Licenciatura do Campo enquanto política pública, essa disciplina foi fundamental na construção do referencial teórico sobre políticas públicas no Brasil, pois pude me distanciar um pouco do meu objeto de estudo para compreendê-lo melhor.

Ainda durante o período da pandemia, após sentir uma lacuna existente em meu programa de pós-graduação relacionado ao meu objeto de estudo, pois não tem nenhuma disciplina voltada especificamente para a Educação do Campo. Logo, busquei outros programas no país que pudesse cursar disciplinas e que me ajudasse na construção da minha pesquisa, de modo que fui acolhida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, que é uma grande referência no país, pois existe uma linha de pesquisa voltada para Educação Ambiental e Educação do Campo – EAEC, que conta com pesquisadores renomados na temática, como a professora Mônica Molina e Kátia Curado, que vêm contribuindo muito com o paradigma Educação do Campo no país.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, tive a oportunidade de cursar como ouvinte as disciplinas **Materialismo Histórico e Dialético e Educação**, com o professor Erlando Rêses, quando tive a oportunidade de compreender a teoria do materialismo a partir da concepção de método e a construção do materialismo histórico e dialético, por Marx e Engels. Posteriormente, cursei a disciplina **Seminário de Pesquisa em Educação do Campo I**, com a professora Mônica Molina, componente que se voltou para o estudo das Licenciatura do Campo e Escola. Na ocasião, me debrucei em inúmeras teses e dissertações produzidas no Brasil inteiro que tratavam dessa temática, por isso essa disciplina foi fundamental para construção do arcabouço teórico e compreensão da empiria a qual a pesquisa foi me conduzindo.

Ainda nesse programa cursei a disciplina **Gramsci e a Formação de Professores**, ministrada pelas professoras Kátia Curado e Mônica Molina. A disciplina propôs analisar as categorias desenvolvidas por Antônio Gramsci à luz de problemáticas da área educacional, especificamente para a formação de professores. Faço destaque para as leituras, e convidados de diversas universidades que tivemos a oportunidade de receber nas três disciplinas cursadas na UnB. De fato, o contato com o nascedouro da Educação do Campo e as bases

epistemológicas da educação contribuíram significativamente para minha formação enquanto professora/pesquisadora e militante, pois além dos enormes aprendizados teóricos, tive que, mesmo remotamente, compreender um pouco mais da organicidade do Movimento Nacional de Educação do Campo. Ademais, pude estabelecer laços de amizade com companheiros/as que estão pesquisando temáticas próximas a minha e compreender a realidade de outros estados e perceber que a Educação do Campo vive e está em constante construção.

Finalizando essa etapa formativa em meio a tantos desafios e perdas, após uma pandemia que deixou mais de 600 mil mortos no Brasil, derrotar um governo de extrema direita e elege democraticamente o presidente Luiz Inacio Lula da Silva, fui aprovada no concurso para professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará e, no momento da redação desta tese, aguardo os trâmites para assumir a função e nesse fechamento de ciclo só posso agradecer a todos que historicamente contribuíram e tornaram realidade o acesso à Educação para a classe trabalhadora, parafraseando Gramsci, eu

[...] Odeio os indiferentes. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador, é a matéria inerte em que se afogam frequentemente os entusiasmos mais esplendorosos, é o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, porque engole nos seus sorvedouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja e às vezes, os leva a desistir de gesta heróica. (Antonio Gramsci, Os indiferentes).

### 1.3 Estrutura da tese

Na primeira seção **introdutória**, apresentamos a nossa proposta de estudo, o problema de pesquisa e objetivos situando o lócus da pesquisa, bem como as razões para construção da mesma. Além disso, dialogamos com as categorias Educação do Campo, Política Educacional do Campo, Licenciatura do Campo; Formação de Professores do Campo.

Na segunda seção, **Desvelando os caminhos da pesquisa: percurso metodológico e o prelúdio de uma tese**, descrevemos o encontro com o objeto de estudo, relatamos ainda todo percurso teórico-metodológico, destacando os instrumentos utilizados para coleta de dados, levantamento bibliográfico, descrição da teoria que orienta a pesquisa científica, bem como as fases para o desenvolvimento do trabalho. Ademais, apresentamos as fontes primárias e secundárias que serão analisadas, buscando sustentação para o arcabouço teórico e empírico da pesquisa.

Na terceira seção, **Políticas públicas no contexto das reformas de Estado e as contradições históricas da política educacional brasileira**, contextualizamos a construção das políticas públicas no Brasil e a raiz conservadora dessa construção, bem como avaliamos as principais políticas educacionais dos últimos 25 anos e o viés neoliberal embutido na construção das políticas. Ainda situamos o nascimento da Política Nacional de Educação do Campo e as bases teóricas da construção dessa política educacional que se situa no âmbito das ações contra hegemônicas.

Na quarta seção, **“Educação do campo, direito nosso, dever do estado”:** **formação docente, desafios e conquistas da implementação da licenciatura em educação do campo da FAFIDAM**, analisamos a criação e implementação da Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM/UECE a partir da investigação dos documentos oficiais como resoluções, editais da Universidade Estadual do Ceará, PPC do curso entre outros documentos coletados ao longo da pesquisa, abordando a construção da Matriz curricular e os meandros da execução do curso.

A quinta seção, **“Um novo tempo chegou, é hora de semear, unindo campo e cidade no direito de estudar”:** **formação acadêmica sob o olhar dos educandos/educadas**, analisa o processo de formação inicial oferecido pela LEDOC/FAFIDAM, sob o olhar dos educandos/as, a partir de reflexões sobre a apropriação do conhecimento científico e a práxis educacional desenvolvida nos espaços educacionais onde atuam, buscando discutir o perfil de educador/a do campo construído a partir do processo formativo, os desafios, dificuldades e aprendizados no processo. Baseando-se nos procedimentos da história oral na coleta de entrevistas com os egressos do curso e representante do MST.

A sexta seção, analisa **repercussões da Política Nacional de Educação do Campo no Estado do Ceará**, elencando os principais desafios para construção dessa política e apresentando as principais conquistas do Movimento Nacional de Educação do Campo nesse território. Para construção dessa seção utilizamo-nos da análise das entrevistas realizadas com os egressos e um representante do MST a partir da categoria- **contribuições/avanços da Licenciatura em Educação do Campo/Educação do Campo no Ceará** que emergiram da categorização dos dados da pesquisa. Ainda utilizamos da pesquisa bibliográfica em sites oficiais do MST e autores que discutem essa temática.

Na sétima seção, traremos as **considerações finais**, onde recapitulamos as principais categorias de análise, bem como os resultados da pesquisa.



## 2 DESVELANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO E O PRELÚDIO DE UMA TESE

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (FREIRE, 1996, p. 94).

Ao longo da construção desta tese doutoral, na qual pude estudar diversas abordagens teórico-metodológicas do acúmulo teórico adquirido e das experiências vivenciadas ao longo desse processo, esta pesquisa foi sendo direcionada para o Materialismo Histórico Dialético- MHD, que se apresentou como a abordagem mais adequada para compreender a realidade objetiva dispostas na Licenciatura em Educação do Campo, pois o método nos permite enxergar além da aparência dos fenômenos nos conduzindo a compreender a essência no caso de uma política pública gestada de forma coletiva pelos movimentos sociais e materializada na agenda de um Estado burguês. Dessa forma, as principais categorias que embasam nosso objeto de estudo são a **totalidade** e a **contradição** categorias fundamentais na teoria de Marx e Engels.

O MHD ou dialética marxista surge no pensamento de Marx com a tarefa de superar a dicotomia/separação entre sujeito e objeto, entre pensamento e matéria, pois, para Marx, o Materialismo é a relação dialética entre matéria e pensamento, de modo que o pensamento é a forma mais elevada do desenvolvimento material, sendo assim a forma mais complexa da atividade humana. Portanto, o MHD “caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história” (PIRES, 1997, p. 83). Assim, a pesquisa em Educação requer que o pesquisador compreenda as múltiplas determinações, que conheça os diversos contextos envolvidos nesse processo sendo necessário compreender a totalidade dos fenômenos e ao mesmo tempo sem esquecer as partes. Logo esse método permite compreender historicamente a educação no sentido amplo e a Educação do Campo no sentido particular.

Como já exposto em seção anterior, a opção teórico-metodológica da pesquisa deu-se a partir do contato com a realidade objetiva (LEDOC), posteriormente foi sendo desenhada e estruturada a partir dos achados/descobertas da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da pesquisa de campo. Como afirma Pereira (2019, p. 28), “em síntese, o ponto de partida é o real aparente, o empírico; na sequência, temos um processo de exegese analítica, no âmbito das mediações abstratas; por fim, desdobra-se no retorno ao concreto, com vistas a compreender que o real é complexo e, por isso, é síntese de múltiplas determinações”.

A Política Nacional de Educação do Campo não deve ser compreendida somente a partir da perspectiva da luta por educação dos movimentos sociais e nem somente como uma política de Estado, é necessário compreendê-la a partir da **totalidade** dos fatos levando em consideração toda historicidade existente na luta e resistência dos movimentos sociais, pesquisadores e camponeses pela materialização dessa política pública, pois para dar conta dessa categoria a “compreensão da totalidade articulada às condições materiais vividas e produzidas pelo ser humano, nesse sentido, auxilia a compreender a totalidade que envolve as condições de produção material da vida” (PEREIRA, 2019, p. 36), uma vez que não é possível compreender uma parte sem compreender sua relação com a totalidade. A totalidade é muito mais do que a soma das partes. Existe nela um movimento dialético, contraditório, transformador, por isso nossa análise sobre ela é provisória, pois sempre haverá algo que escapa de nossas sínteses (KONDER, 1981 *apud* ANGELO, 2019).

Para o Materialismo Histórico Dialético, não é possível compreender a **totalidade** sem levar em consideração a **contradição**, outra categoria fundamental para se entender a realidade à luz da teoria de Marx, as duas são inseparáveis “a totalidade sem a contradição é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias” (KOSIK, 1976, p. 60), de modo que a pesquisa em Educação do Campo requer um entendimento que esse é um projeto em disputa, pois de um lado existe um modelo de escola idealizado pela classe dominante e do outro temos o modelo construído pela classe trabalhadora de modo que “a contradição consiste em captar o movimento, a complexidade do real, com suas múltiplas determinações, abrangendo os contrários dialeticamente, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade” (KOSIK, 1976, p. 65).

Assim, a pesquisa fundamentada nas categorias do Materialismo Histórico Dialético- **Totalidade** e **Contradição** analisou o processo de implementação e formação de uma turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM/UECE, identificando as formas de operacionalização de uma política pública federal ao nível de uma instituição de ensino superior estadual focando, por um lado, nos desafios, limites, conflitos e dificuldades decorrentes das relações entre o âmbito federal e estadual e, por outro, nas dinâmicas internas do curso, tendo em vista que envolve diversos movimentos sociais do campo, a própria universidade e prefeituras municipais da região do Vale do Jaguaribe.

## 2.1 Pensando o percurso teórico-metodológico

À luz da epistemologia teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético, a pesquisa foi desenhando-se a partir do contato direto com o objeto de estudo, a Licenciatura em Educação do Campo, posteriormente, a pesquisa foi materializando-se a partir de instrumentos da pesquisa qualitativa que serão descritos adiante.

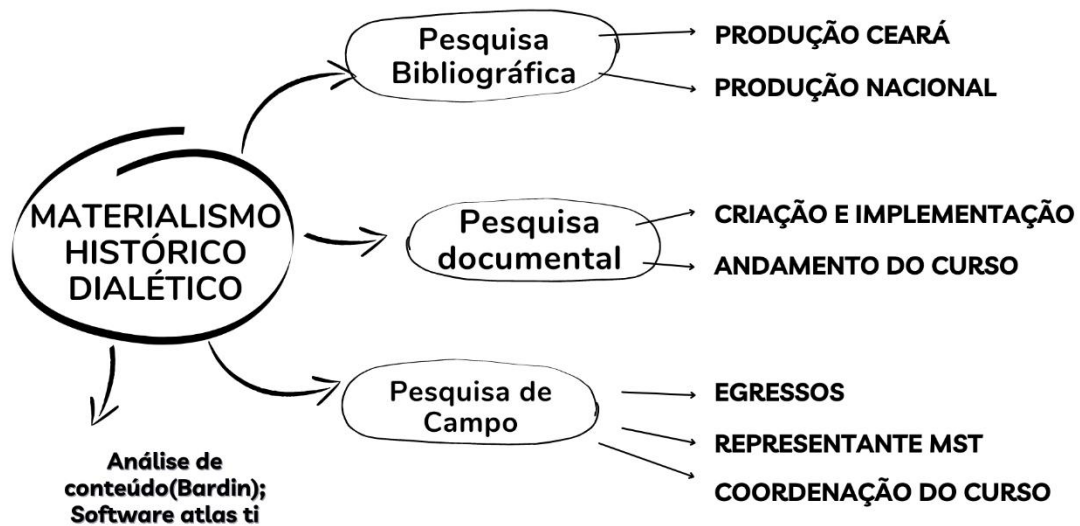
A pesquisa em termos gerais será guiada pela abordagem do método dialético, pois como afirmam Marconi e Lakatos (2003, p. 106), a abordagem “penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade”, possibilitando a compreensão da totalidade a partir do particular, bem como das contradições existentes na construção e execução de uma política educacional voltada para o campo brasileiro, pois adverte-se que essa política é mantida pelo Estado, porém pensada a partir das demandas do movimentos sociais do campo.

Em termos particulares, a pesquisa se baseou em procedimentos do método histórico, pois compreende-se que os fenômenos, assim como o objeto de estudo não surgiram do nada, sendo necessário (re)conhecer os fatos e acontecimentos ao longo da história, estabelecendo articulações entre o passado e o presente, pois como afirmam os autores citado “o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 107).

Sendo assim, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, pois “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p. 21), possibilitando uma compreensão do objetivo estudado, sob a ótica de diversos sujeitos, bem como estabelecer uma inter-relação entre o conhecimento popular e o conhecimento científico produzido a partir da academia, pois como desejamos trabalhar com a formação de educadores do campo optamos por priorizar as falas dos sujeitos da pesquisa. Assim o pesquisador que opta pela abordagem qualitativa busca coletar os dados a partir de um método objetivo, embora a própria escolha do método parta de uma preferência pessoal. Dessa forma, a pesquisa adotará uma mistura de técnicas da Pesquisa Bibliográfica, Documental e da Pesquisa de Campo, pois busca-se compreender o fenômeno estudado numa perspectiva integrada.

Na sequência, apresentamos a síntese de como se construiu o caminho metodológico deste trabalho.

Figura 4- Percurso teórico- metodológico



Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que ao longo da pesquisa redefinimos alguns procedimentos técnicos e objetivos que havíamos anunciado ainda no projeto de pesquisa.

O ingresso do doutorado se deu em agosto de 2019, de maneira que no primeiro semestre cumpri a carga horária de disciplinas obrigatórias para o Programa, já no segundo semestre, iniciamos normalmente as atividades, inclusive participei da X Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo, realizada no Assentamento Santana do Cal no município de Canindé- Ceará, onde pude estabelecer contato com alguns egressos da LEDOC e fazer um breve levantamento das atividades desenvolvidas por eles. A participação neste evento possibilitou-me enquanto pesquisadora compreender a conjuntura a qual a Educação do Campo estava inserida naquele momento. Logo em seguida, em março inicia-se o semestre letivo na UFC, de modo que tivemos apenas duas semanas de aula e estoura a pandemia da Covid-19, assim todas as nossas atividades tiveram que ser redefinidas passamos a ter aulas remotas e redefinir as pesquisas, pois devido ao isolamento social ficamos impossibilitados de continuar com as atividades presenciais.

Inicialmente, tínhamos como objetivo participar das semanas pedagógicas em 2021 e 2022, porém devido à pandemia participamos remotamente, o que impossibilitou o contato direto com os egressos, ainda objetivamos realizar visitas nas escolas do campo e dialogar com

os docentes formados pela LEDOC/FAFIDAM. Outra mudança está relacionada à pesquisa de campo, que ao invés de presencial, passou a ser remota, por meio do Google Meet.

Deste modo, mesmo com os desafios de escrever uma tese em plena pandemia global, a pesquisa buscou responder a quatro objetivos, apresentados no quadro a seguir junto aos procedimentos metodológicos utilizados.

Quadro 1- Procedimento metodológico empregado

<b>Objetivo</b>	<b>Procedimento metodológico realizado</b>
Analisar a política educacional que resultou na criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, compreendendo os processos de criação e implementação da Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM/UECE;	Pesquisa bibliográfica
Avaliar a formação dos professores/educadores relacionando o processo qualificação-titulação e as contribuições para a construção de uma categoria docente forjada na práxis educativa emancipadora;	Pesquisa Documental; Entrevistas com egressos;
Investigar os desafios e dificuldades enfrentados pelos educandos/as da primeira turma da LEDOC/FAFIDAM/UECE ao longo da caminhada estudantil;	Entrevistas com egressos; Mapeamento dos egressos (redes sociais, telefone)
Avaliar as repercussões da LEDOC/FAFIDAM para Educação do Campo no estado do Ceará.	Entrevistas; Pesquisa bibliográfica (Sites)

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir apresentamos o levantamento bibliográfico realizado nas plataformas virtuais dos principais programas de pós-graduação do estado do Ceará, com o intuito de conhecer o impacto das produções relacionadas à Educação do Campo no estado.

## **2.2 Levantamento bibliográfico sobre a temática integrativa**

A partir da pesquisa bibliográfica e fontes secundárias realizamos o levantamento das produções acadêmicas a partir das seguintes palavras-chave: Educação do campo; Política Educacional do Campo; Licenciatura do Campo; Formação de Professores do Campo, buscando construir um referencial teórico novo relacionado à criação das licenciaturas do campo no Ceará, pois a pesquisa bibliográfica “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não

se cristalizaram suficientemente”(MANZO, 1971, p. 32 *apud* MARCONI; LAKATO, 2003, p. 44), tendo em vista que a técnica não é uma mera reprodução das produções realizadas anteriormente, mas uma possibilidade de descoberta do novo a partir de um outro olhar, uma outra perspectiva.

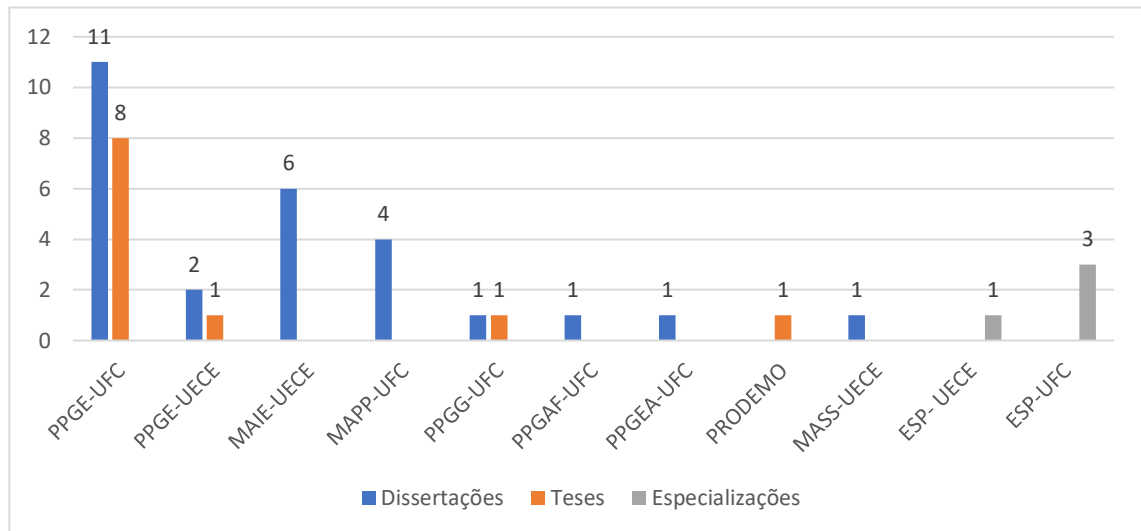
Em pesquisa realizada em 2021, mapeamos 40 produções acadêmicas entre trabalhos de conclusão de curso de especialização lato sensu, dissertações de mestrados acadêmicos e profissionais e teses de doutorado. Esse levantamento foi realizado enfocando as duas instituições com maior tradição em pesquisa em Educação do Campo do Estado, no caso a Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará, tendo em vista que os programas de pós-graduação têm linhas e/ou eixos voltados para Educação do Campo e movimentos sociais.

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado de forma virtual nas plataformas digitais **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)** e **Catálogo de Teses e Dissertações** no primeiro semestre de 2021, utilizando como filtro para pesquisa o nome de duas instituições públicas do estado do Ceará, tendo em vista que era objetivo da pesquisa realizar o levantamento das pesquisas acadêmicas desenvolvidas somente no estado.

Os dados obtidos por intermédio da busca preliminar nas plataformas mencionadas foram confirmados e aprimorados a partir da busca nos Repositórios virtuais da Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará. Nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações a pesquisa se deu a partir da palavras-chave: Educação do Campo, e nos repositórios das Universidades usando as palavras chaves: *Formação de professores/educadores do campo, Educação do Campo*. O levantamento bibliográfico teve como demarcação temporal os anos de 2005 a 2020, levando em conta o primeiro trabalho encontrado na plataforma que data de 2005 e o último referente a 2020.

Na sequência trazemos o percentual de produção de cada programa e em seguida a caracterização dos trabalhos.

Gráfico 1- Produção acadêmica pós-graduação Estado do Ceará 2005-2020



Fonte: Elaborada pela autora.

A busca virtual nos direcionou para os 12 programas vinculados às duas instituições já mencionadas, sendo eles: *Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-PPGE*, *Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP*, *Programa de Pós-Graduação em Agronomia/Fitotecnia-PPGAF*, *Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGG*, *Programa de Desenvolvimento em Meio Ambiental- PRODEMA*, *Programa de pós-graduação em economia rural- PPGEA-UFC* e *Departamento de Estudos Especializados*, todos vinculados a Universidade Federal do Ceará- UFC.

A pesquisa ainda nos direcionou para os *Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE*, bem como ao *Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE*, com sede no interior do estado do Ceará, na cidade Limoeiro do Norte, campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos-FAFIDAM, e o *Mestrado acadêmico em serviço social, trabalho e questão social- MASS/UECE*, ainda nos leva ao *Centro de Educação- CED*, que oferta especializações lato sensu, todos estão vinculados à Universidade Estadual do Ceará.

Posteriormente, encontramos dois trabalhos produzidos a partir do *Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas-MPPPP*, também vinculado à Universidade Estadual do Ceará.

A seguir, apresentamos uma tabela com os programas, bem como a disposição das pesquisas nos referidos programas.

Quadro 2- Programas pesquisados

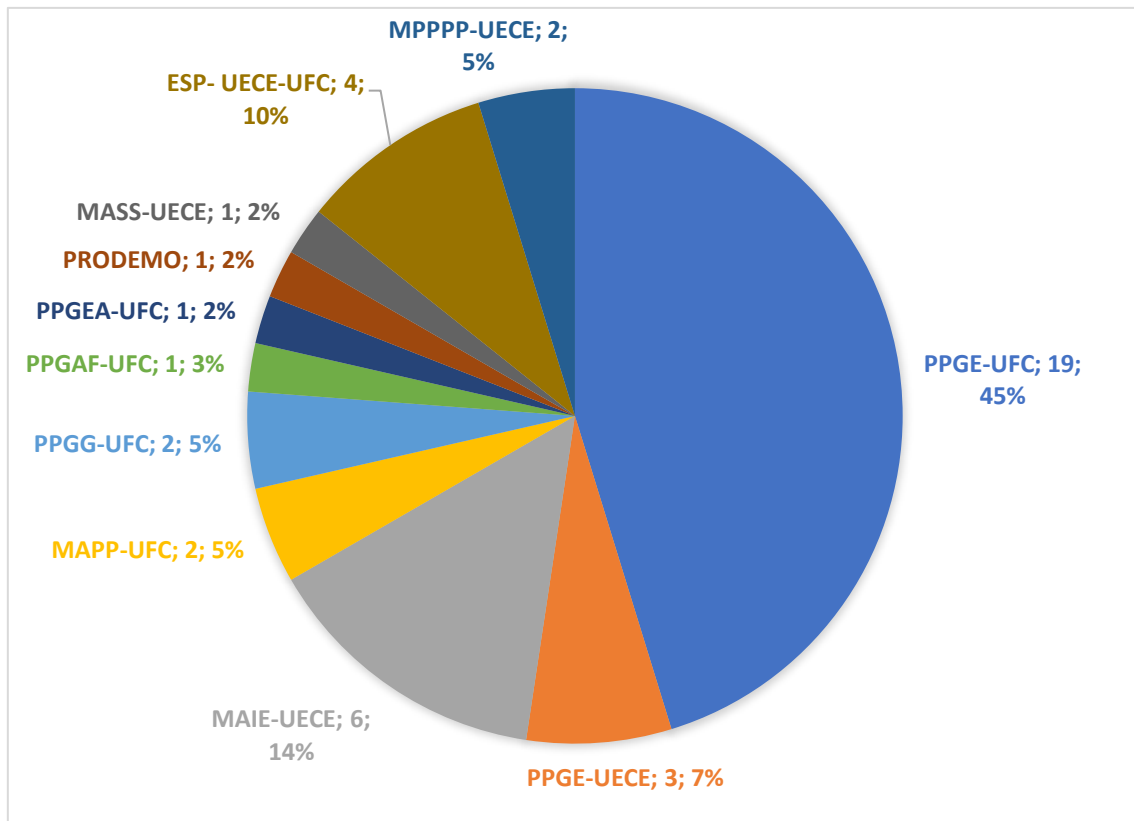
PROGRAMA	DISSERTAÇÕES	TESES	ESP.
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira- <b>PPGE/UFC</b>	12	07	
Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas- <b>MAPP/UFC</b>	02		
Programa de Pós-Graduação em Agronomia/Fitotecnia- <b>PPGAF/UFC</b>	01		
Programa de Pós-Graduação em Agronomia/Fitotecnia- <b>PPGAF/UFC</b>	01		
Programa de Pós-Graduação em Geografia- <b>PPGG/UFC</b>	01	01	
Programa de Desenvolvimento em Meio Ambiente- <b>PRODEMA/UFC</b>		01	
Departamento de Estudos Especializados			03
Programa de Pós-Graduação em Educação- <b>PPGE/UECE</b>	02	01	
Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- <b>MAIE/UECE</b>	06	00	00
Mestrado acadêmico em serviço social, trabalho e questão social- <b>MASS/UECE</b>	01		
Centro de Educação- <b>CED/UECE</b>			01
<i>Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas- <b>MPPPP/UECE</b></i>	02		

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da exposição da tabela, bem como do gráfico a seguir, conseguimos realizar uma estimativa em porcentagem do que cada programa representa na pós-graduação do estado do Ceará, quando se trata da temática Educação do Campo e seus desdobramentos. O levantamento nos permite apontar que as pesquisas acadêmicas estão em crescente desenvolvimento, além de não estarem concentradas em apenas uma área de conhecimento, pois são diversificadas e espalhadas por vários programas. Ainda nos sugere que esteja acontecendo um crescente ingresso de sujeitos com alguma ligação com o campo nas pós-graduação, tendo em vista que as temáticas das pesquisas relacionadas ao tema cresceram significativamente nos últimos quinze anos.



Gráfico 2- Produção acadêmica pós-graduação estado do Ceará 2005-2020



Fonte: Elaborada pela autora.

Entre os trabalhos localizados, destacamos o *Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-PPGE* da UFC, que dispõe de uma linha de pesquisa sobre *Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola (MOSEP)*, com um eixo *Educação de Jovens e Adultos, dinâmicas sociais no campo e na cidade e políticas públicas (EJA)*, apresentando a produção de 19 trabalhos acadêmicos, sendo que desses doze (12) são dissertações de mestrado e 07 teses de doutorado, o que representa um percentual de 42% da bibliografia vinculadas a área estudada nessa pesquisa. Esse dado coloca o PPGE/UFC liderando as pesquisas voltadas para Educação do Campo no estado do Ceará. Em seguida, aparece o *Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE/UECE*, que dispõe de uma linha de pesquisa específica sobre *Trabalho, Educação e Movimentos Sociais* e um núcleo voltado para os *Movimentos sociais, educação popular, EJA, educação do campo, práticas discursivas e gramaticais de resistência*. Esse programa apresenta 6 dissertações marcando como recorte temporal os anos de 2015, ano de defesa da primeira turma do MAIE até 2020, ano base para busca, o que representa 15% das produções relacionadas à temática, assume assim o segundo lugar na produção e socialização de trabalhos acadêmicos no estado.

Logo em seguida, temos o *Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP/UFC*, que embora não tenha nenhuma linha de pesquisa voltada para a Educação do Campo, encontramos 4 dissertações do mestrado profissional, representando um percentual de 7% de pesquisas na área da Educação do Campo. Encontramos também um total de 3 TCC de especialização, vinculados ao Departamento de Estudos Especializados da UFC, bem como 1 TCC vinculado *Centro de Educação da UECE*, totalizando 4 trabalhos de conclusão de curso que fazem referência ao tema abordado na pesquisa, representando um percentual de 10% das produções no estado.

No levantamento realizado encontramos ainda 3 produções no *Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UECE*, que não dispõe de nenhuma linha de pesquisa que aborde a Educação do Campo, porém vem realizando um esforço em realizar a discussão através de grupos de pesquisa. Esse programa apresenta 2 dissertações de mestrado e uma (01) tese de doutorado, o que representa 7% da bibliografia. Nesse ínterim, trazemos o *Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGG/UFC*, que dispõe de uma linha de pesquisa sobre *natureza, campo e cidade no semiárido*, gerando uma expectativa que o tema seja recorrente no programa, assim esse apresentou 2 (dois) trabalhos, sendo uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado representando 5% das produções.

Ainda encontramos trabalhos no *Programa de Pós-Graduação em Agronomia/Fitotecnia-PPGENF/UFC*, que não tem linha de pesquisa voltada para a Educação do Campo especificamente, porém dispõe de um núcleo voltado para as questões do manejo de ecossistemas, onde foi encontrada 1 dissertação de mestrado voltado para temática, representando 2% das produções.

Ainda nas buscas encontramos trabalho no *Programa de Desenvolvimento em Meio Ambiental- PRODEMA*, que dispõe de uma área de concentração voltada para o Desenvolvimento e Meio Ambiente. Neste encontramos uma tese que discute temas vinculados à Educação do Campo, representando 3% nas produções. Encontramos também 1 dissertação no Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social- MASS/UECE, o que representa 3% das produções.

Finalizando a exposição dos programas, trazemos o Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas- MPPPP, vinculado à Universidade Estadual do Ceará com dois trabalhos.

### 2.2.1 O que as pesquisas apontam

O trabalho de levantamento bibliográfico dos últimos quinze anos no Ceará nos direciona para uma gama de pesquisa acadêmicas que nos possibilitam visualizar a expansão e o fortalecimento da Educação do Campo no estado, tendo em vista que pode-se observar um movimento de construção de uma política educacional sólida voltada para Educação do Campo, onde se articulam os movimentos sociais do campo, universidade públicas, entidades, camponeses e o próprio estado.

Vale ressaltar que essa articulação, esse emaranhado de forças possibilitaram ações que se materializam nos 42 trabalhos encontrados, que vão desde a formação de jovens e adultos por meio de ações como ProJovem Campo- Saberes da terra, Extensão Universitária, Programa Residência Agrária, passando pela formação de educadores por intermédio do PRONERA, a pedagogia da terra e as Licenciaturas do Campo, chegando até a organização de uma escola do Movimento com as construção de 10 escolas do campo em pleno funcionamento, bem como a escolas rurais em todo os estado do Ceará.

As pesquisas ainda nos encaminham para a proposta metodológica da pedagogia da alternância a partir da experiência da Escola Família Agrícola Dom Frago, para a questão do trabalho enquanto princípio educativo e reforma agrária do estado.

Mediante o levantamento realizado, organizamos os trabalhos por temáticas de estudos para facilitar sua exposição, sendo assim, percebeu-se que as produções giram em torno de seis temáticas centrais, sendo elas: Escolas do/no Campo, Educação do Campo, Escola Família Agrícola, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos do Campo e Juventude Camponesa.

Quadro 3- Temáticas de estudos- PPGs

TEMÁTICA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Educação do Campo	11	27%
Escolas do/no Campo	08	20%
Escola Família Agrícola	07	17%
Educação de jovens e adultos do campo	04	10%
Juventude Camponesa	05	13%
Ensino Superior	07	17%

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, destacamos algumas pesquisas e as temáticas abordadas, apresentando uma breve exposição dos trabalhos a partir da leitura dos resumos disponíveis nas plataformas virtuais.

Iniciamos trazendo as pesquisas que abordam a temática central **Educação do Campo**. Como demonstrado na tabela anterior, foram desenvolvidos 11 trabalhos onde destacamos: Carvalho (2006); Santana (2008); Patrício (2010); Lira (2017); Oliveira (2017); Cavalcante (2018); Lima (2018); Teixeira (2019); Nunes (2020); Maia (2020) e Nascimento (2020).

Carvalho (2006) realizou uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-PPGE da Universidade Federal do Ceará, onde realizou estudo que pode ser considerado como pioneiro no estado do Ceará, por ser o primeiro trabalho a analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no estado e um dos primeiros do Brasil. A autora analisa o PRONERA avaliando em que medida representou uma política pública de EJA no campo, tendo como lócus da pesquisa a experiência do Assentamento Santa Bárbara, no município de Caucaia, Ceará, no período de 1999 a 2005.

Em seguida, trazemos Santana (2008), que desenvolveu trabalho na mesma instituição aprendendo a experiência de pesquisa desenvolvida no Assentamento Santana com seus educadores do campo por meio do projeto Centros Rurais de Inclusão Digital (CRID). Na sequência, Patrício (2010) discute o Letramento no campo através da experiência com o rádio como ferramenta educativa no Assentamento da reforma agrária Santana, no Ceará.

Lira (2017), em sua pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Economia Rural da Universidade Federal do Ceará, analisou as assimetrias entre as escolas urbanas e rurais no Brasil no período de 2000 a 2015, a partir de quatro elementos, sendo eles: infraestrutura de serviços básicos, infraestrutura física, disponibilidade de equipamentos e capacitação dos docentes e alunos.

Oliveira (2017), por sua vez, em sua pesquisa vinculada ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE da Universidade Federal do Ceará, analisou uma escola rural em um assentamento de reforma agrária em Jaguaruana- Ceará, que teve como objetivo averiguar de que maneira a escola contribuiu para a organização social dos assentados, observando se o projeto político pedagógico implementado fortalece a educação do campo e a identidade dos alunos e alunas com o campo.

Cavalcante (2018) desenvolve trabalho de conclusão de curso em especialização lato sensu vinculada ao Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, onde analisa

a importância do coordenador pedagógico na Educação do Campo refletindo sobre os desafios e as perspectivas enfrentadas pelo profissional.

Lima (2018), em sua dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, discute a formação de professores do campo no contexto da luta pela reforma agrária, analisando as contribuições do MST e da luta pela formação dos professores das escolas do campo de Ensino Médio em áreas de assentamento do Ceará. A dissertação de Teixeira (2019), no mesmo programa, investiga em que medida as práticas de gestão escolar em duas escolas do campo situadas no município de São Luís do Curu, Ceará, coadunam com as leis, princípios e características acerca da Gestão Democrática.

Ademais, Nunes (2020) e Maia (2020) desenvolvem dissertações vinculadas ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE da Universidade Federal do Ceará, onde analisam a realidade educacional do campo na região do Vale do Jaguaribe. Nunes (2020), especificamente, disserta acerca da escola em áreas de perímetros irrigados na Região do Baixo Vale do Jaguaribe e Maia (2020) sobre o fechamento de escolas no Município de Russas.

Fechando a temática Educação do Campo, trazemos Nascimento (2020), dissertação vinculada ao Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas- MPPPP da Universidade Federal do Ceará, que avalia as políticas de formação continuada para a Educação do Campo no estado do Ceará.

Seguindo as discussões, trazemos as pesquisas desenvolvidas a partir da temática central **Escolas do/no campo**, da qual destacamos: Castro (2005); Souza (2014); Lima (2015); Souza (2016); Silva (2016); Maia (2017); Pitombeira (2020) e Souza (2020).

Castro (2005) desenvolve uma pesquisa doutoral vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-PPGE da Universidade Federal do Ceará, onde estuda a relação entre Educação Popular, Educação do Campo e a Multiterritorialidade no MST, refletindo a experiência do Assentamento Santa Bárbara no estado do Ceará. O autor observa a Educação do Campo como eixo importante da reforma agrária identificando o território como espaço de ação e poder na reconfiguração dos Sem Terra. Fazendo uma discussão salutar sobre a Multiterritorialização Popular, desterritorialização e de territorialização a partir do MST.

Souza (2014) escreveu trabalho de conclusão de curso de especialização lato sensu ligado ao Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Ceará, onde analisa a Educação do Campo e Projeto Político Pedagógico refletindo a experiência da Escola Santa Rita, no assentamento Vida Nova, em Canindé- Ceará. Desse mesmo modo, Lima (2015), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Agronomia/Fitotecnia da Universidade Federal

do Ceará, analisa a Mandala como experiência de integração nas Escolas de ensino médio do campo no estado do Ceará.

Ainda, Souza (2016), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-PPGE da Universidade Federal do Ceará, analisa os percursos e projetos de vida de sete educandos/as egressos da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (Escola João Sem Terra), localizada no Assentamento 25 de Maio, em Madalena, Ceará. Nesse ínterim, Silva (2016) analisa a relação Trabalho-Educação do Campo, na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir da experiência das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará.

Do mesmo modo, Maia (2017), em dissertação vinculada ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE da Universidade Federal do Ceará, analisa o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Currículo da Escola do Campo Padre José Augusto Régis Alves do Assentamento Pedra e Cal em Jaguaratama – Ceará.

Ainda, analisando as escolas do campo, Pitombeira (2020) escreveu tese de doutorado vinculada ao Programa de Desenvolvimento em Meio Ambiental- PRODEMA, com o objetivo de averiguar como se relacionam as concepções e práticas da educação ambiental e da educação do campo e suas repercussões para a construção da identidade e cultura camponesa na Escola do Campo de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), localizada no Assentamento Maceió, no município de Itapipoca, Ceará.

Concluindo a apresentação das pesquisas com as temáticas Escolas do Escolas do/no campo, trazemos Souza (2020), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, que escreveu dissertação refletindo sobre a Educação do Campo em território camponês a partir do estudo da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, no assentamento Antônio Conselheiro, Ocara- Ceará.

Sobre as pesquisas relacionadas à **Escola Família Agrícola**, apresentamos Mattos (2010); Souza (2015); Lima (2017); Magalhães (2017), Fraga, (2019), Martins (2019) e Mendonça (2019).

Mattos (2010) escreveu tese de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-PPGE da Universidade Federal do Ceará, onde traz grandes contribuições teóricas para a discussão sobre o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, sobre a pedagogia da alternância e educação contextualizada, tendo em vista que o trabalho analisa a Educação do Campo e as práticas educativas de convivência com o semiárido a partir da experiência da primeira EFA do estado do Ceará, a Escola Família Agrícola Dom Frágoso. Ainda sobre a EFA Dom Frágoso, Souza (2015) analisa especificamente a Pedagogia

da alternância a partir dos egressos da instituição que convivem no contexto do semiárido cearense.

Na mesma instituição e programas que as duas últimas autoras, Lima (2017) investiga o currículo e práticas agroecológicas desenvolvidas no sertão dos Inhamuns, investigando as técnicas agroecológicas de convivência com o semiárido. Outrossim, Magalhães (2017), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará, analisa a Educação do Campo como fortalecimento do campesinato no Ceará, a partir também da experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso, refletindo sobre as ações dos sujeitos coletivos para construção de uma escola de formação.

Ainda sobre os trabalhos desenvolvidos sobre a temática, trazemos mais duas pesquisas, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-PPGE da Universidade Federal do Ceará que discutem sobre a experiência da EFA Dom Fragoso em Independência- Ceará. Do mesmo modo, Fraga, (2019) vai além das demais pesquisa e busca refletir sobre a contribuição da Pedagogia da Alternância para a formação dos alternantes e dos sujeitos em prática educativa da EFA Dom Fragoso no Assentamento Monte Alegre, localizado na área rural do município de Tamboril no Ceará. Nessa mesma perspectiva, Martins (2019) realizou estudos sobre a relação da Escola Família Agrícola Dom Fragoso e a contribuição de sua prática pedagógica para as famílias dos egressos(as) em seus relacionamentos familiares.

Concluindo as pesquisas sobre Escola Família Agrícola, apresentamos a dissertação de Mendonça (2019), vinculada ao Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, onde aborda a questão da Escola Família Agroextrativista e pedagogia da alternância refletindo sobre a política educacional para a formação de trabalhadores do campo no assentamento do Cedro na cidade de Tartarugalzinho no estado do Amapá.

Dando continuidade à exposição das pesquisas, trazemos a temática **Educação de jovens e adultos do campo**, com quatro pesquisas, sendo elas: Rocha (2014); Barros (2014); Lima (2014); Alencar (2018).

Rocha (2014) e Barros (2014) em seus Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização, ligados ao Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Ceará, analisam o Programa Saberes da Terra – Projovem Campo na Escola Municipal Francisco José no Município de Canindé. Desse mesmo modo, Lima (2014), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-PPGE da Universidade Federal do Ceará, analisa a Educação de Jovens e Adultos do campo e a permanência escolar a partir do caso da turma de EJA da Vila do Quieto do Assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará. Alencar (2018)

também do mesmo programa estuda sobre a Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e organização social a partir do caso do Assentamento Maceió, Itapipoca (CE).

Na sequência, discorremos sobre a temática **Juventude Camponesa**, com cinco produções, entre elas, destacamos Souza (2015), que escreveu dissertação vinculada ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE da Universidade Federal do Ceará analisando como ocorrem os processos de construção de identidades dos moradores do campo a partir das práticas linguísticas educacionais, considerando o letramento como uma interface entre linguagem e (des)colonialidade no Projovem Campo – Saberes da Terra na turma situada na comunidade Jurema dos Vieiras, Ocara- Ceará.

Ainda sobre Juventude Camponesa, Falcão Júnior (2018), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-PPGE da Universidade Federal do Ceará, estuda a ação pedagógica executada pelo Curso Formação de Jovens Rurais para o Fortalecimento da Agricultura Camponesa do Semiárido Cearense, ofertado pela Unilab entre os anos de 2013-2014.

Vinculado ao mesmo Programa, Colares (2018) analisa o ProJovem Campo – Saberes da Terra, a partir do olhar dos educandos e educadores da comunidade Japuaara, na cidade de Canindé-Ceará, procurando identificar como o programa contribuiu na vida dos jovens e adultos e no trabalho do campo.

Lobo (2020), vinculada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP da Universidade Federal do Ceará, avalia a Política de Educação do Campo do estado do Ceará a partir de sua contribuição para a construção do sentimento de pertencimento da Juventude Rural. Souza (2020), por sua vez, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará, avalia a Educação do Campo em território camponês a partir do estudo de caso da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, no Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara- Ceará.

Concluindo a apresentação do levantamento bibliográfico, trazemos por último as pesquisas que referem-se à formação de nível superior, onde utilizamos como temática a palavra-chave: **Ensino Superior**. Optamos por trazer a socialização dessas pesquisas por último por estarem diretamente relacionadas ao objeto de estudo dessa pesquisa que versa sobre a análise da Licenciatura do Campo da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Assim, destacamos sete produções acadêmicas no estado do Ceará.

Iniciamos apresentando a pesquisa de dissertação desenvolvida por Fernandes (2013), no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP da Universidade



Federal do Ceará. A autora buscou averiguar o processo formativo do Programa Residência Agrária do Ceará a partir dos princípios da Educação do Campo, sendo que o programa em questão é fruto das demandas dos movimentos sociais do campo junto ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) por formação profissional qualificada para profissionais da assistência técnica que atuam em áreas de agricultura familiar e reforma agrária, criando novas estratégias de formação para estudantes e profissionais das Ciências Agrárias. Como resultado da pesquisa, a autora compreende que o processo de formação desenvolvido pelo Programa difere-se da formação desenvolvida nos demais Cursos das Ciências Agrárias, sendo que o diferencial do Residência Agrária da UFC se dá através das metodologias, dos conteúdos e das relações estabelecidas com os movimentos sociais do campo.

Na sequência, Chaves (2015), dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-PPGE da Universidade Federal do Ceará, investiga a atuação dos egressos do Curso Pedagogia da Terra da UFC, observando se há a conservação dos princípios da Educação do Campo adquiridos ao longo do processo formativo, no Assentamento 25 de Maio em Madalena- Ceará, observando como a turma desenvolve as ações pedagógicas, a partir de práticas no cotidiano, especialmente, despertando atenção para as questões que limitam ou possibilitam estas ações no confronto com a realidade.

Na mesma instituição e programa, Silva (2017) em sua tese de doutorado avalia a perspectiva da interdisciplinaridade por meio da prática educativa dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO-IFPA-Campus de Castanhal - Pará, buscando compreender o processo formativo na perspectiva da área de conhecimento, no sentido de contribuir com a formação de educadores do campo. A pesquisa de campo foi realizada em comunidades rurais e assentamentos, onde os egressos moram e atuam como educadores, situadas na Amazônia Paraense, região delimitada pela diversidade de sujeitos, culturas e saberes relacionados à Educação do Campo. Como resultados da pesquisa, a autora observou que os educadores desenvolvem uma educação contextualizada, articulando o conteúdo com a realidade dos educandos, porém tornando-se uma atividade independente da escola, propiciando poucos momentos coletivos de planejamentos, reuniões e avaliações, até mesmo pelo currículo que se apresenta numa perspectiva disciplinar, apontando a necessidade de reconstrução dos Projetos Pedagógicos das Escolas do Campo, trazendo a formação por área de conhecimento e o trabalho coletivo como questões necessárias para contribuir com as políticas de educação do campo na região.

Do mesmo modo, Eleutério (2017), em sua dissertação de mestrado vinculada ao Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social- MASS da Universidade Estadual do Ceará, buscou averiguar a relação entre universidade e sociedade, avaliando a construção da proposta do Curso de Serviço Social da Terra, surgido a partir do PRONERA e MST, com destaque para o debate em torno da Educação do Campo na universidade, dando ênfase nos movimentos sociais do campo, a partir das representações dos egressos do curso. Como resultados da pesquisa, a autora faz indicativo de que o curso assumiu características próprias de organização dentre os seus limites e as contradições do próprio processo formativo. A autora ainda leva em consideração os desafios de se efetivar um modelo de educação pautado nos princípios democráticos de uma outra sociabilidade humana que não a do capital, trazendo os movimentos sociais para o centro de discussão e levantando reflexões acerca do papel da universidade na formação de sujeitos sociais, sua autonomia e práticas emancipatórias.

Especificamente sobre a Licenciatura em Educação do Campo, trazemos Medeiros (2019) que, vinculado ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, desenvolve sua tese de doutorado analisando o processo pedagógico-curricular de formação interdisciplinar de professores na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semiárido-UFERSA, a partir das percepções dos graduandos e graduandas. Como resultados da pesquisa, o autor ressalta que a interdisciplinaridade no processo pedagógico-curricular na LEDOC/UFERSA se desenvolve durante todo processo de ensino-aprendizagem. Assim, Medeiros entende que o conhecimento é construído com a realidade sociocultural e/ou educacional no campo, pelos graduandos, apresentando perspectivas de efetivação de aprendizagens com a interdisciplinaridade. De tal modo, a organização curricular por áreas de conhecimento não tem sido suficiente para a materialização de processos formativos produzidos de fato com a interdisciplinaridade.

Nesse ínterim, Pássaro (2019), ligada ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE da Universidade Federal do Ceará, realiza estudo pioneiro sobre a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri- URCA no estado do Ceará, lembrando que existem apenas duas licenciaturas do campo no Ceará, sendo essa da Urca e a outra da FAFIDAM que é objeto de estudo desta análise. A autora considera o percurso formativo da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/URCA) observando as motivações para escolha dos temas de estudo nos Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim ela analisa os TCC dos graduandos averiguando as repercussões dos mesmos em suas comunidades e escolas. Como resultados da pesquisa, apontou que os TCC defendidos pelos

estudantes conversam diretamente ou indiretamente com escolas da comunidade onde vivem ou trabalham. Sendo assim, as produções abordam temas como a escola, práticas educativas, sobre a história local. Ademais, a autora deixa claro que mesmo com os desafios burocráticos e de financiamento enfrentados, a LEDOC/URCA estreitou os vínculos da escola com a comunidade e o contexto do campo, fortalecendo o projeto pedagógico da Educação do Campo no estado do Ceará.

Moura (2020), ligado ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, desenvolve dissertação sobre o estado vizinho Piauí onde analisa a Formação docente através da pedagogia da alternância, refletindo o caso dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e Ciências da Natureza da Universidade Federal Piauí em Picos. Como resultado da pesquisa, a autora demonstrou a necessidade de se investir em formação de professores para as escolas do campo, levando em conta que historicamente a formação para o campo foi negligenciada. Apresentou ainda subsídios teóricos para o aumento do campo teórico pertinente à formação docente para professores que atuam em escolas do campo, permitindo novos estudos sobre a formação por alternância, que considerem o professor um disseminador de conhecimento, escutando sua voz, entendendo-o de modo integral.

Diante disso, a sistematização das pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal do Ceará entre os anos de 2005 a 2020 construíram de forma satisfatória para fortalecer um arcabouço teórico que caminha para diminuir a lacuna das pesquisas históricas sobre a temática Educação do Campo no estado do Ceará, em especial, sobre as Licenciaturas do Campo, onde identificamos poucas produções de trabalhos historiográficos, sendo apontado somente três trabalhos sobre as licenciaturas do campo. Assim, a pesquisa em questão assume a tarefa de endossar as pesquisas acadêmicas sobre a temática, porém para além da produção de um texto acadêmico assume a postura de defesa por uma Educação do Campo em todos os níveis educacionais, pois acredita-se que a baixa produção sobre essa temática também se dê pelas poucas experiências educacionais no ensino superior existentes no estado.

O levantamento bibliográfico nos possibilitou perceber que a política educacional do campo no estado do Ceará vem se fortalecendo, pois observamos a construção de várias escolas do campo, cursos para formação de profissionais para atuação em áreas rurais, práticas educativas que fortalecem o território camponês, propostas metodológicas para o semiárido, bem como a análise de conjuntura como passo importante da luta pela reforma agrária.

### 2.3 Pesquisa documental

A pesquisa documental ou fontes primárias, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 174), está relacionada à coleta de dados de documentos escritos ou não escritos. Ela conceberá “uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial” (GODOY, 1995, p. 21).

Em qualquer fase da pesquisa “a escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses”, dessa forma “três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise” (GODOY, 1995, p. 23). Desta maneira, “a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (SÁ-SILVA, 2009, p. 15).

Logo, procuramos realizar um levantamento dos documentos que inicialmente foram coletados e os que foram utilizados na produção da tese doutoral. Assim, reunimos 14 documentos escritos ou não escritos, esses referentes à criação da política educacional- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, editais de convocação, resoluções, convênios, relatórios, decretos, diretrizes, projeto político-pedagógico, bem como os documentos referente à implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo- LEDOC da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- FAFIDAM, alusivos ao financiamento, parte pedagógica e permanência dos estudantes ao longo do percurso estudantil.

As fontes documentais que utilizamos, em sua maioria, ainda não foram estudadas, tendo em vista que esta será a segunda produção a ser escrita sobre a LEDOC/FAFIDAM. Os documentos oficiais na maior parte estão disponíveis nos sites considerados de domínio público como o do Ministério da Educação-MEC, da Universidade Estadual do Ceará-UECE e JusBrasil, e em arquivos privados da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, sob a guarda do Laboratório de Estudos da Educação Campo-LECAMPO e da Biblioteca Cônego Misael Alves de Sousa da FAFIDAM, no caso dos memoriais acadêmicos dos estudantes.

Por fim, a pesquisa articula aspectos institucionais e empíricos a partir da compreensão do real vivido, apoiando-se nas fontes orais buscando construir aparatos de interpretação histórica mais próximos do real, mais palpável e complexo.

### 2.3.1 Inventário analítico de fontes primárias

A análise das fontes de bases documentais sobre o objeto de estudo busca compreender o processo de criação das licenciaturas em Educação do Campo no Brasil e no Ceará, pensando nas nuances que possibilitaram a construção de uma política pública para formação de educadores do campo no país, analisando o nascimento da licenciatura da FAFIDAM, compreendendo os desafios, motivações, as contribuições para formação de educadores do campo, identificando os sujeitos envolvidos nesse processo, bem como as relações estabelecidas entre Estado, Universidade e Movimentos Sociais.

Realizamos um inventário das fontes documentais primárias e secundárias da LEDOC, por meio de pesquisa nos arquivos do LECAMPO, sediado da FAFIDAM, bem como em sites da própria Universidade Estadual do Ceará, onde foram encontrados e feito download de editais, convênios, relatórios, decretos, diretrizes. Em seguida, todos os documentos foram catalogados, ao final dessa busca registramos sob guarda 14 documentos.

Na escrita desse texto, optar utilizar alguns documentos, não sendo possível incorporar todos as fontes encontradas, de modo que foram utilizados documentos oficiais (editais, convênios, relatórios, decretos, diretrizes) referente à criação da política pública de formação de professores do campo no país, bem como documentos referentes à implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEDOC da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- FAFIDAM.

A seguir detalhamos os documentos utilizados ao longo da construção dessa pesquisa que nos possibilitaram compreender a partir da perspectiva legal a LEDOC/FAFIDAM.

Quadro 4-documentos utilizados na pesquisa

DOCUMENTO	OBJETIVO DO DOCUMENTO
Portaria nº 86 de 1 de fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.
Decreto de 20 de outubro de 2003	Criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)- encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).
Controle interno PROCAMPO- 2016	Controle de situação de alunos da LEDOC/FAFIDAM.

Edital Nº 17/2021 GAB-CRA/DG-CRA/CRATEUS-IFCE	Mapeamento das especializações lato sensu em Educação do Campo no Estado do Ceará.
UECE em números 2019	Panorama dos campi da UECE.
Resolução n. 705/2009, de 22 de dezembro de 2009	Criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM.
Resolução n. 3228/2009, de 5 de outubro de 2009	Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM
Projeto Político Pedagógico do Curso- 2009	Primeiro Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.
Projeto Político Pedagógico do Curso- 2016	Reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.
Projeto Político Pedagógico do Curso URCA 2017	Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Multidisciplinar-URCA.
Municípios de origem dos educandos/as-Arquivo LECAMPO	Mapeamento dos municípios onde residiam os alunos da LEDOC no início do curso.
Anexo único do comunicado CEV/UECE de 19 de agosto de 2010	Resultado da Seleção Pública Específica e Especial destinada a selecionar candidatos para ingressarem no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, realizada no dia 18 de julho de 2010, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, em Limoeiro do Norte.
Relatório de cumprimento de meta física	Descrição da aplicação dos recursos e plano de trabalho desenvolvido pela LEDOC.
Edital de convocação nº 09 (29 de abril de 2009)	Conhecer os critérios para criação da primeira turma da LEDOC.

Fonte: Pesquisa documental 2020-2022, realizada pela própria autora.

Os documentos foram sendo utilizados ao longo da construção do texto servindo como informações para construção das hipóteses da pesquisa, pois no contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante, seja complementando informações obtidas por outras técnicas no caso da pesquisa bibliográfica e de campo, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, portanto o pesquisador extrai os dados relevantes de um documento original, a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

## 2.4 Pesquisa de Campo

A investigação apoia-se na pesquisa de campo exploratória, técnica que pode ser entendida como “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 83).

A pesquisa de campo teve como objetivos compreender as realidades vivenciadas pelos professores/educadores do campo formados no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará, refletindo sobre a práxis educativa nas instituições, construindo um arcabouço teórico sobre a importância da formação de professores e as contribuições para a transformação do campo cearense, além de compreender o impacto de uma política pública gestada pelos movimentos sociais e consolidada pelo Estado.

Destarte, a pesquisa utiliza-se de procedimentos da história oral que “privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (ALBERTI, 2012, p. 18), pois como afirma Freire “dizer a palavra verdadeira, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 2017, p. 109). Logo, anunciar as falas dos sujeitos os insere na história a partir de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 1996). Para tal, escolhemos como entrevistados egressos da LEDOC/FAFIDAM, um coordenador do curso, e um representante do setor de educação do MST.

### 2.4.1 Entrevistas

As entrevistas fazem parte do percurso teórico-metodológico desta tese que se apoia na abordagem teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético. Tendo em vista a ausência de trabalhos escritos na região que tratem da temática objeto de estudo deste texto, optou-se por trabalhar com a técnica da entrevista, indispensável para construção da tese. Priorizamos as falas dos sujeitos porque “simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também desde conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível se sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento” (BRANDÃO, 2001, p 35).

Os sujeitos selecionados previamente para participar são testemunhas oculares, pois vivenciaram o processo da LEDOC/FAFIDAM e, de acordo com Freire (1986, p. 35), “se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo”. Assim, a escolha por esses entrevistados se justifica ainda pela abordagem epistemológica que esse estudo se apoia, de tal modo que essa abordagem nos instiga a partir da realidade concreta apresentada pelos sujeitos da pesquisa, a partir da empiria e tendo como ponto de partida a inter-relação do geral, partindo do singular para plural, em vista a alcançar uma totalidade, de modo que, como afirma Brandão ao citar Freire,

[...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (BRANDÃO, 2001, p. 35).

O primeiro contato da pesquisa com os entrevistados/egressos da LEDOC se deu por meio de conversa informal, quando foi realizado um mapeamento desses sujeitos que aconteceu durante a X Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo dos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado do Ceará, em Canindé-Ceará, no período de 27 a 31 de janeiro de 2020, e preenchida uma tabela contendo nome completo, escola que atua, função ocupada na escola, se estava cursando ou cursou especialização depois da LEDOC, além dos dados pessoais como telefone, cidade e e-mail.

Antes de iniciar propriamente a fase das entrevistas, elaboramos um roteiro com questões norteadoras para guiar o diálogo durante o processo de coleta de material, assim inicialmente elaboramos três roteiros, um para cada perfil de entrevistado: egressos, coordenadores do curso e representantes do MST. Em seguida esse roteiro foi avaliado e melhorado sob a supervisão do orientador.

No quadro a seguir, caracterizamos os sujeitos da pesquisa. Ressaltamos que para manter a privacidade dos colaboradores como havia sido previamente ajustado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, optamos por atribuir aos participantes os nomes das Escolas de Ensino Médio do Campo do Estado do Ceará, assim apresentamos no quadro o nome, idade, local de atuação profissional, formação acadêmica e a qual território pertence.



Quadro 5- Egressos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	IDADE	GÊNERO	ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	TERRITÓRIO
Francisca Pinto dos Santos	31 anos	F	E.E.M.C Francisco Araújo Barros;	Especialização em Direitos Humanos	Assentamento Lagoa do Mineiro-Itarema
Francisco Araújo Barros	31 anos	F	E.E.M.C Francisco Araújo Barros;	Especialização em saúde e educação popular; Especialização em psicopedagogia	Assentamento Lagoa do Mineiro-Itarema
José Fidelis de Moura	34 anos	M	E.E.M.C José Fidelis de Moura	Não consta	Assentamento Bomfim Conceição-Santana do Acaraú
João dos Santos (João sem-terra)	43 anos	F	Prefeitura Municipal de Aracati	Especialização em Psicopedagogia em Educação Infantil	Comunidade rural São José do Lagamar-Jaguaruana
Padre Régis Augusto	58 anos	F	Autônoma	Não consta	Morada Nova-Ceará
Nazaré Flôr	36 anos	F	Direção estadual do MST	Mestre em educação e ensino	Fortaleza

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora.

Na sequência, fazemos a caracterização do representante do MST que na época da execução da LEDOC era responsável pelo acampamento pedagógico do curso. O colaborador está no movimento há muitos anos e faz parte da direção desde o início de sua participação no movimento, já ocupou várias funções e atualmente está na coordenação política de formação pedagógica desenvolvendo trabalho junto às cooperativas nos assentamentos de reforma agrária no estado do Ceará.

Quadro 6- Representante do MST

PARTICIPANTE	IDADE	GÊNERO	ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	TERRITÓRIO
Florestan Fernandes	40 anos	M	Coordenação política de formação pedagógica do MST	Mestre em Educação	Crateús/Fortaleza

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora.

A primeira fase das entrevistas aconteceu em julho e agosto de 2021. Em virtude do período pandêmico, a coleta aconteceu por meio da plataforma Google Meet, sendo gravada com autorização dos participantes. Nesse primeiro momento, buscou-se conhecer um pouco mais sobre o objeto de estudo desta tese, por intermédio de entrevistas semiestruturadas com egressos das LEDOC. Assim, a escolha pelos primeiros entrevistados buscou realizar um panorama geral sobre a LEDOC.

Foram entrevistados seis alunos e um representante do MST, sendo eles: duas egressas que atuam na educação popular e municipal; dois egressos que atuam na militância do MST; e duas egressas que atuam como docentes em escolas do campo no estado do Ceará; além de um representante do MST do setor de educação.

Em seguida, entre os períodos de setembro de 2021 a março de 2022 foi feita a transcrição e textualização das entrevistas<sup>6</sup>, transformando-as em fonte oral. Para Alessandro Portelli (1998), esse recurso nos aproxima das realidades vivenciadas pelos sujeitos e em nosso caso pela ausência de pesquisas sobre a LEDOC foram de grande valia, assim,

[...] as fontes orais revelam as intenções dos feitos, suas crenças, mentalidades, imaginário e pensamentos referentes às experiências vividas. Ela se impõe como primordial para compreensão e estudo do tempo presente, pois só através dela podemos conhecer os sonhos, anseios, crenças e lembranças do passado de pessoas anônimas, simples, sem nenhum status político ou econômico, mas que viveram os acontecimentos de sua época (PORTELLI, 1998, p. 57).

Em abril de 2022, iniciamos a fase de codificação e categorização das entrevistas. Nesse período, buscamos conhecer alguns softwares que pudessem auxiliar nesse processo inicial de categorização dos dados obtidos por meio da realização das primeiras entrevistas.

Tendo em vista a quantidade de páginas obtidas após a transcrição e textualização das falas, totalizando 77 páginas, e percebendo o desafio de analisar essa quantidade de material, optamos pelo uso do software *Atlas TI*, recurso que auxilia pesquisadores na análise de dados qualitativos, estando conectados a um computador, facilitando a análise do material produzido (fonte oral) a partir da realização das entrevistas.

---

<sup>6</sup> De acordo com Meihy e Holanda (2010), a **transcrição** das entrevistas [...] é uma mutação, “ação transformada, ação recriada” de uma coisa em outra. Aplica-se à prática da transformação do oral no escrito; a palavra também varia na forma do oral para o escrito (p. 135). A transcrição surge da necessidade de se reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura (p. 156).

A **textualização** deve ser uma narrativa clara, onde foram suprimidas as perguntas do entrevistado; o texto deve ser “limpo”, “enxuto” e “coerente”; sua leitura deve ser fácil, ou compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal (p. 155). Portanto, a textualização final da entrevista é *de autoria do historiador*, sendo o depoente um colaborador para a fabricação desse novo documento. Pensando no texto final como uma obra que fazemos juntos (p. 157) (grifos do autor).

A segunda fase das entrevistas aconteceu por meio de uma entrevista com um dos coordenadores da LEDOC, em 13 de abril de 2022. A entrevista aconteceu a partir da plataforma Zoom, tendo em vista a necessidade de gravação do depoimento, pois nesse período o Google Meet já não permitia que fossem feitas gravações.

Ressaltamos que inicialmente tínhamos como objetivo entrevistar os três coordenadores que passaram pelo curso, além do diretor da FAFIDAM da época da execução das atividades do curso, porém devido a mudanças no cronograma optamos por não realizar outras entrevistas.

Quadro 7 Representantes da UECE

PARTICIPANTE	IDADE	GÊNERO	ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	TERRITÓRIO
Patativa do Assaré	49 anos	M	Professor assistente da UECE	Doutor em sociologia	Limoeiro do Norte

Fonte: Pesquisa de Campo realizada pela autora.

O participante atuou como coordenador e professor da LEDOC/FAFIDAM e foi responsável pela reformulação do projeto político do curso em 2016 ficando à frente do curso por cerca de (4) quatro anos adequando a proposta curricular às normas do MEC, por meio dos Pareceres CNE/CEB n°. 36/2001, 01/2002, 01/2006, pelo Parecer CNE/CP n°. 9/2001 e pela Resolução CNE/CP n°. 01/2002.

## 2.5 Mapeamento dos egressos em redes sociais e WhatsApp

Em virtude da dificuldade em estabelecer contato direto com os egressos do curso e tendo intenção de construir um mapeamento dos professores após o término do curso, optamos pela busca em meios alternativos para a pesquisa científica, utilizando das redes sociais e aplicativos de mensagens, recursos bastante utilizados atualmente. Para Portugal (2014, p. 13),

[...] as redes sociais, sob o ponto de vista dos estudos da sociedade humana, introduzem um novo ciclo nos processos de difusão do conhecimento, o que marca o fenômeno da comunicação e geração de conhecimentos em seu estado de maior evolução”, de modo que durante a pandemia da COVID-19 esse meio tornou-se indispensável assim “as novas mídias revolucionam o processo iniciado há milênios, quando os primeiros seres humanos estabeleceram as formas de comunicação e troca de informações, favorecendo a troca de conhecimentos.

A pesquisa de campo deu continuidade por meio das redes sociais, pois como os estudantes encontram-se em territórios muito distantes e com o passar dos anos vamos perdendo o contato, foi necessário fazer uma busca, iniciada no começo do ano de 2022, para construir um mapeamento dos egressos. Tivemos como objetivo identificar onde eles atuam profissionalmente, residem e se deram continuidade aos estudos. Como alguns egressos ainda mantinham contato um com os outros, isso facilitou a busca, porém na maioria dos casos, foi necessário realizar esse trabalho de rastreamento.

Inicialmente, entramos em contato por meio da rede social Facebook com aqueles que não tínhamos conseguido estabelecer contato por telefone ou WhatsApp, enviando mensagens, apresentando a pesquisa e o interesse em construir esse mapeamento com os egressos. Alguns estudantes nos responderam rapidamente, outros demoram cerca de três meses, pois alguns haviam tido problema com o aparelho celular ou conta da rede social.

Ao final, conseguimos mapear os 16 egressos do curso e identificar as suas trajetórias pessoais e profissionais, o resultado desse levantamento está exposto na seção 5.

## **2.6 Pesquisa em sites**

Buscando responder o quarto objetivo da tese, buscamos compreender as repercussões do Movimento Nacional de Educação do Campo no Estado do Ceará, de modo que realizamos uma busca no site oficial do MST/Ceará, com o intuito de realizar mapeamento das publicações realizadas pela comunicação do movimento, tendo como marco temporal 2019-2022<sup>7</sup>. Esse levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2022, e identificou 51 postagens com temáticas e objetivos variados<sup>8</sup>. Desse modo, identificamos que a divulgação do material pode ser compreendida em três eixos centrais: 1- Ações desenvolvidas; 2- Conquistas do Movimento; e 3- Denúncias.

Ainda com o objetivo de mapear a oferta de especializações lato sensu no estado entre 2014 a 2022, realizamos uma busca nos sites oficial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE, Fundação Oswaldo Cruz (*Fiocruz*) Ceará, e Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, onde identificamos a oferta de seis cursos.

Os resultados dessas buscas estão apresentados na sexta seção deste trabalho.

---

<sup>7</sup> A última notícia postada no site no movimento no ato desse levantamento se deu em 21 de maio de 2022.

<sup>8</sup> Construímos uma tabela que está disposta nos apêndices com os títulos e o ano de todas as notícias postadas no site MST-Ceará entre 2019 e maio de 2022.

## 2.6 Análise dos dados

A pesquisa de campo utilizou diversos recursos, mas caracterizou-se especialmente pela coleta das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, apresentando-se como material primordial para construção dessa tese doutoral, de tal modo que para análise do material produzido a partir da coleta desses dados, como já mencionado anteriormente, utilizamo-nos do software Atlas TI associado ao método de interpretação Análise de Conteúdo, que tem como principal representante Laurence Bardin. “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (BARDIN, 2011, p. 18). A Análise de Conteúdo de Bardin enquanto “método aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso” (SILVA, C. R. *et al*, 2005, p. 74).

E, em virtude do grande volume de material produzido após o trato com as entrevistas, o uso de um software para a análise qualitativa de dados, vinculado às técnicas metodológicas da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1970) apresentou-se bastante eficiente, porém vale ressaltar que o software não faz a análise dos dados sozinho, todas as inferências e categorizações devem ser feitas pelos pesquisadores (SILVA, C. R. *et al*, 2005).

Após a realização das entrevistas, transcrição e textualização das falas, apoiando-se em algumas etapas da análise de conteúdo, realizamos as seguintes etapas: 1- **Pré-análise**, seguindo as etapas: a) Uma leitura flutuante do material; b) Seleção e anexo dos documentos que foram analisados no software Atlas TI; c) constituição do corpus de investigação identificando as categorias surgidas do documento; d) reformulação dos objetivos mediante os achados do documento; e) preparação do material para análise. 2- **Exploração do material**, seguindo as etapas: a) codificação- são selecionados os trechos do documento e adicionado as categorias surgidas; por fim 3- **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação**.

Esse software auxiliou na identificação das categorias previamente definidas pela pesquisadora, nesse sentido ressaltamos que a escolha das categorias foram surgindo a partir da pré-análise das entrevistas. De tal modo que a partir dessa análise exploratória identificamos algumas categorias recorrentes nas falas dos entrevistados e após um retorno a questão problema do projeto de pesquisa: apresentando-se como ação contra hegemônica dentro de um Estado Burguês como a política de formação de professores/educadores do campo de materializa na prática e construí um perfil de educador/a necessário à Educação do Campo? Elegemos as categorias para responder essa problemática: **1- Relação estudante/movimento**

**social; 2- matriz curricular; 3- desafios e aprendizados do processo; 4- perfil de educador; 5- evasão e 6- contribuições/avanços da LEDOC/LEDOC no Ceará.**

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DAS REFORMAS DE ESTADO E AS CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

“Hegemonia e democracia. Entre os tantos significados de democracia, me parece que o mais que o mais realista e concreto possa ser extraído na conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos, na medida em que [o desenvolvimento da economia e, portanto,] a legislação [que expressa este desenvolvimento] favorece a passagem [molecular] dos grupos dirigidos ao grupo dirigente”. (GRAMSCI, 1976, p. 1056).

Nesta seção, contextualizamos a construção das políticas públicas no Brasil e a raiz conservadora dessa construção, bem como avaliamos as principais políticas educacionais dos últimos 25 anos e o viés neoliberal embutido na construção das políticas. Ainda, situamos o nascimento da Política Nacional de Educação do Campo e as bases teóricas da construção dessa política educacional que se situa no âmbito das ações contra hegemônicas.

Para pensar a educação em seu sentido amplo, partimos do princípio que ela é um direito social subjetivo conquistado na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 205, deixando claro que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Atrelado ao artigo basilar para a constituição da educação brasileira, o artigo 206 menciona que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988), de modo que a oferta e manutenção será efetivada a partir de políticas públicas.

Assim, para compreendermos o nascimento da Política Nacional de Educação do Campo, é necessário compreendermos a raiz histórica da construção de políticas públicas no país. Embora esse direito seja garantido por meio da Constituição Federal (CF), nem sempre foi acessível a todos os cidadãos dessa nação, em especial aos povos do campo, aos indígenas, aos quilombolas e à população negra, pois historicamente conhecemos um Estado para poucos e não para todos, assim pensar ações que pudessem incluir toda a população brasileira,

Foi rotineiramente sendo fracassada na sociedade brasileira, uma vez que nossa experiência histórica foi marcada pela discriminação e exclusão do direito aos denominados bens humanos, sobretudo no campo educacional, cuja oferta, desde o início deste país, foi concedida a poucos, consolidando assim em uma grande parcela dessa população sem instrução escolar (COSTA; MACHADO, 2017, p. 26).

A interpretação de Gramsci sobre categorias como Estado Ampliado constitui-se como um equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, portanto, modifica o conceito

usual, ampliando-o (JACOMINI, 2020, p. 5). Baseado em autores que vieram antes dele, como Marx e Engels, Croce e Antonio Labriola, o autor nos permite compreender como o Estado Moderno e a construção das políticas públicas no Brasil se constituíram historicamente, pois o Estado é o primeiro espaço para o surgimento e existência da classe subalterna, sendo que historicamente os subalternos e a sociedade civil estão interligados, pois são classes antagônicas (dominados e dominantes) em que os interesses são contrários.

O Estado consiste em “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não se justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2000, p. 331). Assim, classe subalterna não quer dizer exatamente sob as condições de vida desta, e nem sobre a camada social que ocupa, para o referido teórico essa classe requer um esforço maior de conhecer toda história de dominação “política- cultural da hegemonia” (BUTTIGIEG, 1999, p. 30) existente por trás não somente do surgimento dessa classe, mas, acima de tudo, na manutenção histórica dessa. No caso do Brasil, é perceptível visualizar a história de exclusão de toda uma parcela da população a direitos como educação, propriedade de terra, saúde, enfim, a uma vida digna (GRAMSCI, 2002).

Logo, é importante perceber como se constitui a formação do Estado Moderno no Brasil e, conseqüentemente, entender como as políticas públicas são pensadas nesse país. Sendo “fundamental compreender a discussão acerca da política pública do Estado ampliado (Gramsci), que significa aprender um contexto a partir dos estudos filosóficos, teóricos-políticos e da complexidade da sociedade” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 27).

O Estado brasileiro tem sua constituição com a chegada de D. João VI às terras brasílicas em 1808, quando fugia da guerra napoleônica. Como consequência, a primeira experiência de Estado que podemos mencionar nessas terras foi, segundo Bresser, o Estado patrimonialista com leis, práticas, e burocracia herdadas de Portugal, de tal modo que

[...] é esse aparelho burocrático e esse sistema legal que as elites brasileiras da época usaram para adotar uma constituição e, em seguida, construir seu estado-nação”. Esse estado, por sua vez, era composto por uma elite formada por uma burocracia patrimonialista, senhores de terra e comerciantes de escravos. Uma elite, portanto, heterogênea e sem bases teóricas e empíricas do que seria uma nação e menos ainda um estado (BRESSER, 2012, p. 06, grifos do autor).

A ausência de bases sólidas para a constituição de um Estado-nação impossibilitou que o país alcançasse a tão sonhada revolução capitalista que só aconteceria por volta de 1970, diferente de outras nações. Para Bresser, o Brasil, de forma retardatária, alcançou a revolução capitalista por volta de meados do século XIX,



[...] o Brasil estabeleceu as pré-condições para a sua revolução nacional e capitalista no século XIX, ao lograr a unidade do território nacional e ao iniciar o processo de modernização através da cultura e exportação de café e do emprego de mão-de-obra assalariada que isso requereu (BRESSER, 2012, p. 04).

Com isso, entende-se que o processo tardio de reconfiguração limitou o país a uma sociedade nacional-dependente até o período atual, conforme afirma o autor.

Tais condições refletem as raízes agrárias do Brasil, pois o país tem sua história vinculada à escravidão, genocídio dos indígenas e das enormes concentrações de terra, sendo que o latifúndio é característica marcante desde a colonização até o período contemporâneo. Prado Júnior faz uma articulação entre a estrutura agrária brasileira e a questão econômica do país, deixando claro que

O essencial da estrutura agrária brasileira legada pela colônia se encontrava assim como predeterminada no próprio caráter e nos objetivos da colonização. A grande propriedade fundiária constituiria a regra e elemento central e básico do sistema econômico da colonização, que precisava desse elemento para realizar os fins a que se destinava. A saber, o fornecimento em larga escala de produtos primários aos mercados europeus (PRADO JR, 2000, p. 48).

A articulação feita por Prado Júnior nos possibilita compreender como as políticas públicas no Brasil foram pensadas desde o início no país, no que diz respeito à questão política e social, tendo em vista que a sociedade brasileira é composta por uma grande miscigenação de ex-escravos africanos, indígenas expropriados de suas terras e imigrantes europeus e asiáticos, e apresentavam condições insuficientes para construir um Estado-nação forte e com identidade, mostrando cenário adequado para o modelo de Estado desenvolvimentista, guiado pelas políticas neoliberais, o que impossibilitaria a materialização de um Estado de bem-estar social.

Nesse sentido, de acordo com Bresser (2012, p. 01), “uma nação e um estado não surgem espontaneamente, não são o resultado do acaso, mas de uma construção social e política: de um esforço deliberado, mas pouco coerente de todos os seus membros”, o que não se pode afirmar sobre o Brasil, uma vez que a história nos mostra que a construção do Estado brasileiro foi desde o período colonial fortemente marcada pela centralização, autoritarismo e conservadorismo. Foi também a partir de 1930, com a emergência do Estado desenvolvimentista, que esse movimento de centralização acentuou-se mais fortemente, com o desempenho de capacidades estatais, administrativas e financeiras assumidas no nível central de governo.

Segundo Bacelar (2003), o que caracterizava o Estado brasileiro no período entre 1920-1980 era a sua capacidade de promover o desenvolvimento econômico, dar ênfase ao processo de industrialização, sem, no entanto, haver transformações nas relações de propriedade, tendo especialmente como base empírica uma população de analfabetos e expropriados de terra. Os espaços políticos não eram ocupados pela sociedade civil. Nesse sentido, o Estado assumia um papel de fazedor e protetor, juntando-se a essas características os períodos ditatoriais, principalmente durante os governos militares.

O Brasil enquanto nação, diferentemente das nações europeias, já nasce no capitalismo<sup>9</sup>, mesmo que em sua fase inicial. As nações Europeias passaram por fases como o feudalismo, origem da propriedade privada, construção de Estados Modernos. O Brasil já nasce a partir da perspectiva de exportação de matéria prima. Corroborando com essa afirmação baseando-se no pensamento de Prado Jr., Pacheco Jr. afirma que “a ausência de progresso técnico, a carência de capitais, a deficitária estrutura do país, a acumulação capitalista – que se esboça à custa do empobrecimento do povo – e uma indústria que se forma a par das vicissitudes do comércio externo, conformaram o pano de fundo das possibilidades de nossa condição” (PACHECO JR, 2018, p, 40) histórica desse país refletindo no desenvolvimento social e econômico desta nação.

Na sociedade brasileira, é possível perceber uma marca da heterogeneidade social histórica influenciando na construção das políticas públicas, distanciando-se da concepção de hegemonia em Gramsci, pois para o autor “a hegemonia seria justamente uma condição de tecer uma relação pedagógica e educativa, já que as práticas, pensamentos e ideologias concorrem para o predomínio do poder” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 37). A “hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica” (GRAMSCI, 2007, p. 48).

A sociedade burguesa, na qual concorrem interesses subjetivos contraditórios, presentes na sociedade civil. Ao Estado possuidor do poder da violência legitimada pelo seu papel de “organizador” da sociedade, cabe-lhes força suprema na sociedade para exercer seu papel de proteção aos interesses de todos, não podendo também se esquivar de defender os interesses dos proprietários privados, representados pela burguesia (COSTA; MACHADO, 2017, p. 27).

---

<sup>9</sup> O fato, contudo, é que o Brasil não apresenta nada que legitimamente se possa conceituar como “restos feudais”. Não fosse por outro motivo, pelo menos porque para haver “restos”, haveria por força de preexistir a eles um sistema “feudal” de que esses restos seriam as sobras remanescentes. Ora um tal sistema feudal, semifeudal, ao mesmo simplesmente aparentado ao feudalismo em sua acepção própria, nunca existiu entre nós, e por mais que se esquadrinhe a história brasileira, nela não é encontrado (PRADO JR, 1966, p. 51).

Assim, na burguesia brasileira, classe social nascida no contexto liberal,

[...] as categorias sociedade civil e sociedade política surgem ligadas ao conceito de Estado. A sociedade civil representaria o fundamento da vida social, o espaço da vida privada; e a sociedade política compreende as instituições de poder, isto é, os órgãos do Estado (COSTA; MACHADO, 2017, p. 30).

No Brasil, o Estado “educa o consenso” (GRAMSCI, 2000, p. 1.576) por meio dos aparelhos privados de hegemonia, entre eles destacamos a mídia, reforçando o conformismo e a desmobilização das classes sociais. Nesse sentido, romper com essa tradição de subalternidade perpassa pela (re)construção do modo de pensar e agir da sociedade civil para então superar o senso comum e construir espaços críticos capazes de forjar ações contra hegemônicas. Logo, a base para essa transformação está na formação das classes subalternas.

Para Marx (1985), o Estado exerce sempre sua condição de regulador, mas no sentido de extirpar a estrutura de exploração do capital. “O Estado não constitui a sociedade civil, embora estabeleça os interesses de determinada classe social. Ademais, considera que o Estado possui um vínculo estreito com o capital” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 33), “constituindo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados” (SEMERARO, 1999, p. 75).

Desse modo, compreendemos que as políticas públicas no curso das demandas sociais poderiam ser vinculadas à construção da revolução passiva, conforme os escritos de Gramsci, que está integrada à discussão da luta política, apresentando-se de forma muito mais complexa ainda no contexto brasileiro, pois é visível a marca da heterogeneidade da sociedade, o que provoca uma série de elementos antagônicos à construção de uma cultura hegemônica, na qual a sociedade política e a sociedade civil se incorporariam em um Estado ético, nos termos apontados pela concepção gramsciana (COSTA; MACHADO, 2017).

Na sequência, iremos compreender como as políticas educacionais no Brasil se entrecruzam com a noção de Estado Burguês e as ideias liberais que regem essa nação desde sua formação enquanto Brasil.

### **3.1 Política de formação de professores dos últimos 25 anos no Brasil: a reforma do Estado e as implicações na política educacional**

A discussão acerca da política de formação de professores no contexto político brasileiro das últimas décadas, mais especificamente dos últimos 25 anos, é repleta de contradições, descontinuidades, avanços e retrocessos. Nesse sentido, esse tópico faz uma reflexão sobre as principais ações desenvolvidas no Estado brasileiro, tendo como ponto de partida o período histórico iniciado por Fernando Henrique Cardoso, passando por Lula, Dilma, Temer e, por fim, o governo Bolsonaro.

A educação brasileira atual tem como bases legais a Constituição Federal de 1988, reiterando o direito subjetivo de cada brasileiro, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, orientando toda a organização do sistema educacional e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, de 2017, documento “norteador” para a construção de currículos escolares, esses documentos nos permitem pensar sobre como a formação de professores e as políticas educacionais são vistas pelo Estado brasileiro.

A formação de professores no Brasil sofreu e sofre influências direta da concepção ideológica do modo de produção capitalista, materializando-se na Teoria do Capital Humano, a princípio pode-se dizer que a teoria do capital humano vai para além de sua intervenção na Educação Básica e na forma como se pensam/constroem as políticas públicas no Brasil. Assim, a formação de professores historicamente guia-se pela concepção da racionalidade técnica e da epistemologia da prática<sup>10</sup>, e pensar na formação de professores a partir de uma perspectiva contrária dessa lógica hegemônica é um grande desafio.

De acordo com Saviani (2009), a formação de professores do Brasil tem início com as Escolas de Primeiras Letras, através do método do ensino mútuo, prevalecendo o modelo das Escolas Normais por muito tempo. A formação passou por várias reformas com o intuito de adequar a formação aos interesses do desenvolvimento social.

Nesse âmbito, no final dos anos 1930, acrescenta-se mais um ano de disciplinas aos cursos bachareis, o que possibilitaria ao graduando a obtenção do título de licenciatura. Esse modelo ficou conhecido popularmente como 3+1 e influenciou a construção dos currículos de formação de professores no país. Assim, formava-se bacharéis especialistas em Educação e, complementarmente, professores para as escolas normais em nível médio.

---

<sup>10</sup> Uma das principais marcas da chamada “Epistemologia da Prática” refere-se exatamente à ideia de que a resolução dos graves problemas educacionais, enfrentados pelo sistema público de ensino do País, adviria do aumento da capacidade do próprio educador de refletir sobre sua própria prática docente e de promover transformações em seus processos de ensino e aprendizagem que, ao serem efetuadas por si só, resolveria os problemas educacionais do Brasil, ignorando e desconsiderando todos os demais fatores externos e estruturais que integram os dilemas educacionais do País (MOLINA; HAGE, 2015, p. 132).

A legislação brasileira incentivou em diversos momentos através de reformas, como a reforma universitária de 1968, as formações de curta duração, a flexibilização das instituições que poderiam ofertar a formação de professores sem se preocupar com a qualidade desse processo formativo, de modo que a formação docente do Brasil sempre esteve vinculada a formar uma categoria que estivesse a serviço do desenvolvimento do país (SAVIANI, 2009).

A formação de educadores/professores como conhecemos hoje fortaleceu-se especialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB/9394 de 1996, na qual a formação inicial se constitui a partir da perspectiva de formação para atender a dinâmica do mercado do trabalho e das novas tecnologias, criando, inclusive, Institutos de Nível Superior com uma formação de professores mais compacta como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, alinhando-se a uma pedagogia das competências, especialmente após o acirramento das investidas neoliberais através dos organismos multilaterais, voltando-se principalmente para uma formação de caráter técnico-profissional, distanciando-se de uma formação omnilateral<sup>11</sup>, “o emergente processo de industrialização demandava políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que fosse eficaz na formação do perfil de cidadania adequado a esse processo” (SHIROMA, 2011, p. 19).

Posteriormente, em 2002, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a partir de então, o nível superior passou a ser condição obrigatória para professores da Educação Básica. Todavia, pode-se observar uma maior preocupação com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais necessárias para a atuação docente. A aprendizagem do professor é marcada pelo princípio de ação-reflexão-ação e a prática deve permear toda a formação docente.

A formação docente é marcada por um caráter instrumental, em que o professor deve ser um técnico reproduzidor do conhecimento, o que pode ser observado com maior clareza atualmente quando percebe-se a tentativa de alinhar a formação inicial com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017), a partir da implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019). O documento em questão “expõe a urgência de contrapormos um processo formativo que extrapole as fronteiras

---

<sup>11</sup> [...] A omnilateralidade refere-se à humanização do homem, formando um homem que nega ser apenas trabalhador ou intelectual, que se compreende como um ser de constante mudança e formação, que está em um devir dialético, e que parte de uma práxis transformadora. A formação omnilateral representa essa formação ampla do homem enquanto ser livre que se constrói nas relações livres e emancipadoras (grifos do autor) (DUARTE, 2016).

das normatizações legais, por meio de um currículo escolar articulado à produção do conhecimento crítico e valorização dos saberes populares e extraescolares” (OLIVEIRA *et al.*, 2022, p. 4).

De acordo com a historiografia, a política de formação de professores no Brasil foi influenciada pelos organismos internacionais, caracterizando-se em especial pela expansão da Educação Superior, em sua maioria na iniciativa privada.

Quanto ao ensino superior, a política educacional favoreceu, por um lado, a expansão da oferta pública, com a proliferação de universidades federais em vários estados da federação. Por outro, ao tornar possível a transferência de recursos públicos para privadas de ensino superior, beneficiou seu crescimento indiscriminado por todo o país e com controle governamental praticamente zero (SHIROMA, 2011, p. 32).

Por volta dos anos 1920-30, com a predominância de um modelo de formação em que a educação volta-se para manter o *status quo* da sociedade através da educação guiada pelos princípios cristãos e uma outra educação voltada para as massas para formar mão de obra para a modernização do país ofertada pela parceria público/privada como é o caso do Sistema S<sup>12</sup>,

As empresas privadas envolvidas com educação contavam com todo tipo de facilidades, incentivos, subsídios fiscais, créditos e mesmo com a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado, aliada ao clientelismo, ao desperdício, a corrupção, a burocracia e à excessiva centralização administrativa, minguou, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas (SHIROMA, 2011, p. 35).

Nas décadas de 1960 e 1970, vamos ter o acirramento dessa concepção da racionalidade técnica, tendo em vista o período ditatorial vivenciado no Brasil (1964), bem como em muitos países do continente americano, como Paraguai (1954), Uruguai (1973), Argentina (1976), Chile (1973), Peru (1968), Bolívia (1966), Guatemala (1954).

De acordo com Shiroma, “educador e educando haviam se transformado em capital humano- capital que, recebendo investimento apropriado e eficaz, estaria apto a produzir lucros individuais e sociais”. O regime mirando [...] “construir sua hegemonia instituiu em todos os

---

<sup>12</sup> Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

níveis escolares um ensino propagandístico do regime e da “Revolução”. Investir significava também moldar o capital humano” (SHIROMA, 2011, p. 31).

Já nos anos 1990, esta concepção “se recontextualiza sintonizada com “a lógica de reestruturação produtiva do capital, centrado na flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo” (ANTUNES, 2009. p. 104), chega ao Brasil ainda no governo Collor (1990) e instala-se de forma estrutural no governo Fernando Henrique Cardoso (1993-2003).

De acordo com Silva (2017, p. 76), “na gestão de FHC, os projetos de educação em disputa, apontaram uma intensa correlação de forças políticas e ideológicas entre o governo que defendia um projeto liberal-conservador, privatista e flexível sintonizados com os interesses do capitalismo”.

A polarização entre pública/privado no Brasil está enraizada em suas políticas de Estado desde a década de 1920-30, pois historicamente temos um forte acirramento entre as duas concepções (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Para Silva (2017), uma concepção ideológica histórica no Brasil vai se aperfeiçoar no governo FHC provocando interferências reais na forma como o Estado se organiza, assim:

Nesta correlação entre educação, economia e política, reestruturada pela lógica flexível do capital, pontuamos uma forte interferência desta visão na instrumentalização da elaboração das legislações que regem a formação dos educadores, os currículos acadêmicos e escolares, que vem sendo reproduzida pela concepção da epistemologia da prática, sob forte intervenção dos organismos multilaterais (SILVA, 2017, p. 77).

A política de formação de professores encontra na concepção do capital humano uma ideologia capaz de moldar currículos, práticas pedagógicas, concepção de gestão mediada pela epistemologia da prática, pelo professor reflexivo, pelo conhecimento na ação e na pedagogia das competências, tornando-se termos que aparecem na formação dos educadores para “superar”, mesmo que etimologicamente, a racionalidade técnica (SILVA, 2017, p. 77, grifos do autor), pois sabemos que por detrás de todo o slogan de “novo”, a concepção ainda é a mesma dos anos 1930, de uma escola dualista, sendo o currículo formador de mão de obra o cerne dessa proposta. A profissionalização docente nessa concepção, “o educador, na lógica do trabalho produtivo, se constitui como um técnico prático, que desenvolve suas condições de trabalho de forma precária e sob as ameaças de seus parceiros trabalhistas”, tendo sua condição de trabalhador precarizada com a Reforma do Aparelho do Estado.

Com isso, o governo brasileiro aprova um conjunto de leis, decretos e portarias que visava desqualificar e limitar os investimentos de recursos de custeio e capital neste

nível de ensino, acarretando com isso a fragmentação na compreensão de universidade e a expansão de outras instituições restritas a oferecer somente o ensino acadêmico, que influenciou drasticamente a formação dos educadores a ser ofertado pelas IES privadas (SILVA, 2017, p. 78).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) abriu as portas do Brasil para a entrada das ideias neoliberais configurando-se como um Estado Pragmatista, seguindo a lógica performática, a qual procurou construir no imaginário social a falácia de que a reforma universitária com aproximação no mercado internacional com investimentos nas IES privadas permitiria o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior.

A crise estrutural instalada na política neoliberal do governo provocou o endividamento externo, o crescimento da privatização das empresas estatais, as altas taxas de juros e o aumento em massa do desemprego (SILVA, 2017), configurando-se na instalação do Estado Mínimo.

As reformas implementadas por esse governo tinham forte viés liberal atingindo especialmente o setor público, criando estratégias de privatização da máquina pública, fomentando a entrada de capital estrangeiro e atendendo uma agenda global encabeçada por organismos multilaterais (Banco Mundial; Fundo Monetário Internacional- FMI; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- UNESCO; Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE entre outros). Essa agenda global propunha adaptações especialmente do campo educacional voltando-se para a Educação Básica (ensino fundamental na concepção dos organismos internacionais), avaliações externas, formação de professores, financiamento da educação, tecnologias da informação e comunicação.

Para Hypolito (2011), a ênfase nas avaliações externas tem forte vinculação com a Reforma liberal do Estado sob a influência da Nova Gestão Pública, quando a administração pública passa a adotar os cânones da gestão privada, orientando-se pelos princípios da eficiência, da meritocracia e dos resultados, alinhando-se com os interesses do mercado.

A educação dos países em desenvolvimento passou a sofrer forte influência dos organismos multilaterais, especialmente após a conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990, quando foram traçadas metas para a inclusão desses países nos códigos da modernidade. O Brasil foi signatário da conferência Mundial de Educação para Todos, passando a (re)organizar um sistema educacional que até então não estava consolidado. No Brasil, “[...] a influência do Banco Mundial tem um impacto significativo nas políticas educacionais, menos pelo investimento em projetos específicos e mais pela influência nas grandes orientações das políticas públicas” (CROSSO; AZZI; BOCK, 2007, p. 6).



As interferências atingem o modelo de formação docente do país especialmente após a promulgação da LDB 9394/96, incentivando um processo de reestruturação da educação superior, bem como a concepção de formação desse profissional. Uma das concepções adotadas estão relacionadas à Educação a distância (EaD), com objetivo de alcançar maior número de docentes em todas as regiões do país, “implementando o novo paradigma educacional conectado às mudanças em curso no âmbito político, econômico e social” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 53).

A referida formação docente, aligeirada, precarizada, sem a devida fundamentação teórica, dissociada da teoria e da prática, realizada sem a presença e a participação do futuro educador na vida escolar, e também ainda sem a necessária garantia do acesso aos conteúdos específicos da área de formação para o qual se titula esse docente, tem sido objeto de intensa pesquisa e reflexão na área de formação de educadores, expondo, de maneira flagrante, os imensos prejuízos à qualidade da educação no País (MOLINA; HAGE, 2015, p. 126).

Ainda surgem ações como o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), um curso de magistério de nível médio promovido pelo MEC, o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) e o Programa de Educação Continuada (PEC) (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018). Esses programas tinham como eixo central ofertar formação inicial e continuada no formato EaD para professores leigos espalhados por algumas regiões do país.

Para Oliveira, Souza e Perucci, (2018, p. 55), mesmo com os avanços no investimento na formação de professores, o governo de FHC “impôs um severo retrocesso na educação superior em razão da reestruturação desse sistema, notadamente marcado pela expansão privada de matrículas, na esteira do processo de expansão do capital”. Assim, as instituições públicas foram as que mais sofreram com o modelo liberal instaurado, definindo, inclusive, o futuro dessa categoria profissional. Tal modelo de reformas educacionais especialmente para universidade almejavam estimular a

[...] expansão de matrículas, a criação de cursos noturnos, ao mesmo tempo em que proibia concursos para contratação de docentes, congelava salários, já reduzidos a índices aviltantes, estimulou aposentadorias precoces, forçou a ampliação da carga didática em detrimento da pesquisa – uma das consequências da GED.6 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 96).

Para Oliveira, Souza e Perucci (2018), o saldo do governo FHC na educação foi negativo, deixando como marco as seguintes ações: não criou um programa nacional para aperfeiçoar a formação dos docentes que atuavam nas creches; pouco investimento e apoio a

programas de formação de professores em Educação Especial; não aumentou o repasse de verbas para Estados e Municípios para o desenvolvimento de programas de alfabetização na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); incentivou o fechamento de universidades públicas; instalou-se uma lógica de mercantil do ensino e não definiu e nem implementou a autonomia universitária plena.

Ademais, da mesma forma que a concepção da Teoria do Capital Humano influenciou a gestão e as políticas do governo FHC, influenciou também o governo Lula (2003-2010), e posteriormente Dilma Rousseff (2011-2016), eleitos com uma tendência progressista.

O pleito que elegeu Luiz Inácio Lula da Silva como presidente do Brasil marcou a tentativa de ruptura com o Estado Mínimo e privatista inaugurado por FHC. Lula assume o Brasil com o compromisso de construir um país com mais igualdade e justiça social, porém cabe ressaltar que “Lula do PT”, não era indicador de uma governabilidade de um partido isolado, ao contrário, para governar o presidente fez alianças não somente com a sociedade civil organizada, mas principalmente com a classe dominante” (SILVA, 2017, p. 83).

O jogo político existente para uma governabilidade foi sendo construído por meio do consenso de forças opostas e podendo até se configurar como uma revolução passiva, na concepção de Gramsci, pois ao mesmo tempo em que Lula dialoga com os interesses da classe dominante, buscou atender as pautas sociais, embora os governos de Lula e Dilma estivessem assentados sob princípios progressistas e um discurso de construção de uma social-democracia não consegue romper com as forças conservadoras e a influência dos organismos multilaterais.

Ressaltamos as enormes contradições existentes entre o governo dito progressista de Lula e Dilma e as pautas de luta das camadas populares que podemos caracterizar como uma relação mediada pelo diálogo, porém tensa e conflituosa pela reivindicação de políticas públicas em diversos setores especialmente na educação. Silva (2017, p. 84) faz uma breve análise sobre o primeiro mandato de Lula da seguinte forma:

O primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006) não conseguiu dar conta de uma ruptura ideológica e política como era pronunciada e esperada pelos partidos de esquerda. Ao contrário para conseguir governar diante de um parlamento conservador faz alianças, arranjos explícitos e tácitos com partidos de direita, partidos conservadores, e com grupos políticos e ideológicos que sempre alegou repudiar (SILVA, 2017, p. 84).

Tendo em vista a tradição histórica do Brasil, sendo um país que construiu suas bases sob o latifúndio, a escravidão, marcada por uma elite conservadora, uma elite do atraso (SOUZA, 2019), esse primeiro momento foi caracterizado por “continuidades e permanências,

sendo que as políticas sociais implementadas terem um viés assistencialista e compensatório”, no entanto “estas políticas tinham como público beneficiário os pobres e os que se encontravam em maior vulnerabilidade social” (SILVA, 2017, p. 84).

Já o segundo mandato do presidente Lula foi guiado pela proposta de Reforma do Estado Brasileiro, quando buscou elaborar planos e programas que articularam a política de Educação Básica e Educação Superior por meio do pacto federativo e do regime de colaboração entre estados, municípios e governo federal.

O governo Lula assume a gestão do país com graves problemas educacionais, especialmente no ensino superior que podem ser sintetizadas abaixo:

De um lado, as universidades governamentais sofreram consequências da crise fiscal do Estado que incidem sobre seus recursos humanos, de manutenção e de investimento. De outro lado, a prioridade ao setor privado em todas as áreas também chegou ao setor do ensino superior: as universidades privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, chegando a responder, em 2002, por 63,5% do total de cursos de graduação e 70% das matrículas, encontram-se agora ameaçadas pelo risco de uma inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas. Essas duas faces de uma mesma realidade demandam soluções estruturais, possíveis somente se houver: (I) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais e (II) uma reforma universitária mais profunda (BRASIL, 2003, s/p).

Diante de tal realidade, os governos Lula e posteriormente Dilma precisam criar estratégias para fortalecer a educação de forma geral, tendo em vista que se compreende a educação como sendo um eixo indispensável para fazer o país crescer. Por isso, muitas das políticas iniciadas no governo Lula se estendem para o governo Dilma.

Silva (2017), em sua tese de doutorado, realiza um estudo onde sintetiza as ações desenvolvidas no governo Lula que estabelecem estratégias para diminuir a desigualdade educacional na formação docente em todo o país através de Programas de Formação Inicial de Educadores. A autora cita alguns dos programas desenvolvidos nessa gestão: ProInfantil-2005; Pró-licenciatura; Pró-docência-2006; Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR-2009); Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena (PROLIND-2005); Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO-2010), esse último objeto dessa tese doutoral será abordado mais adiante.

Pensando na reestruturação do ensino superior no Brasil, o governo petista buscou fortalecer a Política de Educação Superior por meio da criação do: FIES-PROUNI; Pós-Doutorado; Professor Equivalente; Universidade Aberta do Brasil (UAB); Expansão da Educação Superior; Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior; Nova CAPES-

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Iniciação à Docência por meio do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de apoio à Extensão Universitária (PROEXT); PIBID-Diversidade e Incentivo à Ciência (SILVA, 2017).

Pode-se observar que existiu um esforço para democratizar a formação de educadores no país, embora reconheçamos que as gestões dos dois presidentes tentam o tempo todo medir forças entre uma proposta liberal e progressista. Ambos os governos petistas criam bases que estimulam um novo desenho de universidade, que fosse mais coerente com as demandas do país, que se encontrava em expansão necessitando de um sistema de educação superior comprometido com a qualidade e pudesse fomentar a formação inicial e continuada dos professores em nível nacional, e em larga escala (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018).

O governo Dilma (2011- 2016) almejou dar continuidade à política de desenvolvimento social inaugurada pelo seu antecessor. Uma das ações que podem ser observadas nesse governo foi a política de interiorização da Educação Superior. No Ceará, tivemos a interiorização de cursos de graduação, pós-graduação por meio das instituições como a Universidade Estadual do Ceará, com a criação do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE/ 2012; Mestrado Interdisciplinar em História e Letras- MIHL/2015 e o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física- MNPEF. Essa expansão também aconteceu nas Universidade do Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Regional do Cariri (URCA). No âmbito federal, destacamos a expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e Universidade Federal do Ceará, fazendo chegar formação nos lugares mais distantes das capitais.

Diante disso, ao mesmo tempo em que cresceu a educação pública, cresceu numa velocidade superior a educação privada seguindo a lógica mercadológica da educação. Porém, vale destacar que nesse governo foi dado maior destaque para a formação inicial e continuada dos profissionais, além de valorizar a carreira dos docentes, tendo como pauta do governo investimentos destinados à Educação Básica até a pós-graduação.

[...] no que se refere ao ensino superior, houve um crescimento significativo de matrículas nas universidades federais e nas instituições privadas por meio do Reuni e do Prouni- 2004, a continuação da construção dos Institutos Federais que oferecem cursos técnicos de nível médio e subsequente, além da criação do Pronatec-2011 (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 63).

No governo da presidente Dilma Rousseff, o investimento na educação superou em R\$ 54 bilhões o piso constitucional; houve a criação de novas universidades e campi; a aprovação da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012); a criação do programa Ciência sem Fronteiras-

2011, novas escolas técnicas, educação em tempo integral, programa de qualificação profissional-2011; a construção de creches; além do investimento por meio do Dinheiro Direto na Escola, da garantia de transporte seguro aos estudantes das escolas públicas. Ainda buscando melhorar os índices na Educação Básica foi implementado o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC- 2012).

Após ter sido eleita para o seu segundo mandato, em 2015, a presidente Dilma Vana Rousseff sofre um processo de impeachment, em 2016, processo esse que teve início após movimentos encabeçados por representantes da classe média e, posteriormente, juntando-se a manifestações populares que reivindicavam contra o não fechamento de escolas e passagens de ônibus.

Movimentos espalharam-se pelas ruas de todo o país, posteriormente essas manifestações começam a se direcionar ao governo Dilma e ao PT, de modo que foi criando-se muito influenciado pela mídia brasileira um verdadeiro ódio ao Partido dos Trabalhadores, e alimentado por um congresso conservador e misógino que não aceitava ser governado por uma mulher de esquerda, desaguando no Golpe jurídico-parlamentar-midiático que encerra a participação política de Dilma Rousseff na presidência do país, abrindo espaço para seu vice assumir, em meio a uma crise política e econômica no Brasil.

O governo de Michel Temer (2016-2018), que assume após o golpe jurídico-parlamentar-midiático, foi marcado por executar uma agenda neoliberal pautada no ajuste fiscal, tendo como principais medidas a redução de gastos em setores sociais, percebida de forma mais acentuada na educação e na saúde, por meio da emenda constitucional n. 241, denominada nº 55-2016, que institui o Novo Regime Fiscal no Brasil, estabelecendo a restrição de gastos sociais por 20 anos (2016-2036<sup>13</sup>), e a criação das bases para implantação da BNCC, sem diálogo com as categorias atingidas com um documento “centrado na ideia de flexibilidade do currículo e no princípio de uma educação pautada pelo desenvolvimento de competências e habilidades pelo educando” (LOBO, 2020, p. 1).

O mandato de Temer também fica marcado pela descontinuidades das políticas em andamento nos últimos governos do PT, entre elas ações voltadas para a Educação do Campo e ainda pelo “aumento do tempo de contribuição para a Previdência Social a fim de se alcançar

---

<sup>13</sup> O Novo Regime Fiscal (NRF), válido para a União, significa, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (AMARAL, 2016, p. 654).

a aposentadoria com salário integral e as novas configurações para o sistema educacional brasileiro” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 67), interferindo na formação inicial e continuada de docentes por consequência dos cortes de gastos previstos pelo contingenciamento orçamentário e de ajuste fiscal.

O ajuste fiscal promovido pelo presidente Michel Temer afeta a execução das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, pois “as metas para o desenvolvimento da educação brasileira ficarão imersas em meio aos cancelamentos de vários programas e projetos de caráter social para a formação inicial e continuada de professores oferecidos nas Instituições de Ensino Superior” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 68), comprometendo:

[...] a efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre quatro e 17 anos, o estabelecimento do CAQ/CAQI (Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial) e a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional. Caso aprovada e implementada essa PEC, veremos retroceder o acesso às escolas e universidades públicas, como correspondente incrementando de sua privatização (EDITORIAL, 2016, p. 330).

As medidas inauguradas pela política de austeridade iniciadas ainda no governo Dilma e implantação de uma base comum na educação do governo Temer interferem até na LDB em relação à formação docente, pois abre espaço para professores com notório saber atuarem na Educação Básica,

[...] isto é, não é obrigatório que o professor que atuará na rede de educação pública ou privada tenha cursado uma licenciatura, basta demonstrar os conhecimentos necessários” indo inclusive na contramão do PNE que estabelece formação na área de atuação do profissional (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 68).

O governo ainda extinguiu diversas secretarias dentro do Ministério da Educação, inclusive a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI (2012-2019), que representava uma grande conquista dos movimentos populares e da Educação do Campo.

O gerência Temer no campo educacional interrompe uma série de programas e ações estabelecidas anteriormente, por exemplo: suspende novas adesões para programas importantes de ampliação e melhoria da educação, como o Mais Educação, colocando também em xeque o Pronatec, o PNAIC, o PARFOR, o Ciências sem Fronteiras e o Ensino Médio Inovador, ações de formação de professores vinculadas a SECADI, de modo que a “descontinuidade da política nacional de formação docente é um grave desincentivo à profissão,

contribuindo ainda mais para a precarização e fragilização do trabalho desses profissionais” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 71).

Assim, a gestão de Michel Temer e as pautas liberais e conservadoras criam as bases para o crescimento da extrema direita e dos conservadores no Congresso Nacional e na sociedade, de modo que pautas como ideologia de gênero, defesa da família e dos valores cristãos, o culto às armas, o slogan de fim da corrupção e projetos como Escola Sem Partido ganham espaço no meio político e social, além de uma onda de pós-verdade ou popularmente conhecida como *Fake News*, que foi ganhando força nos Estados Unidos durante o governo e nas eleições do então presidente Donald Trump.

A onda de pós-verdade se espalhou pelo mundo e de forma desastrosa chegou ao Brasil e impulsionou o crescimento político do então desconhecido deputado federal Jair Bolsonaro. A junção de três elementos em 2018 fora determinante para a redefinição do futuro do Brasil: 1- a culpabilização do Partido dos Trabalhadores- PT por parte de uma classe média de direita pela crise econômica e política do país; 2- a onda de *Fake News* fortalecida pelo suposto atentado ao então candidato à presidência da república Jair Bolsonaro e o crescimento do fundamentalismo religioso com o lema Deus, pátria e família e, por fim; 3- a prisão ilegal do então candidato à presidência da república Luiz Inácio Lula da Silva, orquestrada pelo juiz Sérgio Mouro, tendo apoio midiático dos grandes conglomerados de comunicação do país, bem como do Supremo Tribunal Federal. Costa e Mendes descrevem como se configura a eleição do candidato:

A eleição de Jair Bolsonaro se deu com o seu principal concorrente preso em um processo eivado de ilegalidades. Soma-se a isso a ligação de Bolsonaro com o principal artífice de tal processo, o então juiz Sérgio Moro, e as comprovadas ações ilícitas da chapa Bolsonaro-Mourão, como o disparo em massa de fake news. Tudo isso, nos faz concluir que o “não golpe”, da eleição democrática de Bolsonaro, tratou-se, na verdade, da continuação do golpe de 2016 (COSTA; MENDES, 2021, p. 79).

O governo Bolsonaro de viés profascista, como afirma Virgínia Fontes, com convergência de diferentes grupos políticos e interesses no poder, desenvolveu-se pela “retirada de direitos dos trabalhadores, aprofundando a superexploração da força de trabalho e a transferência de fundos públicos, serviços monopolizados pelo Estado e empresas estatais para o controle da acumulação privada” (MATTOS, 2020, p. 234), atingindo de forma consubstancial a categoria docente promovendo especialmente na pandemia da Covid-19 e posterior “uberização” dos docentes.

Para Costa e Mendes, a vitória de Bolsonaro é parte de um projeto que teve início com o golpe contra a ex-presidente Dilma. Em suas palavras,

[...] o golpe da democracia blindada de 2016 e o “não-golpe<sup>14</sup>” com a eleição de Bolsonaro de 2018, não foram apenas outra vitória do grande capital financeiro e monopolista (ou a continuidade de suas vitórias), mas a construção de um novo estágio de dependência, onde sua hiperbolização só é passível de ser concretizada em marcos neocoloniais (COSTA; MENDES, 2021, p. 80).

As repercussões da gestão de Jair Bolsonaro podem ser percebidas em todos os setores sociais, porém queremos destacar a educação que é objeto desse estudo. Os investimentos em educação sofreram grandes cortes ao longo dos quatro anos dessa gestão, indo desde a Educação Básica em todas as modalidades, merenda escolar até a graduação e pós-graduação.

Lobo (2020) faz uma análise sobre as principais ações do governo. De forma didática, realizamos uma síntese a partir da reflexão da autora, pontuando as principais ações e ideologias existentes por trás das propostas educacionais do então presidente da república: a) Desmonte crescente das instituições públicas de ensino via estrangulamento econômico baseados especialmente no contingenciamento amplo das verbas para a educação especificamente na Educação Básica, universidades federais e institutos federais. Na pós-graduação, com o bloqueio de bolsas e redução nos investimentos para pesquisas; b) Quebra da autonomia das instituições de ensino em todos os níveis que almeja a destruição da autonomia política, pedagógica, de gestão e financeira das Instituições de Ensino, incentivando a gestão privada de instituições públicas e a privatização a longo prazo. Um exemplo é o projeto FUTURE-SE, criado para as Universidades Federais; c) O cerceamento e enfraquecimento da pesquisa e da extensão tornando-as instrumento do grande capital, instrumentalizando as áreas de pesquisa, desenvolvimento e inovação em favor do grande capital e em detrimento das camadas populares, para que as pesquisas possam apresentar resultados em curto prazo e produzam “produtos” a serem comercializados na bolsa de valores; d) Formação da juventude por meio dos ideais de meritocracia/empreendedorismo de forma que a meritocracia aparece como o elemento básico articulador. Trata-se de uma radicalização do pensamento

---

<sup>14</sup> Referente a Bolsonaro, nem o golpe stricto sensu foi necessário. Em nossa história recente, passamos do duplo golpe ditatorial (contra a classe trabalhadora e o regime) ao golpe simples de 2016 (apenas contra a classe trabalhadora, sem a necessidade de ruptura com o regime) e ao não-golpe, com a eleição “democrática” de Jair Bolsonaro. E tal movimento deve ser analisado circunscrito ao capitalismo dependente brasileiro e seu caráter autocrático, que, como apresentaremos, se sofisticada e recrudesce (COSTA; MENDES, 2021, p. 79).



meritocrático, no qual todas as instituições são submetidas à lógica do mercado e da concorrência. O empreendedorismo ganha força mascarando as diferenças sociais em um quadro de precarização crescente do trabalho e da diminuição real de oportunidades e dignidade para a população jovem e trabalhadora. A formação desse jovem se dará a partir da implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC que promovem o esvaziamento do conhecimento e a precarização da formação na Educação Básica; e) Fortalecimento das empresas privadas de educação via ideário de uma gestão empresarial para as escolas públicas que busca implantar uma política de planificação, massificação e padronização dos testes de desempenho das instituições, professores e alunos, o que permite a padronização em larga escala de material didático e das provas a serem aplicadas visando através da BNCC inculcar o modelo de gestão empresarial na educação. A autora cita por exemplo a Pierson, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Kroton, Estácio de Sá, Grupo SER Educacional. Claro que para materializar todas essas propostas o Estado necessita da categoria docente, por isso as investidas também na formação desses educadores, por exemplo com a obrigatoriedade da BNC- formação, de 2019.

Nesse sentido, a formação de professores é parte indispensável no processo de implementação das ideias neotecnicistas, pois a categoria docente é uma das maiores categorias profissionais do Brasil, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2021 e do Censo da Educação Superior de 2020, são aproximadamente 2,2 milhões de pessoas que exercem a profissão na Educação Básica e 323.376 no ensino superior, de modo que a política de formação de professores assume-se como um território em disputa (ARROYO, 2011; NEVES, 2013), pois os docentes assumem uma função social muito relevante no contexto atual, atuando como intelectuais orgânicos da hegemonia ou da contra hegemonia (MOLINA; HAGE, 2015).

Percebe-se, na trajetória das políticas de formação de professores descritas ao longo desses últimos 25 anos no Brasil, como ciclos políticos eleitorais foram decisivos para assegurar avanços e permitir que as demandas do campo fossem contempladas. Entretanto, os mesmos ciclos políticos eleitorais contribuíram para os retrocessos que, infelizmente, têm predominado nos anos recentes, produzindo uma grave esquizofrenia entre essas duas pontas: a que define, estrategicamente, e a que implementa, localmente (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 71).

A partir das reflexões realizadas, pudemos compreender que a política educacional nesse país está emaranhada com um projeto de sociedade marcado pela concepção dualista de formação baseada em ideias liberais, nos quais a educação assume a função de eixo promotor do desenvolvimento econômico do país, assim o Estado assume a função de facilitador das ideias neoliberais.

No tópico a seguir, iremos discutir sobre a Política Nacional de Educação do Campo que mesmo em um Estado com traços burguês e conservador, baseado no modo de produção capitalista, reexiste em meio a uma conjuntura adversa para o seu surgimento e vem forjando práxis e contra hegemonia.

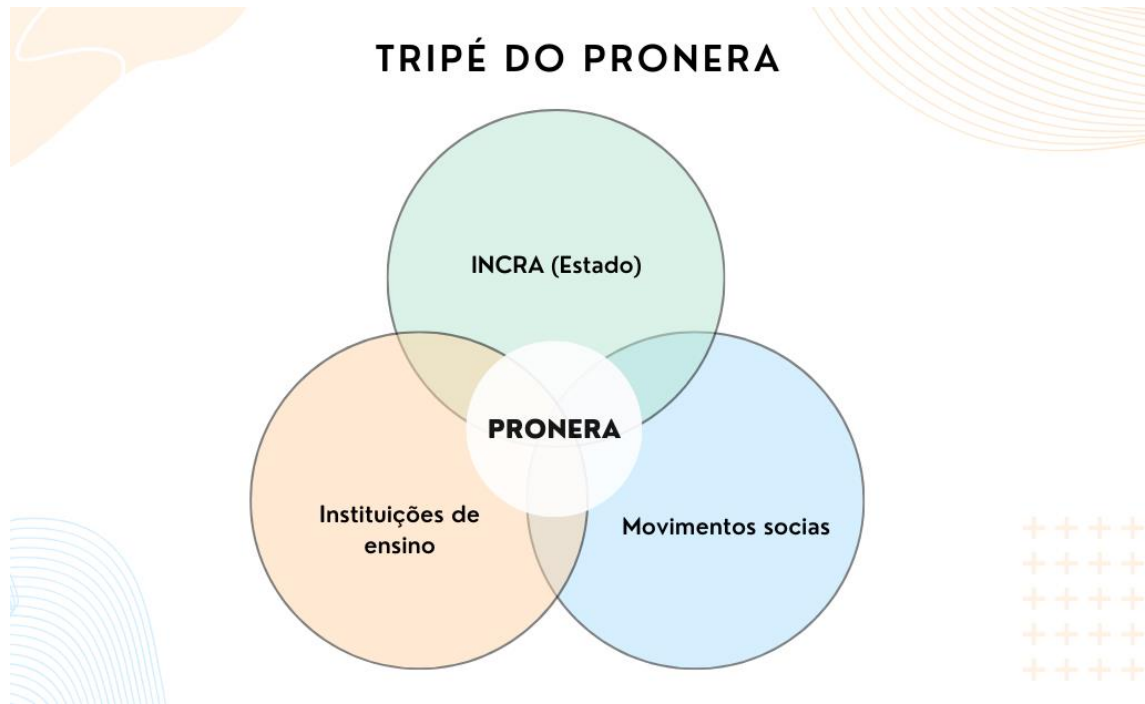
### **3.2 Política de formação de educadores do campo: formando a classe trabalhadora para a contra hegemonia**

A política de formação de educadores do campo nasceu do Movimento Nacional de Educação do Campo, tendo início com a criação do PRONERA e, posteriormente, com o PROCAMPO. Ambas as políticas são frutos dos primeiros encontros e conferências nacionais a partir de 1998, que pautaram a necessidade de construção de uma política específica para formação de educadores do campo.

A Educação do Campo enquanto concepção epistemológica existe há cerca de 24 anos, e ao longo desse período é marcada por grandes desafios, retrocessos, mas acima de tudo, muitos avanços. Nessas duas décadas, os sujeitos coletivos vêm afirmando a Educação do Campo como política pública, ainda que seja carregada de contradição, pois embora seja financiada pelo Estado, existe toda uma pressão, uma luta dos movimentos sociais para sua materialização.

A Educação do Campo firmada pelo PRONERA escreveu um capítulo importantíssimo não somente para essa modalidade de ensino, mas para o paradigma educacional da Educação do Campo. E, ao completar seus pouco mais de 20 anos de existência, o PRONERA rompeu com as cercas simbólicas, reais e institucionais na educação brasileira, pois como afirma Molina (2018, p. 36) “nada causa mais horror à ordem do que homens e mulheres que sonham. E nós sonhamos. E organizamos os sonhos e os pusemos em marcha, escrevendo com os camponeses e as camponesas, um novo capítulo da história da educação brasileira”. Logo, o PRONERA surge da articulação do tripé –Estado, Movimentos Sociais e Sindicais, servidores do INCRA e das Universidades (MOLINA, 2018), como podemos visualizar na figura a seguir.

Figura 5- Tripé do PRONERA



Fonte: Organizado pela autora a partir de Melo (2018).

Molina continua a falar sobre o ineditismo da Educação do Campo materializada no PRONERA e defende que

Não é possível mais que os próximos livros de história da educação do Brasil (ARANHA, 2006; SAVIANI, 2000; 2013) não tenham a eles acrescido um capítulo a respeito do que significou a experiência da construção do PRONERA e da Educação do Campo. Nós inserimos uma nova periodização no ensino da educação brasileira, resultado do significado do conjunto da imensa diversidade de práticas pedagógicas que todos juntos construímos nesses 20 anos nos diferentes níveis de escolarização, da Educação Básica à Educação Superior, incluindo a Pós-Graduação (MOLINA, 2018, p. 36).

A política pública Educação do Campo surgiu do movimento de subversão, da contra hegemonia da classe trabalhadora que historicamente teve seu acesso à educação de qualidade negado, mas, para além disso, teve o acesso negado à saúde, à moradia digna, a terra para trabalhar e viver, água para plantar e criar os animais, aos bens materiais e aos meios de produção, restando apenas sua força de trabalho para vender, restando apenas ser explorado pelo capital. Assim, com base em Molina (2018) e Carvalho (2006), entende-se que o PRONERA é o grande pontapé da Educação do Campo, é o pioneiro nessa mudança de paradigma, e para que esse programa se torne uma ação estatal, é necessário que exista democracia, pois não existe Educação do Campo sem a democracia, prova disso são os

retrocessos dessa política no governo Bolsonaro, com cortes de verbas para todos os setores educacionais.

Logo, a política educacional do campo só existe se a democracia estiver viva, porque ela se assume como uma política contrária às ideias do Estado Burguês, portanto, só pode ser materializada a partir da execução dos direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, a partir da perspectiva do direito a ter direito.

E o PRONERA é exatamente isso, é a ideia do direito a ter direito. Por quê? Vejam, os camponeses e as camponesas já são titulares do direito a ter educação pela própria humanidade que eles e elas têm; nós não falamos que a educação é um direito do ser humano? Então essa é a ideia, mas são as lutas, as ações desencadeadas pelo coletivo humano que garantem, a partir das lutas também coletivas, esse direito (MOLINA, 2018, p. 38).

E, para ser uma política pública, além da materialização do direito subjetivo de cada indivíduo para existir, é necessário que essa seja financiada pelo Estado e que faça parte da agenda governamental.

A política de Educação do Campo desde seu nascimento reexiste por meio da luta dos coletivos e está o tempo todo brigando para não morrer, porque não foi imposta de cima para baixo (do Estado para a sociedade), foi justamente o contrário, ela surge da base, por isso é forte e não vai morrer, porque tem raízes bem fincadas na história, na cultura e nos saberes populares. Nesse sentido, Molina disserta sobre a importância de uma política que nasce das necessidades dos sujeitos e questiona sobre a construção dessa no Estado brasileiro:

O que significa em nosso país essa política pública ser forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos vindos do campo. Não havia ainda registro na história deste país dos camponeses e das camponesas protagonizando uma política pública de Educação. O PRONERA nasce do sangue dos Trabalhadores e das trabalhadoras rurais, do massacre de Eldorado dos Carajás, da sequência de lutas e do acúmulo de forças que foi se constituindo a partir daquela correlação de forças, com as três marchas chegando à Brasília. Tudo isso vai forjando as características de uma política pública que também nunca havia sido vista antes em nosso país (MOLINA, 2018, p. 37).

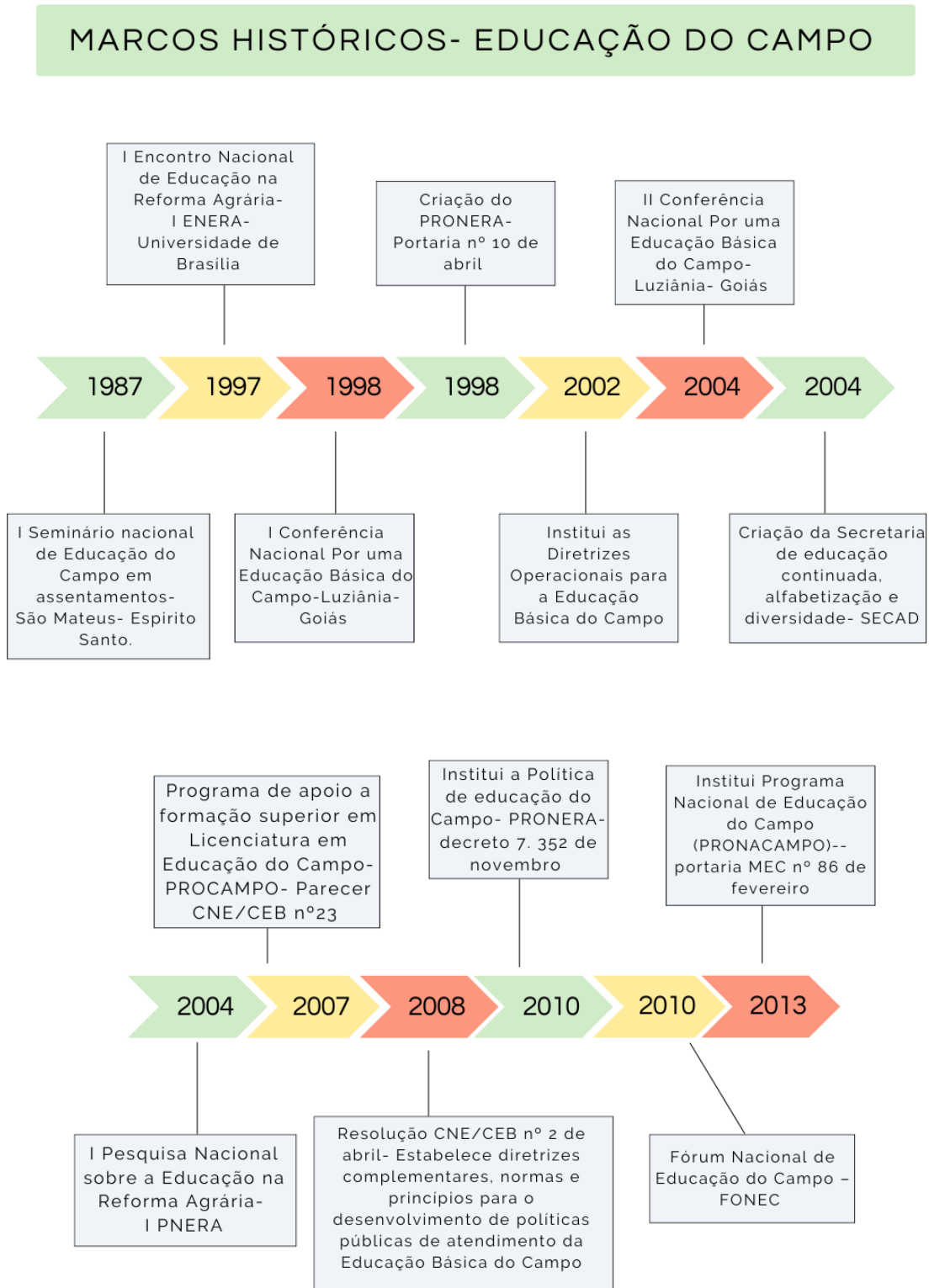
O PRONERA enquanto política pública pintou a universidade de gente, com a classe trabalhadora, possibilitando a diminuição do status elitista que a universidade historicamente carrega, pois além de um diploma, essa parcela da população conquistou o direito de ascender socialmente, mas também criou as bases para transformar a educação ofertada no Campo brasileiro. Inicialmente o programa depois transforma-se em política tendo uma importante contribuição histórica na luta pela terra, contribuindo, inclusive, com a questão agrária no país (COSTA, 2018).

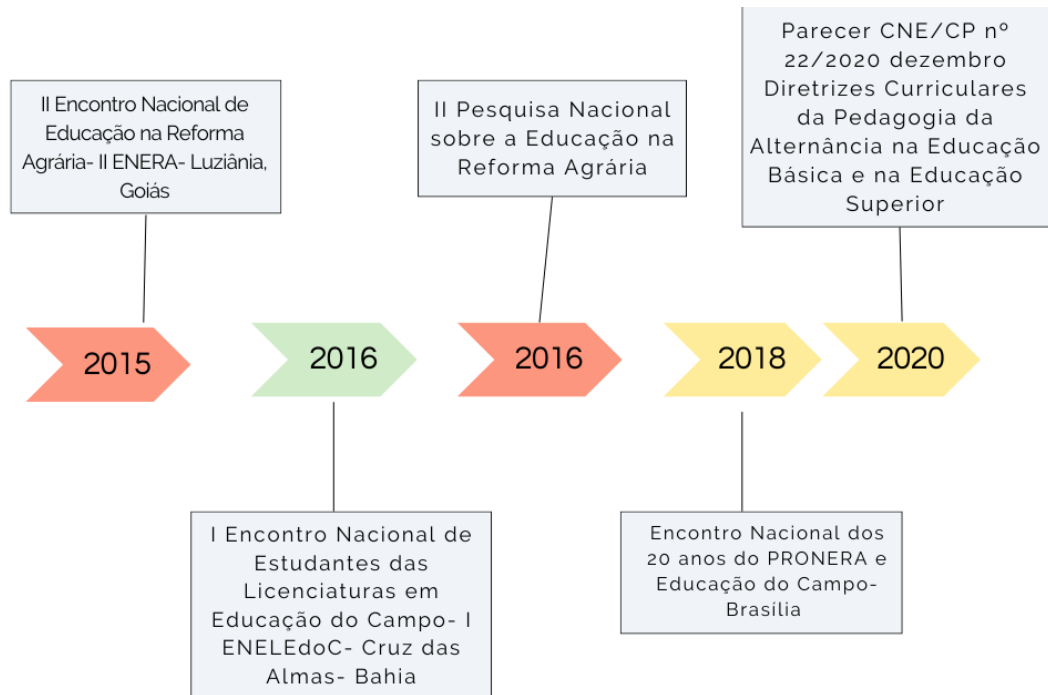
A seguir, com base no organograma elaborado por Melo (2018), e ampliado neste trabalho, apresentamos os principais marcos da Educação do Campo no país, a fim de refletir sobre como essa epistemologia está sendo construída.

A partir da linha do tempo apresentada na próxima figura, dissertamos sobre a pedra fundamental da Educação do Campo, fazendo uma breve passagem pelos marcos entre 1987 a 2020, datando o último documento legal voltado para LEDOC. A linha do tempo não tem a intenção de apresentar todos os momentos históricos da Educação do Campo no Brasil, mas apresentar as principais ações e marcos desenvolvidos ao longo desses 24 anos, pois optamos por apresentar os marcos nacionais deixando de fora as inúmeras ações desenvolvidos nos territórios: estados, universidades, institutos e movimentos populares do campo.

A seguir, visualizamos os marcos históricos da Educação do Campo, em seguida as reflexões sobre cada tópico apresentado.

Figura 6- Marcos históricos da Educação do Campo





Fonte: Organizada pela autora, a partir de Melo (2018).

O Movimento Nacional de Educação do Campo nasceu no I Seminário Nacional de Educação do Campo em assentamentos realizados em junho de 1987, em São Mateus- Espírito Santo, nasce assim o setor de Educação do MST, surgindo “já com a percepção de que a luta não seria apenas por escolas, mas por Educação propriamente dita” (MELO, 2018, p. 23), pois compreendendo que não bastava apenas a posse da terra para os trabalhadores nem a oferta de uma educação rural, era necessário mais que isso, era necessária uma educação no seu sentido amplo, que assumisse um eixo de luta dentro da reforma agrária, era preciso formar a classe trabalhadora para uma emancipação, era necessário que a educação que já era uma realidade dentro dos assentamentos de reforma agrária passasse a ser uma agenda de Estado.

Após a realização desse primeiro seminário em que dá-se o primeiro passo para pensar a educação dentro do contexto de luta pela terra e em comemoração aos 10 anos de existência do setor de educação do MST, acontece o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária- I ENERA, em 1997, realizado na Universidade de Brasília, sendo um evento organizado por pesquisadores dessa instituição, movimentos sociais e entidades, quando foi construído e lançado o *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*<sup>15</sup>, que afirma e reafirma as pautas de luta do movimento por uma educação do e no

<sup>15</sup> O documento pode ser visto em: <https://mst.org.br/download/manifeto-das-educadoras-e-dos-educadores-da-reforma-agraria-ao-povo-brasileiro/>. Acesso em 14 de novembro de 2022.

campo, baseada em princípios progressistas e socialistas e por uma sociedade com justiça social, valendo-se do direito explícito na Constituição Federal e na própria LDB art. 28<sup>16</sup> que trata da educação rural. Assim, o Movimento buscou materializar esse artigo na proposta de Educação do Campo constituindo-se como espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo em condições dignas, em vista a “construção de outro projeto de campo, baseado na Reforma Agrária, na Agroecologia e na Soberania Alimentar” (MOLINA; PEREIRA, 2021, p. 139).

O II ENERA<sup>17</sup> Foi realizado em Luziânia, Goiás, em 2015, reuniu cerca de 1500 educadoras e educadores do país inteiro e representantes de países como Venezuela e Cuba, além da figura do Estado com a representação do Ministério do Desenvolvimento Agrário, da Educação e do INCRA. Essa segunda edição do evento consolida os objetivos traçados 18 anos antes em defesa de um projeto de educação e de sociedade, discutindo sobre a importância da política pública Educação do Campo no enfrentamento das crescentes investidas do agronegócio do campo brasileiro.

Posteriormente, acontece a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, em Luziânia, Goiás, onde busca-se dar continuidade ao diálogo iniciado no I ENERA, ampliando as discussões sobre a necessidade de formação dos próprios educadores, construção de um projeto político-pedagógico nas escolas do campo que pudesse contribuir para uma construção da identidade camponesa, dando ênfase ainda a necessidade de uma gestão democrática participativa dentro das escolas através dos diversos coletivos, proposições essas que sinalizavam para a defesa de uma Educação Básica do Campo, “o I ENERA (1997) e a I CNEC (1998) resultaram na inscrição da educação do campo como política educacional mediante a Resolução CNE/CEB nº 1 (2002)” (SILVA, 2020, p. 7).

Na II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 2004 também em Luziânia, é realizada uma avaliação sobre a política educacional do campo com as seguintes indicações.

---

<sup>16</sup>Art. 28. 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 (BRASIL, 1996).

<sup>17</sup>Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária, disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/II-ENERA-2015.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2022.



- faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola;
- falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem formação necessária;
- falta uma política de valorização do magistério;
- falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica;
- falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas;
- os mais altos índices de analfabetismo estão no campo;
- Os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (II CNEC, 2004).

No intervalo entre as duas conferências foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo CNE/CEB nº 1 (2002), representando um importante conquista para os Movimentos Sociais, pois tinha-se então um documento que legislasse sobre a política de Educação do Campo. De acordo com Oliveira (2017), as Diretrizes tratam em seu conteúdo completo da identidade, responsáveis financeiros, propostas pedagógicas, organização escolar, financiamentos, formação continuada, remuneração dos docentes, dentre muitos outros assuntos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, no entanto a II CNEC avalia as ações após a implementação dessa resolução, “no caso, a avaliação aponta a inoperância do Estado e do governo brasileiro diante dos desafios para a construção de uma Educação do Campo, mesmo Institucionalizada (SILVA, 2020, p. 7 e 8). A conferência traça então estratégias para o fortalecimento da política por meio da universalização do acesso da população do campo à Educação Básica; ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior; além de formação de profissionais para o trabalho no campo e respeito à especificidade e diversidade da Educação do Campo.

Além da avaliação da política em andamento, as conferências saem com o indicativo de que era necessário identificar a realidade educacional do campo brasileiro e compreender os desafios para a Educação do Campo, assim como realizar estudos sistemáticos sobre a política, de forma que foram realizadas duas pesquisas, sendo elas: I Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária- PNERA, realizada em 2004, e a II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, realizada em 2016.

A I PNERA<sup>18</sup> foi realizada pelos Ministérios do Desenvolvimento Agrário- MDA e da Educação- MEC, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, tendo como objetivo realizar um diagnóstico da situação educacional nos assentamentos rurais, dados esses que auxiliassem a política de Educação do Campo que estava em construção. O

---

<sup>18</sup> O relatório completo da pesquisa pode ser visualizado em: <http://www.lepel.ufba.br/PNERA.pdf>.

levantamento foi a nível nacional, realizado em fins de 2004, em 5.595 assentamentos rurais de todo o país, distribuídos em 1.651 municípios brasileiros, propondo recensear todos os assentamentos legalizados a partir de 1985 (PIERRO; ANDRADE, 2009). A II PNERA<sup>19</sup> Foi realizada entre 2012 e 2014 e levantou dados das ações desenvolvidas pelo PRONERA, no período de 1998 a 2011. Ambas as pesquisas apontam que a política pública está se fortalecendo no campo brasileiro, porém os déficits educacionais, que são históricos, ainda se apresentam como desafiadores, pois encontram-se ainda altos níveis de analfabetismo entre as populações camponesas. As pesquisas ainda apontam a expansão das ações desenvolvidas em todo o país e que aos poucos vêm modificando essa realidade, porém torna necessário que essa política seja institucionalizada e universalizada para que então toda a população do campo tenha acesso a uma educação de qualidade.

Mediante aos desafios encontrados a partir dos dados levantados pela I PNERA, entre os anos de 2004 e 2010 intensificaram-se “eventos acadêmicos e pedagógicos nos âmbitos municipal, estadual e nacional, voltados ao debate sobre a Educação do Campo, entre eles ganharam destaques os Seminários Estaduais de Educação do Campo, organizados pela parceria entre universidades, movimentos sociais” e, de acordo com Oliveira (2017), ganhando força, inclusive, após a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade- SECAD<sup>20</sup>, vinculada ao MEC, criada em 2004, por meio do decreto 5.159/2004 e, posteriormente, em 2011, passaria a se chamar de SECADI<sup>21</sup>. A secretaria representou uma grande conquista para o Movimento Nacional de Educação do Campo, e tinha como objetivo responsabilizar-se por políticas e programas vinculados às demandas dos movimentos sociais: relações raciais e étnicas, educação de jovens e adultos, educação do campo, pessoas com necessidades especiais e educação na modalidade a distância. Significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades (BRASIL, 2004).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no estado do Ceará, fortaleceu muito a luta dos movimentos sociais. Em 2007, foi criada na Secretaria de Educação do Estado do Ceará a Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional - CODIN. A partir daí, começaram a pensar em seminários, formações

---

<sup>19</sup> O relatório completo da pesquisa pode ser visualizado em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7520>.

<sup>20</sup> Para conhecer as ações desenvolvidas pela SECADI visitar o artigo- extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149/5735>.

<sup>21</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

voltadas para a temática e construiu-se uma estrutura física e humana para atender as demandas dos povos do campo. Deu-se início o processo de luta pela construção de escola do/no campo e conseqüentemente as duas LEDOCs existentes no estado (OLIVEIRA, 2017). Porém, em meio a uma crise política que ocasionou um Golpe jurídico-parlamentar-midiático, em 2016, da presidenta eleita Dilma Vana Rousseff, e toda ascensão do fascismo ao Estado brasileiro em consonância com a agenda neoliberal anunciada, Jair Bolsonaro aprova o Decreto 9.465 que altera a estrutura administrativa do Ministério da Educação e extingue a SECADI, excluindo os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, do campo entre outros da agenda governamental. Recentemente o presidente Lula após a sua posse em 2023 autorizou a reestruturação do MEC com um novo decreto, de nº 11.342 através desse decreto recria a SECADI, representando uma grande conquista para os movimentos populares.

Ainda como indicativo dos ENERAs e CNECs, nasce o Fórum Nacional da Educação do Campo- FONEC<sup>22</sup>, em 2010, marcando uma nova etapa da construção da Educação do Campo, constituindo-se num importante aliado do Movimento Nacional de Educação do Campo, realizando diversos estudos, análises de conjuntura e agregando experiências educacionais do Brasil inteiro por meio de diversas instituições de ensino.

Como resultado do I ENERA, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, representando um importante passo para todas as outras conquistas da Educação do Campo e da reforma agrária no país.

O acúmulo de ações, discussões e articulações aliado ao apoio da sociedade à Reforma Agrária culminou na criação do PRONERA, via Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, sendo executado pelo INCRA, com vistas a combater o analfabetismo nas áreas de assentamentos, tendo como seu primeiro foco a Educação de Jovens e Adultos- EJA (MELO, 2018). O PRONERA, posteriormente, se torna uma política pública, como já foi explorado anteriormente.

O PRONERA é considerado um pioneiro na Educação do Campo no país, pois a partir dele outras conquistas foram alcançadas e possibilitou que os movimentos sociais pudessem enxergar as necessidades como a construção de escolas do campo, e de formação de educadores para atuar nessas instituições. “O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado no seio das lutas por educação do campo e exprime uma demanda de ações

---

<sup>22</sup> Carta do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Carta-do-FONEC-Articula%C3%A7%C3%B5es-Comit%C3%AAs-e-F%C3%B3runs-estaduais-de-Ed-do-Campo-e-Apoiadores-ao-CNE.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2022.

educativas concretas em áreas de reforma agrária, como já enunciado no primeiro capítulo deste trabalho” (CARVALHO, 2006, p. 118).

Tal programa culminou com a instituição do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO, Parecer CNE/CEB nº23/2007, por intermédio da SECADI, que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Essa conquista dos movimentos populares e camponeses e camponesas, quando após 12 anos (1998- 2010) de funcionamento, o PRONERA se torna uma política pública instituindo a Educação Superior em alternância através do decreto 7.352 de novembro de 2010, incluindo mais esse capítulo na história da educação brasileira (MOLINA, 2018). “Tal programa propiciou a elaboração de dois editais (SECAD/ MEC/2008 e SECAD/MEC/2009), convocando Instituições de Ensino Superior (IESs) para ofertarem cursos regulares de LEDOC, o que proporcionou a criação de 31 novos cursos nos anos de 2008 e 2009” (MEDEIROS; MORENO; XAVIER, 2020, p. 7).

Hoje existe uma média de 44 cursos regulares concentrados nas Universidades Federais de todo país, fruto da política pública de formação docente iniciada em meados de 2007 com as experiências-piloto desenvolvidas pelas universidades de Minas Gerais, Brasília, Sergipe e Bahia. Nesse âmbito, baseados em Gramsci (1991), que compreende os docentes como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e compreendendo que a escola pode ser um espaço de construção da contra hegemonia, o Movimento Nacional entende a formação docente como eixo principal na transformação da forma escolar. Logo, situamos a Educação do Campo como movimento contra hegemônico construído a partir da concepção da epistemologia da práxis.

As LEDOCs nascem a partir desse movimento dialético forjado pelos sujeitos do campo, movimentos sociais populares do campo e intelectuais orgânicos, sendo construída sob um projeto de sociedade em que os protagonistas são os sujeitos coletivos da Educação do Campo.

A proposta pedagógica das LEDOCs busca se distanciar do modelo de formação atualmente empregado no Brasil que se baseia especialmente na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, ela busca transformar a forma escolar/universitária pela lógica da formação omnilateral e da epistemologia da práxis, apresentando-se como uma ação contra hegemônica, pois tem como ponto de partida as histórias de vida, os saberes e a cultura popular.

A partir da instituição do PRONERA enquanto política pública as licenciaturas do campo espalham-se pelo país, seja de forma institucionalizada como os 44 cursos mencionados anteriormente, ou funcionando como programas, como as licenciaturas do campo, que aconteceram no estado do Ceará nas Universidade Estadual do Ceará e na Universidade Regional do Cariri.

Posteriormente, com o intuito de fortalecer essa política e ampliá-la para todos os territórios, institui-se o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), a partir da portaria MEC nº 86, de fevereiro de 2013, em seu Art. 1º, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Vilhena Júnior e Morão (2012, p. 170) defendem ser necessário compreender que a Educação do Campo não emerge no vazio nem é iniciativa das políticas públicas vindas das boas intenções do Estado. Nasceu dos debates e lutas travadas pelos movimentos sociais do campo, universidades e movimentos populares, que compreenderam que não bastava lutar pela posse da terra, era necessário lutar por justiça social, que envolve educação, saúde, moradia e condições de permanência na terra, assim foi instituída a PRONACAMPO, em 2010, objetivando oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo, nos seguintes eixos: 1. Gestão e práticas pedagógicas; 2. Formação de professores; 3. Educação de jovens e adultos; 4. Educação profissional e tecnológica, por meio de um Subprograma intitulado Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO (2008), criado pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC, por mediação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD, assim, surgem os cursos de licenciatura em educação do campo no país. Conforme Santos (2011, p. 05), é uma iniciativa que visa, “responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais”. Esse programa busca sanar um déficit educacional existente no campo brasileiro, sendo um território onde o índice de analfabetismo é superior a outros territórios.

Fruto do processo de expansão e institucionalização da Política de Educação do Campo e como forma de manter os diálogos, discutir temáticas, compreender o contexto atual e propor mudanças, acontecem inúmeros eventos pelo país, dentre os quais destacamos um evento que tem como base a auto-organização dos estudantes de licenciatura do campo- I Encontro Nacional na Bahia (ENELEDOC), realizado em entre 17 a 21 de dezembro de 2016,

em Cruz das Almas-Bahia<sup>23</sup>, sendo fruto do trabalho dos movimentos estudantis dos referidos cursos, bem como de egressos das LEDOCs. Esse movimento dos estudantes e egressos visa contribuir com a expansão das licenciaturas pelo país, além de propor propostas baseadas nas experiências já existentes no país.

Ainda sobre as repercussões mais recentes, aconteceu o Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, promovido PRONERA/ INCRA, em parceria com a Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB), teve também apoio da Fundação de Apoio do Distrito Federal (FAPDF) e o FONEC. O evento abordou sobre a diversidade da Educação do Campo e buscou apresentar especialmente os resultados do trabalho desenvolvidos ao longo de sua história da Educação do Campo (GUEDES, 2018), tendo como palavra de ordem “**Educação é direito, não é mercadoria**”, dando “ênfase para o acúmulo de experiências escolares e práticas educativas e pedagógicas que estão sendo desenvolvidas nas escolas do campo em todo país” (GUEDES, 2018, p. 10). Como resultado das experiências apresentadas nesse evento, foi organizado um rico material onde trazem em formato de e-book a Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA<sup>24</sup>, atualizando a discussão e os desafios atuais para esse paradigma.

Mais recentemente foi publicado o Parecer CNE/CP nº 22/2020, de dezembro de 2020, que propõe as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, em que recomenda-se ao MEC fomentar programas de pesquisa para o desenvolvimento da Educação no Campo e da Pedagogia da Alternância, assim como a criação de observatório nacional para monitoramento dessas políticas públicas. Essa ação embora ainda não esteja homologada representa um avanço legal para a Educação do Campo, pois sinaliza que a proposta metodológica da formação em alternância está regulamentada.

A integração desses diferentes tempos e espaços educativos, busca-se a superação das dicotomias teoria versus prática, abstrato versus concreto, conhecimentos escolares versus saberes tradicionais, formação versus produção e trabalho intelectual versus trabalho manual (MOLINA; MARTINS; ANTUNES-ROCHA, 2021, p. 11).

---

<sup>23</sup> Podemos mencionar outros eventos importantes para o fortalecimento da Educação do Campo no país como: 1º Encontro Regional dos Estudantes aconteceu no Rio Grande do Sul na UFRGS Campus Litoral, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2016; 2º Encontro aconteceu em Santa Catarina no município de Florianópolis na UFSC nos dias 12,13,14 e 15 de outubro de 2018; 3º Encontro Regional ficou para a comissão organizadora local da UFFS e UFPR; e Congresso Internacional de Educação em Territórios Rurais e Educação do Campo- agosto de 2021 em formato virtual.

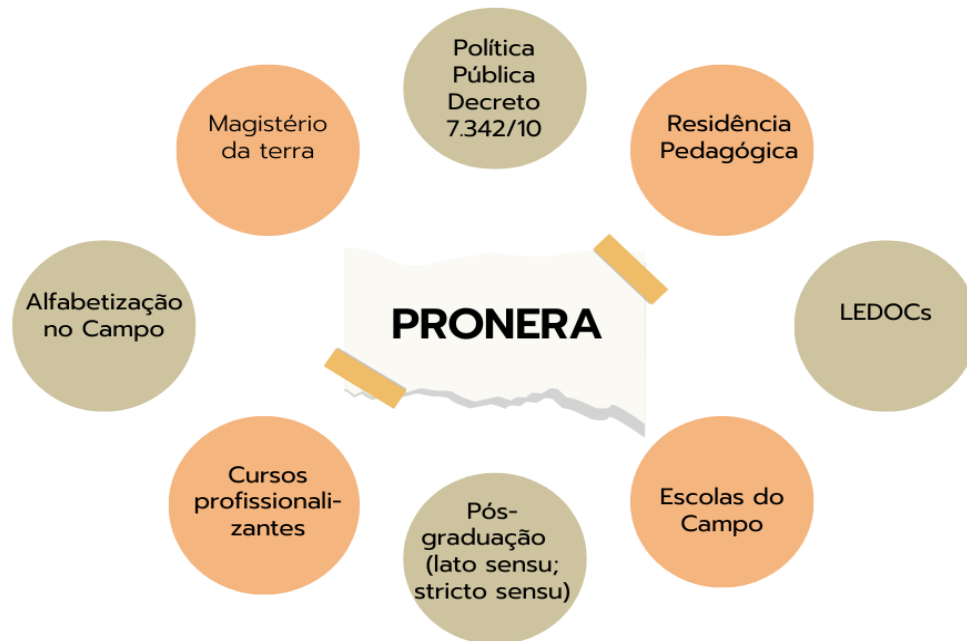
<sup>24</sup> Material disponível em: [https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA\\_16.04.2021.-1.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf).

A pedagogia da alternância se apresenta como uma “pedagogia da vida que pressupõe a singularidade de percursos e ações de personalização e socialização, objetivando ajudar os educandos/as a se desenvolverem e darem sentidos aos conceitos com esteio em situações concretas” (OLIVEIRA; FEITOSA; RIBEIRO, 2020, p. 131). Logo, esse documento contribui para o fortalecimento desse paradigma.

Sintetizando o que foi posto nesse tópico, pensamos nas repercussões do PRONERA enquanto política pública ao longo desses 24 anos de história, tendo como força promotora o trabalho em seu sentido ontológico, pois compreendemos que essa política forjada pela e para a classe trabalhadora está apenas iniciando, pois ainda podemos e vamos lutar pela universalização dessa concepção.

Baseados em Almeida (2022), ao se referenciar em Carvalho (2006), o PRONERA é uma política em construção, mas que tinha/tem oportuno mérito na discussão sobre a Educação do Campo, na contramão da perspectiva hegemônica e neoliberal. Durante seu período de atuação, essa política vem desenvolvendo projetos de escolarização na Educação Básica (alfabetização, ensino fundamental e ensino médio), na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na educação profissional e no ensino superior (da graduação à pós-graduação), residências agrárias, magistério da terra, diminuindo a desigualdade educacional do campo, bem como tem forte influência na construção das escolas do campo em todo o Brasil, como podemos observar no organograma a seguir:

Figura 7- Repercussões do PRONERA



Fonte: Organizada pela autora.

A figura anterior nos permite materializar as repercussões dessa política pública fazendo parte da historiografia da educação brasileira por meio de inúmeras pesquisas acadêmicas, livros, artigos e dossiês. Na Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA realizou-se um balanço das ações desenvolvidas pela política:

A política pioneira de Educação do Campo é o PRONERA, durante os 20 anos de existência promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos/as. As Licenciaturas em Educação do Campo, em 10 anos, têm atualmente 42 instituições de ensino ofertando cursos com cerca de 7 mil estudantes matriculados, 600 docentes da Educação Superior selecionados a partir de concursos públicos para atuar nesta política de formação docente (GUEDES, 2018, p. 11).

Essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores do campo e de povos e comunidades tradicionais em diversos territórios do país, melhorando suas vidas, incluindo os sujeitos socioeconomicamente, afirmando seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor (GUEDES, 2018).



Na próxima seção iremos discutir sobre a proposta da Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM, na qual iremos analisar os documentos para implementação dessa LEDOCs, bem como avaliar a matriz curricular desse curso.

#### **4 “EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO”: FORMAÇÃO DOCENTE, DESAFIOS E CONQUISTAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA FAFIDAM**

“O novo tempo chegou, é hora de semear. Unido campo e cidade no direito de estudar. Brasil de várias caras abre seus olhos para ver, que no meio de tantas terras teu povo vive a sofrer. Passando fome e frio sem saúde educação, direitos negados a nós, reforma no livro e no chão. Enxadas, foices facão começam a trilhar, em mãos cadernos e lápis desenhando nova aurora. Unindo a uma só voz crianças, jovens, adultos. Educação é um direito em qualquer lugar do mundo” (Cida Dias, 2006, p. 16).

Nesta seção, analisamos a criação e implementação da Licenciatura em Educação do Campo-LEDOC da FAFIDAM/UECE, a partir da investigação de documentos oficiais como resoluções, editais da Universidade Estadual do Ceará, Projeto Pedagógico de Curso-PPC e entrevistas apresentando ao leitor os meandros da implementação e execução da LEDOC, bem como a estrutura curricular desse curso.

De acordo com Machado (2009), para a Educação do Campo não serve um currículo organizado a partir da lógica da cidade, de modo que o próprio projeto político pedagógico de curso já demarca uma posição político-pedagógica, esse documento “deve estar pautado nos princípios da educação integral, aliar aspectos tecnológicos, manuais, culturais, políticos e emocionais, pensando num amplo desenvolvimento das potencialidades criativas do sujeito, conforme defendera Marx” (MACHADO, 2009, p. 198).

Partindo da concepção que o PPC é um artefato histórico, uma fonte primária, demos destaque para esse documento objetivando conhecer a experiência da LEDOC/FAFIDAM, o PPC “traduz a concepção e a forma de organização do trabalho pedagógico da escola com vistas ao cumprimento de suas finalidades”, constituindo-se em “instrumento de ação político-pedagógica na medida em possibilita a manifestação dos desejos e aspirações da comunidade em termos da educação das crianças e jovens, e norteia todo o processo educativo desencadeado pela escola” (MACHADO, 2009, p. 199 e 200), bem como pela Universidade.

##### **4.1 Entraves e conquista da implantação da LEDOC/FAFIDAM**

Como já mencionado em seções anteriores, a escolha para sediar o curso na FAFIDAM deu-se em primeiro lugar pela atuação histórica dessa instituição com as questões locais. Essa inter-relação da instituição de ensino com os fatos e demandas locais pode ser

materializada por meio de um corpo de pesquisadores/professores/militantes que constituem ações contra hegemônicas junto a movimentos populares da Chapada do Apodi reivindicando justiça social para os sujeitos que estão sendo expulsos dos seus territórios, educação de qualidade e acesso aos direitos básicos e, ao mesmo tempo em que participam ativamente das mobilizações, incluem em suas pautas acadêmicas, em suas matrizes curriculares as lutas da Chapada do Apodi, logo, como afirma Carvalho, Oliveira e Furtado (2022), a demanda para criação de um curso de formação de professores do campo partiu dos movimentos sociais camponeses a partir de diálogo com docentes que já desenvolviam práticas extensionistas ligadas à Educação do Campo na FAFIDAM/UECE. Assim, “debruçaram-se na elaboração do Projeto o professor Dr. José Ernandi Mendes, a Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Lúcia Helena de Brito, primando pelo diálogo com Maria de Jesus dos Santos, do Setor de Educação do MST” (p. 7), e representantes de prefeituras locais do Vale do Jaguaribe, como destacamos no excerto a seguir:

Então, é um interesse natural da FAFIDAM, porque a FAFIDAM está situada em uma região que ainda tem um predomínio de uma economia essencialmente agrária. Nós somos uma região de pouca indústria, de pouca industrialização, uma região de serviços e uma região onde o aspecto central da produção material se dar no campo, tanto em virtude das grandes empresas do agronegócio que aqui estão instaladas, mas também existe uma produção de pequenos agricultores familiares que sustenta de certa forma a vida econômica dessa região. Então a FAFIDAM, especialmente uma parte do professorado e do corpo discente e na época a própria gestão. A direção da FAFIDAM era muito ligada às causas sociais, aos movimentos sociais e a expressão maior dos movimentos sociais da região eram exatamente os movimentos voltados para a questão agrária.

O Ceará sempre teve uma relevância nesses projetos, nessas políticas públicas voltadas ao desenvolvimento agrário, do desenvolvimento do campo, tanto na perspectiva de governos de direita, neoliberais, como foi o caso do governador Tasso Jereissati, o próprio Ciro Gomes, o Cid, enfim, o PT também quando assume continua com essas políticas. E a FAFIDAM viu a oportunidade lançada pelo Ministério da Educação, através do FNDE da criação dos projetos de um edital para a abertura de curso de licenciatura, tendo em vista que aqui na região nós temos muito projetos de reforma agrária, então assim, Jaguaruana, Aracati, Morada Nova, toda essa região aqui tem muitos projetos. Então foi uma forma de contribuir exatamente tanto com os movimentos populares, os movimentos ligados a questão agrária, mais também uma oportunidade para a FAFIDAM, digamos assim, reafirmar seu compromisso com essas causas, então eu acho que isso faz parte de uma forma de ver, uma compreensão diferente da universidade, voltada para contribuir com o desenvolvimento e a capacitação de amplos setores da classe trabalhadora, seja ela urbana ou do campo (Patativa do Assaré, 2022).

A demanda para criação de um curso para formação de educadores do Campo deu-se após a conquista das Escolas de Ensino Médio do Campo no Estado do Ceará, de modo que formar os profissionais a partir do paradigma Educação do Campo para atuarem nas instituições, fruto da luta coletiva dos Movimentos Sociais tornou-se uma bandeira de luta.

A motivação para implantação de um curso para formar professores do campo na região pode ser resumida nos seguintes fatores: 1- Existia uma demanda das Secretarias municipais da região em oferecer titulação a professores sem habilitação para o magistério multisseriado; 2- existia uma demanda dos Movimentos Sociais (MST, MAB, CÁRITAS) e 3- a FAFIDAM/UECE tinha experiência com projetos vinculados à alfabetização e formação de educadores da Reforma Agrária, além de já fazer parte do Comitê Executivo de Educação do Campo do Estado do Ceará por meio do Laboratório de Estudos da Educação do Campo- LECAMPO desde de 2006 (UECE/FAFIDAM, 2008)<sup>25</sup>.

O edital Nº 09, de 29 de abril de 2009 o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade– SECAD, convocou as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da Educação Básica nas escolas situadas nas áreas rurais. Esse edital foi uma conquista do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO (BRASIL, 2009).

A construção do projeto piloto da FAFIDAM inicialmente levou em consideração a carência existente apresentada pelas Secretarias Municipais e Credes na região do Vale do Jaguaribe, então quando o projeto foi submetido ao MEC a proposta seria desenvolvida para os professores da região.

Assim, de acordo com o primeiro Projeto Político do Curso-PPC, as aulas deveriam ocorrer nos meses de dezembro, janeiro e julho, período em que os professores e professoras das redes municipais poderiam disponibilizar 8h/a diárias para estudo, pois as escolas públicas encontravam-se em férias escolares. As aulas ocorreriam de segunda a sábado, durante cinco

---

<sup>25</sup>No âmbito da Educação do Campo tem implementado desde 2005, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA-CE), a Seduc e o MST, três projetos integrados: os Projetos I e II de Escolarização, com meta de escolarização até o 4º ano, 2.400 assentados(as) jovens e adultos no Estado do Ceará e o Projeto Magistério da Terra, que oportunizou a 230 educadores dos Projetos de Escolarização habilitar-se em nível médio para a docência.

O PRONERA/UECE foi realizado em mais de trinta municípios do Estado, envolvendo em torno de (70) setenta professores da Universidade e (36) trinta e seis alunos bolsistas de vários cursos de graduação.

A Universidade Estadual do Ceará também colaborou com o Curso Pedagogia da Terra, promovido pela Universidade Federal do Ceará – UFC, tanto na docência de várias disciplinas, como através do seu Instituto do Movimento Operário – IMO, que foi o responsável pelo trabalho de orientação das monografias do curso, envolvendo vários de seus professores.

Desde a instituição do Comitê Executivo da Educação do Campo no Estado do Ceará a UECE tem representatividade em sua coordenação, participando e colaborando em todas as iniciativas implementadas como forma de fortalecer políticas públicas de educação do campo no Estado. A exemplo, participou do planejamento e execução da “Capacitação de Professores e Educadores do Campo”, destinada a 250 profissionais dos sistemas públicos de ensino e educadores dos movimentos sindicais e sociais e coordenadores dos Territórios Rurais, ocorrido de 18 a 22 de dezembro de 2006, em Paraipaba, Ceará, financiado pelo FNDE, em convênio com a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) (UECE/FAFIDAM, 2016, p. 29).

semanas, e os discentes da LEDOC usufruíram de toda infraestrutura da FAFIDAM, pois como nestes meses também encontrava-se de férias, salas, laboratórios e bibliotecas estariam disponibilizados aos cursistas. Nestes períodos os alunos ficariam hospedados em dois grandes apartamentos da Diocese de Limoeiro do Norte, que integravam o Seminário Diocesano, com capacidade para receber trinta alunos cada (UECE/FAFIDAM, 2008). Após a aprovação do projeto pelo MEC, o grupo à frente desse processo começa a criar planos de trabalho para implementação do curso, surge nesse instante o primeiro desafio, a adesão pelo Vale do Jaguaribe, que foi pouca, como afirma o entrevistado:

A logística foi muito difícil, a logística para poder ter início ao curso, porque inicialmente o projeto era previsto para atender aos municípios, a estudantes que vivessem em assentamentos de reforma agrária ou ligados a instituições, a movimentos ligados ao campo, que seria aqui no município de Limoeiro, Quixeré e Morada Nova, se não me engano, era para atender os professores desses três municípios - o projeto inicial, só que houve pouca adesão das prefeituras da região, não sei dizer o que faltou, se faltou uma interlocução maior da coordenação do curso e da própria universidade com essas prefeituras ou realmente se faltou o interesse por partes dessas prefeituras, porque havia um número de vagas específicos para os municípios e havia um número de vagas específicos para os movimentos sociais, o MST, Cáritas, MAB, Via Campesina, então todos esses movimentos foram contemplados com a cota de vagas (Patativa do Assaré, 2022).

Diante desse primeiro desafio, os responsáveis resolveram expandir a proposta para todo o estado do Ceará por meio do MST, movimento que estava à frente desse projeto.

O edital de seleção pública específica e especial destinou-se a selecionar candidatos para ingressarem no curso de licenciatura plena em Educação do Campo, oferecido pela Universidade Estadual do Ceará-UECE, campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos-FAFIDAM, em convênio com o Ministério da Educação-MEC e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE.

Após uma mobilização da comunidade acadêmica e de movimentos sociais da região do Vale do Jaguaribe iniciaram-se os trâmites para a execução do vestibular do edital nº 47-CEV/UECE, de 05 de julho de 2010, tendo como responsável pelo processo a Comissão executiva de vestibular- CEV da UECE, não havendo taxa de inscrição devido ao caráter popular da seleção. A prova de conhecimentos gerais e redação aconteceu em 18 de julho de 2010, no período vespertino na FAFIDAM. A Seleção foi destinada exclusivamente a candidatos que tivessem vínculo com movimentos sociais e/ou escolas no campo no estado do Ceará, participando desse processo: a) Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com 30 vagas; b) Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, com 05; c) Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, com 3 vagas; d) Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte, 4

vagas; e) Prefeitura Municipal de Morada Nova- 3 vagas; f) Prefeitura Municipal de Russas- 3 vagas; g) Prefeitura Municipal de Quixeré- 2 vagas.

De acordo com o edital, o curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertaria nos dois primeiros anos uma formação comum aos discentes, porém concluídos os dois primeiros anos do curso, os alunos teriam que fazer opção por uma das seguintes áreas: a) Linguagens e Códigos; b) Ciências da Natureza e Matemática; ambos com habilitação também em gestão educacional (UECE, 2010).

A coordenação do curso de Educação do Campo ficou responsável pela mobilização dos candidatos e realização das inscrições que aconteceram entre 06 de julho a 13 de julho de 2010, bem como pela elaboração da prova e correção da redação.

A prova aplicada continha 01 (uma) questão de redação, onde o candidato deveria escrever um relato pessoal sobre sua relação com a escola, desde suas primeiras experiências nesse ambiente até sua situação atual, e 30 (trinta) questões objetivas de múltipla escolha (FAFIDAM/UECE, 2010).

O resultado final da seleção saiu em 19 de agosto de 2010, sendo aprovados 63 estudantes. As vagas não ocupadas por movimento social ou município foram consideradas remanescentes e poderiam ser preenchidas por candidatos da classificação geral, seguindo a ordem de classificação. Desses 63 aprovados, 37 tinham vínculo com o MST; sete (7) tinham vínculo com o MAB; três (3) tinham vínculo com o MPA; nove (9) tinham vínculo com a Cáritas; seis (6) vinculados à prefeitura de Morada Nova e um (1) candidato tinha vínculo com a prefeitura de Quixeré (UECE, 2010a), de modo que o projeto passa atender 21 regiões do estado do Ceará.

De acordo com o projeto original, esse curso seria uma coparticipação da UECE e FNDE, sendo a primeira responsável por: Deliberar a criação do curso nas instâncias responsáveis da universidade para apreciação e julgamento do mérito; Construir, em conjunto com os parceiros, o processo seletivo de ingresso no curso; Criar a infraestrutura necessária para desenvolvimento da proposta; Aplicar os recursos de acordo com previsto no Plano de Trabalho e no Projeto; Estabelecer parcerias necessárias à execução do projeto, além de executar a proposta por intermédio da FAFIDAM, ficando responsável também pelo corpo docente, com a missão de acompanhar e avaliar, bem como certificar os docentes formados. Já o MEC, junto ao FNDE, ficou responsável por garantir o financiamento necessário à implementação e execução das ações (UECE/FAFIDAM, 2008).

Com posse dessas informações, foi construído um cronograma previsto para realização das atividades organizadas em quatro etapas:

**I FASE**- Implantação do projeto e realização das etapas I e II do Projeto (Semestres letivos 2009.1 e 2009.2) – janeiro a dezembro de 2009;

**II FASE** – Realização das etapas III e IV do Projeto (Semestres letivos 2010.1 e 2010.2) – janeiro a dezembro de 2010;

**III FASE** – Realização das etapas V e VI do Projeto (Semestres letivos 2011.1 e 2011.2) – janeiro a dezembro de 2011;

**IV FASE** – Realização das etapas VII e VIII do Projeto (Semestres letivos 2012.1 e 2012.2) e finalização do Curso– janeiro de 2012 a fevereiro de 2013 (UECE/FAFIDAM, 2008).

Abaixo visualizamos um registro da primeira etapa realizada em 2012 na FAFIDAM.

Figura 8- Registro da realização da I etapa em 2012



Fonte: Memorial Antonia Fagna.

Porém, em virtude da demora nos repasses do FNDE para a UECE, o que gerou uma diferença entre o valor concedido e o valor executado, tendo em vista a mudança no orçamento que causou uma incompatibilidade nos valores previstos inicialmente para 2009 e os valores para execução em 2011. Conforme o relatório de cumprimento de meta física, dar-se início ao curso somente em 12 de dezembro de 2011, e como afirma a egressa, “fizemos o vestibular em Julho de 2010 e só conseguimos estudar em 2012, dois anos depois, porque

tivemos que ocupar infelizmente a reitoria da UECE em Fortaleza no campus do Itaperi” (João dos Santos (João Sem-terra), 2021), e, segundo depoimentos, aconteceu apenas uma semana de aula final de 2011, tendo em vista a indisponibilidade de recursos para custear a I etapa (contratação de serviços de Alimentação, Hospedagem, Transporte e Serviços de Terceiros). Ainda sobre essa demora nos processos o coordenador afirma:

A demora da liberação do recurso e da realização dos procedimentos internos de licitação, então tudo isso demorou muito, porque é um recurso inicial previsto, teve dificuldade digamos de realizamos a licitação. A universidade, a administração superior tive de garantir um complemento para que pudesse ser feito a licitação, mas isso a partir de pressão dos estudantes que foram selecionados, então fizeram acampamento, fizeram muito pressão lá no campus central da universidade, lá em Fortaleza e só a partir daí é que a reitoria, digamos pactuou de que complementaria a diferença que faltava para a licitação ser concluída (Patativa do Assaré, 2022).

Inicialmente, estava prevista a realização do Tempo-Escola em 75 dias ininterruptos, mas devido aos pedidos de prorrogação de prazos de execução do projeto foi executado em quatro períodos alternados entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Nessa etapa a turma inicia com 45 estudantes, tendo em vista que alguns já haviam desistido em virtude da demora em iniciar as aulas. A I etapa foi de 12 a 16 de dezembro de 2012. A II etapa foi realizada entre os dias 27 de fevereiro a 04 de abril de 2012. A terceira etapa foi realizada entre os dias 04 de junho a 06 de julho de 2012. A IV etapa foi realizada entre os dias 03 de novembro a 03 de dezembro de 2012 (UECE, 2013).

Todavia, em fase de algumas intercorrências como contingenciamento de recursos, processos licitatórios tiveram que ser reeditados, prolongando-se para além do período de costume, entre outros fatores como no ano de 2017, o processo licitatório contemplou uma empresa, que apresentou proposta orçamentária compatível com o Edital de Licitação. Contudo, não cumpriu a proposta apresentada, assim o curso levou mais tempo que o previsto inicialmente para sua execução de modo que para realização do restante das etapas foi necessário criar uma força tarefa para conclusão do mesmo (UECE, 2019). Como esclarece o entrevistado “desde problemas ligados à própria gestão administrativa do curso, por conta de ser um projeto financiado pelo Governo Federal, o recurso - era uma dificuldade muito enorme para ser repassado, às vezes demorava mais de dois anos para ser liberado a parcela, ser liberado a parcela de um ano para realizar dois semestres” (Patativa do Assaré, 2022).

Dado o atraso significativo na liberação dos recursos para dar continuidade da V a VII etapa, quando, em 2016, os recursos foram depositados, contava-se com 23 discentes, dos quais 16 concluíram a graduação, tendo vista a crescente evasão dos discentes, a coordenação



optou com realizar as quatro últimas etapas (2016- 2018) de uma única vez, assim foi necessário pedir uma reedição do convênio firmado inicialmente, de modo que o curso foi concluído no âmbito do Convênio 800018/2013, sem danos para o erário público. Portanto, cumpriu-se 51 (cinquenta e uma) disciplinas correspondentes ao quinto, sexto, sétimo e oitavo semestres letivos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, totalizando 2839 h/a (UECE, 2019).

#### **4.2 Materialização da política de Educação do Campo na FAFIDAM/UECE: a matriz curricular da turma Zé Maria do Tomé**

A licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM, como já mencionado anteriormente, é um esforço coletivo de sujeitos que defendem uma educação para os povos do campo, sendo que essa educação deve levar em consideração a realidade local, bem como as demandas formativas em vistas a transformação social dos sujeitos envolvidos, atendendo às demandas das diversificadas que se apresentam como desafios de sobrevivência para aqueles que vivem e trabalham no campo. Assim, em diálogo com o contexto regional, motivada pelos acontecimentos em seu entorno, a FAFIDAM, atenta à relação histórica com a Chapada do Apodi, nomeou a primeira turma de Zé Maria do Tomé. A homenagem faz referência ao ambientalista José Maria do Tomé, que foi brutalmente assassinado, como esclarece Araújo (2020, p. 17),

As constantes idas de Zé Maria do Tomé ao Ministério Público, com o objetivo de denunciar não somente a pulverização aérea, mas também a grilagem de terra na Chapada do Apodi, desencadeou uma série de ameaças contra a sua vida, porém, o ativista não se deixou intimidar com as ameaças e continuava sua luta em defesa do seu lugar. Tal ação incomodou alguns setores do agronegócio da Chapada do Apodi. **No dia 21 de abril de 2010**, quando retornava à Chapada, tendo vindo à sede do município com o intuito de realizar mais uma denúncia, em entrevista na rádio local, num programa de grande audiência, quando afirmou a grilagem de terra das grandes empresas do agronegócio, a pulverização dos agrotóxicos e o adoecimento observado na Comunidade, no retorno para sua casa, há três quilômetros da Comunidade do Tomé, onde residia, Zé Maria foi surpreendido pelos assassinos que efetuaram 25 tiros, ceifando sua vida no local.

Em virtude do assassinato de Zé Maria do Tomé e da forte organização popular já existente na região do Vale do Jaguaribe por meio de diversos movimentos sociais, foi criada uma resistência que batalha desde então por um julgamento justo para os assassinos e mandantes do crime de Zé Maria. Essa persistência pode ser materializada em uma práxis emancipadora, a partir de diversos trabalhos educativos, como o realizado pela própria LEDOC/FAFIDAM que carrega o nome do mártir. Mencionamos ainda o surgimento do Movimento 21, em 2010,

e, como afirma Brito (2021, p. 63), tem se destacado pelas suas ações, “os saberes construídos na resistência com as possibilidades de elaboração de novos projetos sociais, os quais são produzidos em meio ao cenário de lutas e propiciam o desvelamento das relações de poder que sempre fizeram parte da história desse país”.

Como repercussão foi criada a Semana Zé Maria do Tomé, em 2011, como forma de discutir as questões locais e lutar por justiça pela morte de Zé Maria do Tomé. O evento acontece sempre na semana de 21 de abril de cada ano em menção a morte de Zé Maria do Tomé, a atividade encontra-se em sua 11ª edição e objetiva fortalecer o processo de luta e resistência dos povos da Chapada do Apodi, dos movimentos sociais e das Universidades Públicas envolvidas (MOREIRA, 2022).

Dando prosseguimento às ações contra hegemônicas desenvolvidas na Chapada do Apodi, onde a FAFIDAM é uma peça importante nesse processo, em 2014 acontece uma ocupação de terra, dirigida por camponeses expropriados de seus territórios na região quando constroem o Acampamento Zé Maria do Tomé- AZMT. Como podemos observar na fala a seguir:

Estes processos de conscientização, coletivização e construção de novos saberes promovidos pelos grupos envolvidos no M21 influenciaram na organização de moradores da Chapada do Apodi a ocupar 1.700 hectares de terras improdutivas no Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi (PIJA), no ano de 2014, participando deste momento 11 (onze) comunidades da Chapada. Neste compasso, a conjugação de forças organizava no local o Acampamento Zé Maria do Tomé, em alusão à morte do líder comunitário José Maria Filho da comunidade Tomé, Limoeiro do Norte – CE (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 7).

De acordo com Almeida, Carvalho e Oliveira (2022, p. 5), “atualmente o AZMT ainda resiste no território da Chapada e busca, na agroecologia, uma ruptura com a produção destrutiva e segregadora do agronegócio”.

Também em decorrência dessa organização popular coletiva, em 2018 funda-se a Escola Família Agrícola Jaguaribana Zé Maria do Tomé, “localizada no Sítio Olho D’água dos Currais, em Tabuleiro do Norte, por se tratar de uma escola que trabalha uma nova concepção voltada para a transição agroecológica” (ARAÚJO, 2020, p. 73), a partir da educação contextualizada sob a metodologia da pedagogia da alternância.

Posto isso, a matriz curricular da LEDOC/FAFIDAM foi construída baseada nas demandas locais, bem como nas propostas nacionais, tendo como base quatro critérios basilares para existência das LEDOCs: 1- Ações afirmativas que possam reparar a situação educacional na Educação Básica no campo; 2- Necessidade de construir uma nova organização do trabalho

pedagógico a partir de um currículo contextualizado, da docência multidisciplinar por área do conhecimento; 3- Necessidade de construir uma educação-formação que articule o pensar e o fazer pedagógico transformando a realidade do campo; 4- Uma larga experiência adquirida pelo Movimento Nacional de Educação do Campo através dos cursos de Pedagogia da Terra e os programas e parcerias na formação de sujeitos do campo (MOLINA; HAGE, 2015).

A licenciatura da FAFIDAM objetivou habilitar professores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em consonância com a realidade social e cultural das populações que trabalham e vivem no e do campo, tendo-se como princípio a Educação Básica como um Direito Humano e mediação para o desenvolvimento social sustentável. Logo o curso conferiu o Diploma na Modalidade de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação para docência multidisciplinar por área do conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, mais especificamente com as seguintes habilitações (à escolha do/da aluno/a): **Linguagens e Códigos e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo e Ciências da Natureza e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo** (UECE, 2016). O curso tem o diferencial de, além de habilitar para docência, habilitar para gestão escolar. Assim, de acordo com o PPC, o curso tinha como objetivos:

- ✓ Formar e habilitar professores em exercício no ensino fundamental e médio que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação;
- ✓ Fomentar propostas político-pedagógicas que contemplem e articulem uma sólida formação do educador, nos princípios éticos e sociais, próprios à atuação como profissionais da educação, em especial, da Educação do Campo, na compreensão teórica e prática dos processos de formação humana e na área de conhecimento escolhida, para sua atuação docente;
- ✓ Construir alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico visando a expansão da Educação Básica no e do campo, que atenda a contento as demandas dos sujeitos sociais inseridos na dinâmica das relações no campo, contribuindo para superar a histórica desigualdade a que têm sido submetidos;
- ✓ Formar gestores escolares, possibilitando condições teóricas, metodológicas e práticas para que se tornem agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico, planejamento e gestão da escola em que estão inseridos;
- ✓ Organizar os componentes curriculares por áreas do conhecimento e estímulo ao trabalho docente multidisciplinar, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do trabalho pedagógico para o qual estão sendo preparados (UECE, 2016, p. 31 e 32).

O curso que inicialmente tinha carga horária de 3.525 horas/aula com a reformulação da proposta passou a ter 3.978 horas/aulas, sendo um curso baseado na metodologia da Pedagogia da Alternância, ou seja, em tempo universidade e tempo comunidade, a partir da perspectiva da formação por área de conhecimento.

A proposta de formação de professores por área do conhecimento-AC se diferente um pouco da proposta convencional dos cursos da UECE baseada na docência disciplinar, uma

proposta baseando-se especialmente em reflexões de Caldart (2011) que esteve desde o nascimento da ideia sobre as LEDOCs no país, sendo considerada uma referência na discussão. A autora destaca que a proposta de formação por área do conhecimento surge a partir da necessidade de formar docentes que pudessem contribuir na transformação da escola no campo, e aponta duas razões principais por essa opção formativa:

1-inviabilidade de manter um professor por disciplina em escolas que nem sempre conseguem ter um número grande de estudantes e cuja localização torna mais difícil a lógica de cada professor trabalhar em diversas escolas para completar sua carga horária” por isso formar um professor por área de modo que ele não irá lecionar apenas uma disciplina mas um conjunto de disciplinas, e 2- “se a referência fosse uma licenciatura disciplinar seria muito difícil conseguir aprovar as subversões necessárias na lógica do curso, em vista dos objetivos formativos mais amplos (CALDART, 2011, p. 106).

Ou seja, a formação por área do conhecimento representa uma possibilidade de inserir conteúdos a partir da realidade dos sujeitos, sem deixar de lado os conteúdos científicos. Além de na prática representar uma ampliação na carga horária de formação, tendo em vista a complexidade de formar um sujeito para se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos, bem como compreender e transformar seu contexto. Seria uma possibilidade de romper com as “tradicional visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade” (MOLINA; SÁ, 2013, p. 469). Nesse sentido, Paiter (2017, p. 56), ao citar Molina e Sá afirma que

A formação docente do futuro educador precisará garantir o domínio das bases das ciências a que correspondem às disciplinas que compõem a sua área de habilitação. No entanto, a formação não pode ficar restrita às disciplinas convencionais, as quais seguem a lógica segmentada predominante nos currículos da educação básica e também na educação superior. Diante disso, as disciplinas não são o objetivo central do trabalho pedagógico com o conhecimento, mas sim, as questões da realidade como objeto de estudo, que tem como base a apropriação do conhecimento científico já acumulado.

A formação ofertada pelas LEDOCs “busca questionar os modos de produção e apropriação do conhecimento historicamente produzido e transposto nos processos escolares. Assim, a formação por AC também traz em sua essência a crítica em relação a essa fragmentação do ensino” (PAITER, 2017, p. 57) e ao modelo disciplinar. Assim, para essa autora, a formação por área do conhecimento deve ser construída sobre o tripé: **compreensão da realidade, interdisciplinaridade e seleção de conteúdos.**

Outro aspecto relacionado às LEDOCs refere-se à formação para docência multidisciplinar. De acordo com a Minuta Original das LEDOCs, a habilitação dos professores

se dará para a docência multidisciplinar em um currículo organizado por áreas do conhecimento:

Organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar (incluindo dentro das possibilidades também à docência **multidisciplinar**), de modo que os estudantes educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica metodológica para a qual estão sendo preparados (BRASIL, 2006, p. 362).

Para Paiter (2017, p. 70), a formação multidisciplinar “refere-se especificamente à validade da certificação oferecida pelos cursos, o que resguarda os direitos dos licenciandos de trabalhar em escolas do campo mesmo que elas não tenham seus currículos organizados por AC”; ampliando de certa forma a atuação dos profissionais, pois esse docente não atuará apenas em uma disciplina, mas em um conjunto de disciplinas e processos, vale ressaltar que, para Molina e Hage, esse modelo “também tem a intencionalidade de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo”, contribuindo nos processos formativos possibilitando maior compreensão pelos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos (2015, p. 137). Assim, como afirma Medeiros (2019, p. 292), “formaria professores para atuação docente multidisciplinar, nas disciplinas que constituem a grande área da habilitação, devido aos aspectos explícitos”.

Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, simultaneamente, as três dimensões: **à docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários** idealizou-se esta perspectiva: promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunize aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de formação para o qual se titula o docente em questão; extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno (MOLINA; HAGE, 2015, p. 137-138).

Outro aspecto que merece destaque nessa proposta das LEDOCs é a dimensão metodológica adotada utilizando-se da Pedagogia da Alternância- PA<sup>26</sup>. Essa proposta

---

<sup>26</sup> A Pedagogia da Alternância como sistema educativo possui elementos que podem ajudar nesses desafios. Ela transpõe para a prática educativa as alternâncias, ou seja, a complexidade na realidade cotidiana de todo humano - sol/lua, dia/noite, claro/escuro, sombra/luz, chuva/sol, frio/calor, trabalho/descanso, ação/reflexão, ideia/prática - o que pode corresponder a ciclos longos ou ciclos curtos. Propicia aos/às estudantes e demais atores-atores envolvidos na formação alternativa, a reflexão sobre a complexidade; tece a interdependência entre partes e o todo e as partes entre si; possibilita perceber e integrar a continuidade, numa visão de longo prazo, onde parecia haver só ruptura e fragmentação, une o novo espírito científico à cultura das humanidades. A alternância combina períodos de formação teórica e prática dos/as estudantes na unidade educativa com duração de quinze dias (duas

metodológica surge na França por volta de 1935, posteriormente se expande pelo mundo chegando ao Brasil na década de 1960, sendo uma metodologia muito utilizada pelas Escolas Famílias Agrícolas- EFAs e posteriormente sendo incorporada ao Movimento Nacional de Educação do Campo.

Nas LEDOCs, a PA intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo (BRASIL 2006), assumindo-se como uma pedagogia que guia todo o processo formativo dos educandos, tendo em vista que toda matriz curricular é construída levando em consideração esse espaço/tempo, configurando-se como uma estratégia fundamental, pois aproxima a universidade dos processos de produção de conhecimento e da realidade objetivos dos sujeitos do campo. Como afirma Medeiros,

Por ser substancial o conhecimento das várias agências educativas que existem nos territórios rurais nos espaços formais – escolas – e não formais – associações, cooperativas, grupos de mulheres e jovens –, entre outros, nos quais está presente a produção da vida social e material dos sujeitos do campo, a Pedagogia da Alternância assume um papel supremo para o desenvolvimento das licenciaturas (MEDEIROS, 2019, p. 314).

Atualmente, a dimensão da alternância é indissociável da Licenciatura em Educação do Campo, pois “é ela que sela, na formação inicial de professores nos cursos, a relação pesquisa e formação, interdisciplinaridade e educação, teoria e prática, conhecimento científico e realidade, entre outros” (MEDEIROS, 2019, p. 316).

Tratando especificamente da LEDOC/FAFIDAM, o entrevistado avalia que a adaptação a metodologia da Alternância ainda é desconhecida de modo geral, sendo mais aceita por aqueles que já tem algum vínculo com o movimento.

[...] Mas assim, realmente a realidade - acho que muitos alunos sentiram a dificuldade, principalmente pela questão da alternância, o tempo escola e o tempo comunidade que era muito difícil de ser conciliado. Para os alunos que eram ligados ao MST, essa questão foi mais fácil de ser resolvida, porque boa parte desses alunos eram ligados à direção estadual, a direção do movimento e boa parte eram militantes. Então assim, de certa forma eles já tinham hábito, uma compreensão desses processos, que digamos, contribuía para a aceitação, ou seja, eles já tinham uma convivência com aquilo, agora outros alunos ligados a outros movimentos sociais, como o MAB, por exemplo e a Cáritas, não tinha essa vivência (Patativa do Assaré, 2022).

---

semanas) e outros quinze dias na comunidade/família/entidades/empresa/empreendimentos, articulando, assim, a ligação entre dois espaços-tempo (MATTOS, 2011, p. 194).

Ressaltamos que o Tempo/Comunidade deve estar presente não apenas nos componentes de cunho prático, mas também nos teóricos onde haja demanda de articulação com experiências/vivências nas comunidades. Espera-se que neste período, além de aprofundar as temáticas enfocadas no Tempo-Escola, os(as) alunos(as) estejam voltados para a reflexão de sua realidade e para a construção concreta de uma escola do campo que atenda as demandas por educação das populações camponesas. A proposta é que no Tempo-Comunidade os cursos tenham disponíveis um professor tutor para grupos de cada quinze educandos, que acompanhe de forma mais individualizada o desempenho acadêmico de cada educando, observando as dificuldades enfrentadas, contribuindo para sua superação, propondo atividades diferenciadas, mediando a atuação do grupo com o curso como um todo (UECE, 2016), que na prática apresenta uma série de desafios para execução dessa metodologia especialmente no curso da FAFIDAM pelas enormes distâncias entre o campus e os territórios dos estudantes.

A proposta curricular organizou-se nesses três eixos descritos abaixo, sendo que cada um deles tem uma função e são inseparáveis na formação desse educador.

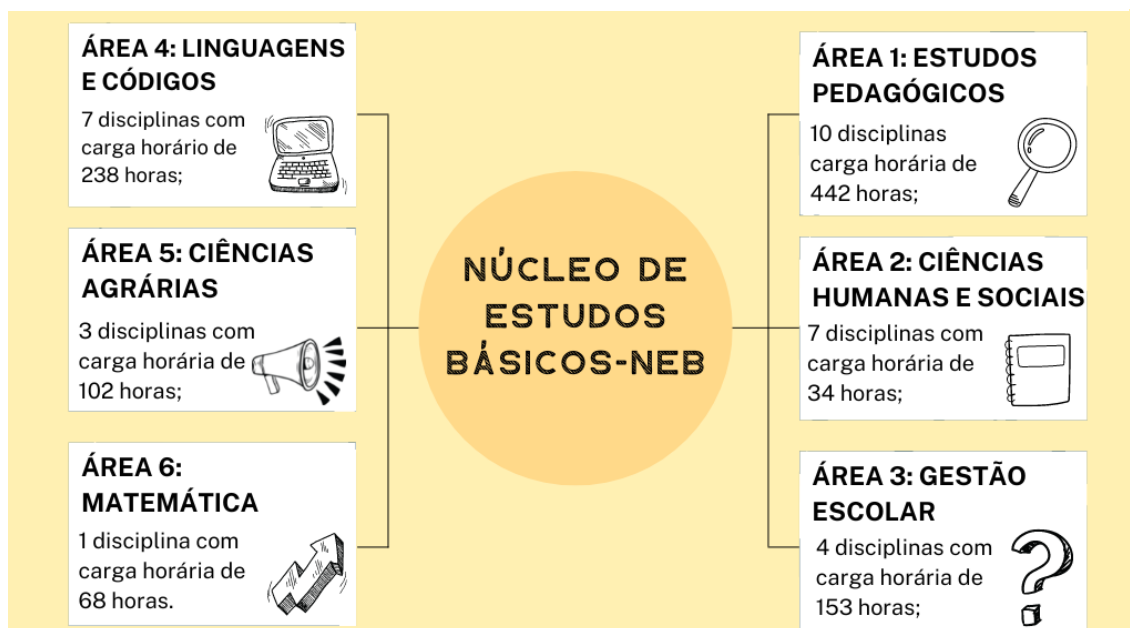
Quadro 8-Carga horária e créditos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC

<b>NÚCLEO</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>	<b>Créditos</b>	<b>Quant. áreas</b>
Núcleo de Estudos Básicos – NEB	1.241	73	6
Núcleo de Estudos Específicos - NEE	1.377	81	3
Núcleo de Atividades Integradoras – NAI	1.360	80	4
<b>TOTAL</b>	<b>3.978</b>	<b>234</b>	

Fonte: UECE (2016, p. 39).

O **Núcleo de Estudos Básicos (NEB)** teve como objetivo a formação geral que fundamentasse a atuação na Educação Básica e como educador/educadora do campo, sendo comum para todos os estudantes, com carga horária 1.241 horas/aulas (UECE, 2016), sendo responsável por formar minimamente os educadores a partir de conhecimento básicos como filosofia, sociologia e as ciências.

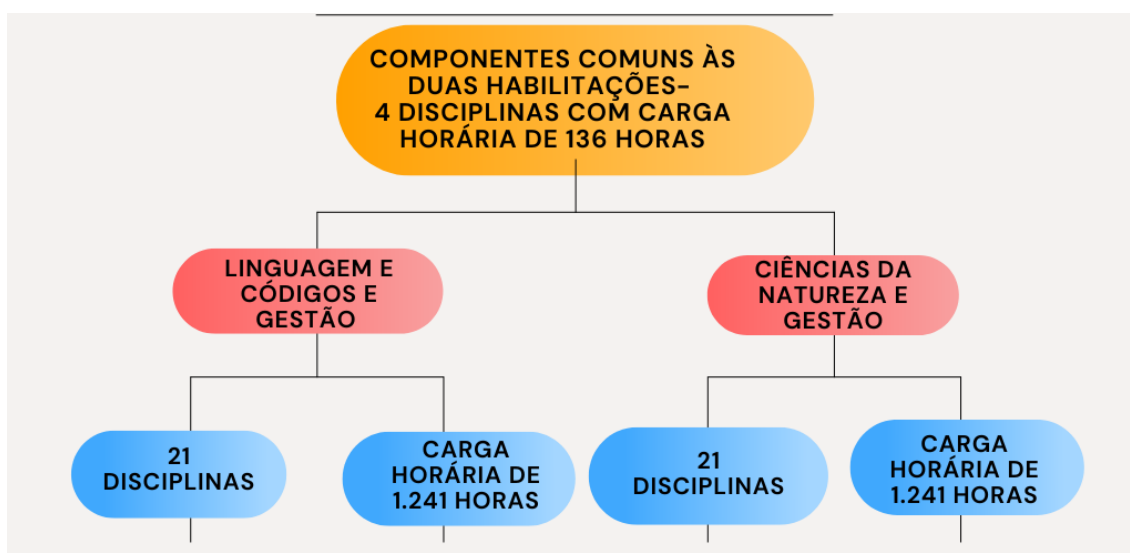
Figura 9- Distribuição Núcleo de Estudos Básicos



Fonte: UECE (2016), elaborado pela autora.

O **Núcleo de Estudos Específicos (NEE)** teve como objetivo habilitar o docente em sua área de conhecimento e na gestão da Educação Básica com 1.377 horas/aula distribuídas entre os componentes que compõem cada uma das habilitações: Linguagem e Códigos e Ciências da Natureza, sendo direcionado para a especificidade da formação desse profissional.

Figura 10- Distribuição Núcleo de Estudos Específicos (NEE)

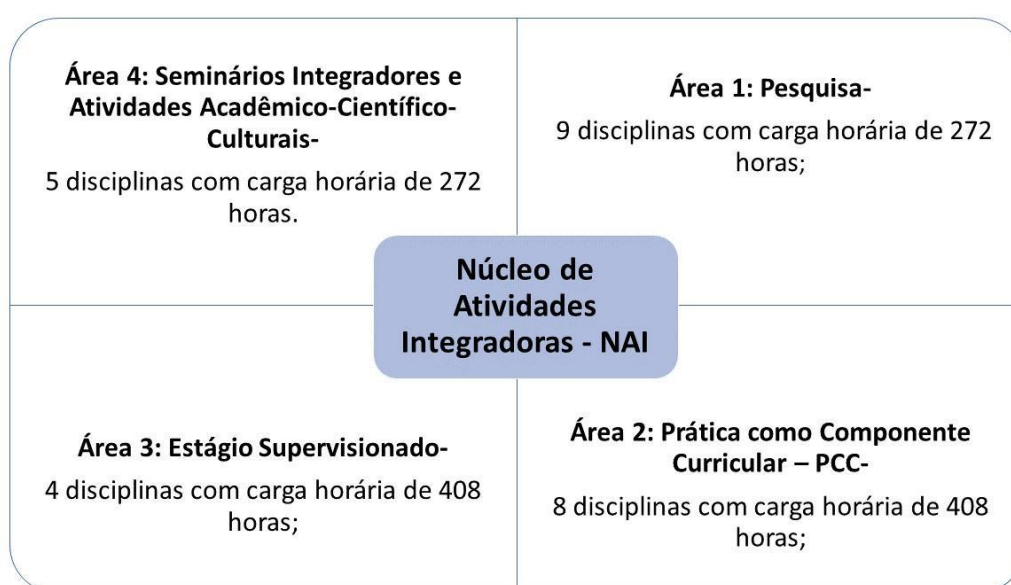


Fonte: UECE (2016), elaborado pela autora.



O **Núcleo de Atividades Integradoras (NAI)** objetivou a formação para articulação entre teoria e prática e, especialmente, para integrar a formação geral e a formação específica desenvolvidas ao longo do curso, bem como as diferentes dimensões de um processo educativo somando 1.360 horas/aulas. Assim coube ao curso garantir a “articulação e o aprofundamento desse debate a partir de seu vínculo orgânico com as escolas do campo e com movimentos sociais, tendo como horizonte a construção da escola a que tem direito e que necessita a classe trabalhadora” (CALDART, 2011, p. 101 e 102).

Figura 11- Distribuição Núcleo de Atividades Integradoras (NAI)



Fonte: UECE (2016), elaborado pela autora.

Os núcleos de estudos (básicos, específicos e integradores) são considerados a espinha dorsal do processo formativo, pois ofereceram aos graduandos um arcabouço teórico para a prática docente contribuindo baseado em uma organização curricular que permitisse aos discentes vivenciar na prática de sua formação a artesanania docente e, particularmente, a da docência por área do conhecimento para a qual estavam sendo preparados para atuarem nas escolas do campo.

#### 4.3 A formação de professores e a pesquisa como princípio formativo

O Estágio Curricular Supervisionado- ECS deve proporcionar ao aluno a reflexão a partir da prática docente. No caso específico da LEDOC/FAFIDAM, regulamentou-se pela

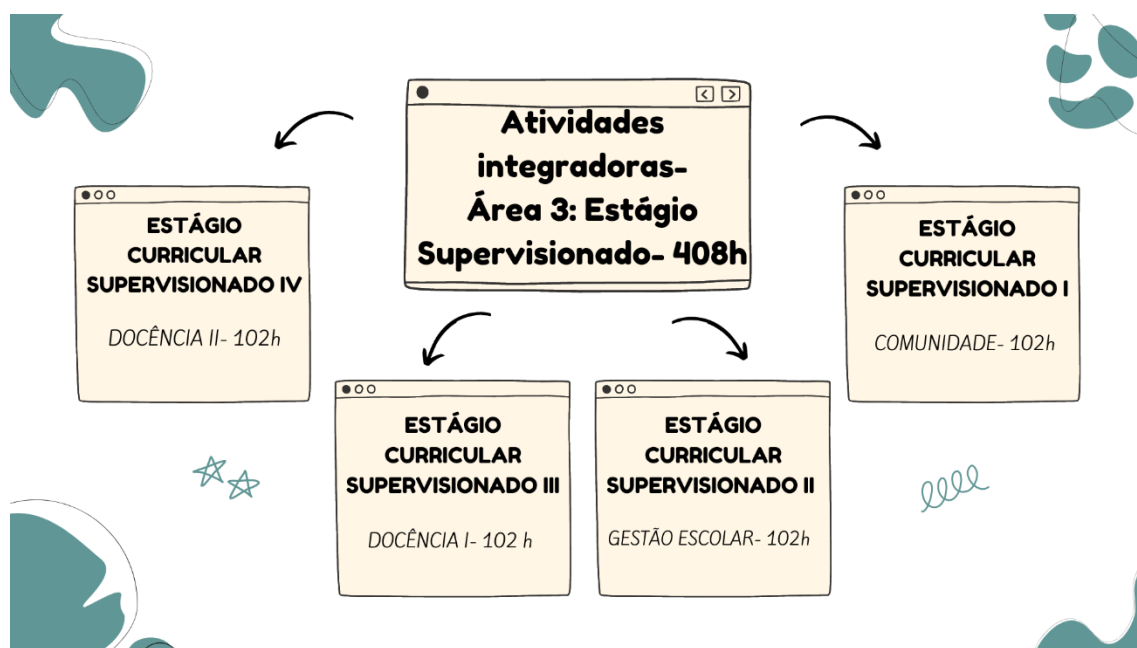
Resolução CNE/CP no. 02, de 19 de fevereiro de 2002, devendo o componente curricular totalizar um mínimo de 400 h/a, a partir do início da segunda metade do curso. O objetivo desse estágio é fornecer subsídios práticos necessários para a reflexão sobre o ensino e, conseqüentemente, instrumentalizar a formação do professor proporcionando-lhe o exercício da regência de sala e outras atividades relacionadas ao ambiente escolar que possam contribuir na construção de sua prática docente (UECE, 2016).

O Estágio Curricular Supervisionado tem o papel de oportunizar ao aluno a inserção nos espaços do exercício profissional, aos quais, aliás, ante a especificidade do público-alvo, já lhes são familiares, tendo em vista a relação que os graduandos já mantinham com os assentamentos de reforma agrária e comunidades rurais. No caso da Licenciatura em Educação do Campo, foi direcionado ao exercício de gestão de processos educativos comunitários, escolares e à docência, “assim, a formação do professor do campo deve ser pautada numa perspectiva libertadora, reflexiva e crítica, de forma a possibilitar o crescimento pessoal e profissional dos futuros docentes” (CAVALCANTE; FRANÇA-CARVALHO, 2020, p. 91).

Tal componente curricular obrigatório em todas as licenciaturas permitiu aos graduandos a vivência de situações de pesquisa, planejamento pedagógico nas escolas do campo, bem como o contato direto com a regência em processo formativo do campo, de modo que os estudantes puderam desenvolver a prática docente em espaços escolares e não escolares, adquirir experiência em situação de processo de ensino-aprendizagem e trabalho, elaboração de um projeto de ensino que apresentasse solução para problemas identificados na prática docente, utilizando-se de uma abordagem contextualizada. Para Cavalcante e França-Carvalho (2020, p. 90) “caracteriza-se também, como um momento de análise do contexto real, sendo um elemento fundamental para a formação profissional, além de ser parte integrante do processo de formação inicial, pois consiste no espaço, por excelência, da relação dialética entre a teoria e a prática”.

Na sequência, podemos visualizar como estava organizada o componente curricular da LEDOC.

Figura 12- Estrutura do Estágio Supervisionado



Fonte: Elaborado pela autora a partir de UECE (2016).

Partindo da necessidade formativa e das demandas locais, a matriz curricular do curso foi construída tentando contemplar os saberes populares através da troca de experiências com as comunidades rurais e a articulação com os saberes científicos por meio da apropriação das teorias sobre educação, escola e docência, de modo que é preciso que o processo de ensino e aprendizagem esteja “voltado para a realidade dos alunos e que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, como um projeto de desenvolvimento (CAVALCANTE; FRANÇA-CARVALHO, 2020, p. 91).

Assim, o estágio, como demonstrado da figura acima, dividiu-se em quatro momentos, sendo o **estágio curricular supervisionado I: comunidade**, com vistas a realizar diagnóstico local a partir de uma perspectiva crítica da realidade educacional na relação com os conhecimentos didáticos-metodológicos, na práxis com as comunidades do campo. Na sequência, o **estágio curricular supervisionado II: gestão escolar**, realizado com intuito de compreender a gestão de processos educativos na escola, a gestão educacional, bem como as formas de implementação e operacionalização de uma gestão democrática e emancipadora. Nessa etapa foi possível debruçar-se sobre o Projeto Político Pedagógico e compreendê-lo como instrumento teórico-metodológico de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola na sua totalidade. Em seguida aconteceu o **estágio curricular supervisionado III: docência I**, onde os educandos puderam compreender a escola como espaço de trabalho

coletivo de reflexão e ação cotidiana, bem como observar e desenvolver a docência na área de habilitação (ciências na natureza ou linguagens e códigos) nos anos finais do Ensino Fundamental e EJA. Por fim, foi realizado o **estágio curricular supervisionado IV: docência II**, onde puderam observar e desenvolver a docência na área de habilitação em turmas do Ensino Médio, todas as etapas com carga horária de 102 horas cada (UECE, 2016).

Arelada aos componentes de estágio estava a Prática como Componente Curricular – PCC, articulando a realidade vivenciada pelos educandos no curso e a prática pedagógica da escola, de modo que puderam debruçar-se sobre a didática, planejamento e avaliação, Projeto Político Pedagógico, preparação e produção de materiais para a prática docente, coordenação pedagógica de processos escolares e EJA.

As atividades do estágio da LEDOC/FAFIDAM desenvolveram-se na Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes funcionando em cogestão com a Escola Do Campo De Ensino Fundamental São Francisco, localizada no município de Monsenhor Tabosa, no Assentamento Santana, em abril de 2018, sendo realizada a partir de um intercâmbio na comunidade. As duas instituições funcionam no mesmo prédio e ofertam turmas desde a educação infantil ao ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (fundamental e médio). Os estudantes da LEDOC vivenciaram de forma empírica a experiência do estágio desenvolvendo atividades nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, EJA e gestão escolar. Como podemos observar no excerto a seguir, essa etapa foi de grande aprendizado para os estudantes.

O meu estágio eu fiz na escola do campo Florestan Fernandes e tivemos no nosso estágio esse processo de perceber a relação trabalho como princípio educativo, na escola tem o campo experimental que desenvolve várias atividades em relação ao trabalho e todos os educandos da escola Florestan Fernandes passam pelo campo experimental onde eles desenvolvem trabalhos. Vivenciamos esse trabalho da formação vinculada ao trabalho, então toda a escola ela na sua pedagogia, se trabalha na sua formação com o trabalho é um trabalho humanizado, em que as pessoas se sintam felizes em fazer aquele trabalho, não o trabalho explorado, então vivenciamos isso no campo experimental, vivenciamos isso com a casa digital, na rádio coletiva das escolas, então vivenciamos isso em vários processos e esse vínculo que a escola tem com o trabalho da própria comunidade, com a cooperativa da comunidade, com os trabalhadores da comunidade, vivenciamos essa formação do trabalho na educação (João dos Santos (João Sem Terra), 2021).

Percebemos que o trabalho enquanto princípio educativo é basilar nesse processo formativo de forma que esse é indispensável a Pedagogia do Movimento, assim podemos visualizar que a formação desenvolvida na escola/universidade está direcionada para pensar e transformar o campo. Para Caldart, no percurso formativo mantém-se o pilar fundamental do trabalho como princípio educativo, chegando à formulação atual da matriz formativa para

nossas escolas do campo: “trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história como matrizes pedagógicas que devem compor seu ambiente educativo” (CALDART, 2012, p. 546-553), de modo que o educador e o educando sejam agentes transformadores deste território, pois como a autora afirma “assumimos o projeto histórico da classe trabalhadora: porque é a nossa classe e porque é a classe portadora de futuro: sociedade, humanidade” (2019, p. 123).

Isso nos compromete, onde quer que atuemos, com objetivos de formação de *lutadores e construtores* da “república do trabalho” sociedade sem exploração, do trabalho e da natureza, sem desigualdades de classe e sem antagonismo entre cidade e campo, capacitados a entender e a enfrentar/trabalhar sobre as contradições de seu tempo.

Há uma base comum de análise na constituição desses caminhos que se refere à materialidade na qual esse vínculo entre trabalho e educação acontece (CALDART, 2019, p. 123).

A matriz formativa da LEDOC está sustentada no trabalho enquanto princípio formativo, na pedagogia do movimento, na práxis revolucionária, tendo o cotidiano desvelado pela pesquisa, de modo que o currículo do curso foi construído para que durante todo o percurso formativo os discentes vivenciassem a pesquisa cotidianamente por meio da Prática como Componente Curricular – PCC e os seminários integradores e atividades complementares, além dos trabalhos desenvolvidos no tempo comunidade.

Os Seminários Integradores são espaços destinados a garantir a discussão interdisciplinar dos temas incluídos nos eixos de formação do curso e a socialização dos projetos de pesquisa realizados pelos estudantes, das atividades desenvolvidas no tempo comunidade-TC, promovendo a interlocução entre os docentes participantes do curso nas diferentes áreas de conhecimento, enriquecendo a construção das pesquisas e monografias (UECE, 2016). Como podemos observar na fala transcrita a seguir, o ato da pesquisa construiu-se uma práxis dentro do processo formativo. O egresso nos relata um desses episódios:

A grande maioria dos trabalhos era intervenções dentro da comunidade, intervenções dentro da escola, dentro da associação e muitas vezes eram de pesquisa. Sempre tivemos abertura na comunidade para estar realizando esses trabalhos e dentro do próprio movimento, sempre fomos acolhidos pela escola e pela comunidade. Por exemplo, na escola que estou hoje, quantos trabalhos eu fiz aqui dentro? De conversa com professor, com educando, com funcionários e esses trabalhos no tempo comunidade sempre tínhamos essa abertura, acolhimento do assentamento, na assembleia do assentamento, de entrevista com agricultores e ir lá até no roçado. Eu lembro que bem no começo do curso a gente fez um levantamento do número de analfabetismo dentro das áreas de assentamento e cada estudante fez na sua comunidade e aqui como era só eu de estudante do assentamento Bonfim Conceição é um assentamento muito grande, então eu peguei uma amostra de 4 comunidade e fiz o levantamento do número de analfabetismo, então tínhamos disciplina que ia dialogando muito com Paulo Freire sobre a questão da escola, do direito ao ensino, realizamos muito trabalho de intervenção e um desses trabalhos esse sobre o

analfabetismo, e como fruto dessa pesquisa construímos uma turma jovens e adultos dentro do assentamento, fruto desse trabalho de pesquisa que foi uma intervenção (José Fidelis de Moura, 2021).

Tendo como lócus a realidade objetiva, as demandas locais, esse processo de pesquisa, seja na formação docente ou na escola do campo, busca estabelecer o diálogo entre teoria e prática, tecendo reflexões sobre a escola como território de disputa e os processos educativos nas comunidades como objeto de estudo. A seguir, o mesmo egresso ressalta a necessidade de despertar o conhecimento poderoso nos sujeitos do campo.

Comecei a trabalhar com um grupo de professores. É uma espécie de grupo de estudo entender como íamos trabalhar a história do assentamento, pois quando eu saí da universidade com muita vontade de quando chegar aqui trazer os nossos meninos para dentro da escola, trazer as crianças a partir de 5 anos, trazer a juventude para compreender a história da luta pela terra no assentamento Bomfim Conceição. Para você ter uma ideia nós fizemos uma reunião com um grupão, tanto professores da escola de ensino médio quanto a escola do município que tinha na comunidade e começamos a trabalhar uma espécie de trabalho de pesquisa com nossos estudantes tanto do fundamental quanto do ensino médio a partir das questões: **O que é assentamento para eles? O que é acampamento? E o que eles compreendiam sobre isso?** Para eles livremente responder essas perguntas, o que eles conhecem sobre a história do assentamento. Quando colhemos as respostas, percebemos que foi um grande desafio da escola trabalhar a realidade do assentamento, porque nossos jovens vêm de escola de ensino médio ou de qualquer outra escola e que não conhece a luta da comunidade, a luta pela terra, a luta dos avós, dos pais, da ocupação da terra para ter direito a saúde, a educação, então assim a nossa juventude não compreendia o que era assentamento (José Fidelis de Moura, 2021).

A partir da reflexão do entrevistado, percebemos uma das bases epistemológicas da Educação do Campo- a Pedagogia de Paulo Freire, pois, utilizando-se da pesquisa do universo vocabular daqueles sujeitos, foi possível estabelecer os temas geradores para discussão sobre memória e história, escola e educação, sendo importantíssimo no resgate histórico sobre a luta pela terra nesse país para as novas gerações.

Nesse sentido, nos detendo a falar sobre o trabalho de conclusão de curso desses egressos, a turma, ao final do curso, dedicou-se à tarefa de escrever um memorial acadêmico no qual puderam refletir sobre suas histórias de luta e resistência em busca de educação e direito à terra. Esse gênero textual “traz consigo marcas do currículo vivenciado pelo estudante na licenciatura. Os diversos componentes curriculares modelam a pesquisa que será construída, ao fim do curso, pelo futuro professor” (PÁSSARO, p. 47).

Para Chaves (2022), o discurso autobiográfico constitui-se uma prática social em cuja narrativa há traços da identidade/personalidade de quem produz esse tipo de discurso, marcados pelo relato de si.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores (PASSEGI; SOUZA, 2006, p. 23).

O memorial acadêmico nesse curso pode ser visto “como um dispositivo reflexivo e formativo, ao mesmo tempo em que se apresenta como dispositivo avaliativo e certificativo. Possui, portanto, uma dimensão formativa e uma dimensão avaliativa” (NASCIMENTO, 2010, p. 76), tendo em vista que resgatou-se todo o contexto de formação desses educandos e foi requisito parcial de conclusão do curso, pois o memorial de formação é a materialização das experiências e textualizá-lo é um exercício de reflexão transformador especialmente para uma turma que passou por tantos desafios para concluir essa etapa. Como afirma Freire,

Crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação (FREIRE, 2001, p. 35).

Assim, “O memorial de formação revela uma dimensão social e afetiva, quando o professor-formando se coloca como alguém realizado pela conquista do mérito almejado. Trata-se de uma mudança de estado e de status” (NASCIMENTO, 2010, p. 116).

Na sequência, apresentamos o mapeamento realizado com informações sobre os memoriais defendidos pelos egressos.

Quadro 9- Mapeamentos dos TCCs- Memoriais de formação<sup>27</sup>

NOME	HABILITAÇÃO	TÍTULO
Antônia Fagna Pinto de Sousa	Linguagens e códigos	História em movimento: uma perambulação sertaneja em busca da terra, da libertação
Antônia Francilene Caitano Carneiro	Linguagens e códigos	A militância na formação de uma educadora do campo

<sup>27</sup>Pesquisa de Campo realizada no Repositório Institucional da UECE. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf>.

Antonio Nacelio dos Santos	Ciências da Natureza	Memorial de um camponês: uma história de resistência da educação infantil até chegar na universidade
Francisco Edson de Lima	Linguagens e códigos	Memorial: trajetória de vida e defesa da educação do campo
Francisco Leonardo dos Santos	Ciências da Natureza	Minha trajetória escolar posta ao modelo de educação tradicional verso educação do campo
Irineuda Monte Lopes	Linguagens e códigos	O caminho se faz ao caminhar: aprendendo e ensinando nas veredas da vida
Janete da Silva Santos	Linguagens e códigos	Uma história em construção
Joel Angelo Pimenta	Ciências da Natureza	Trajetoária de vida e escolarização: elementos constitutivos da identidade e formação docente
Maria das Graças da Luz Santos	Linguagens e códigos	Agricultura camponesa e educação no campo
Maria das Graças Rodrigues de Sousa	Ciências da Natureza	Memorial descritivo e reflexivo: uma história para contar
Maria Elisangela Gomes	Linguagens e códigos	Revivendo pedacinhos de minha história
Maria José Almeida Pereira Rodrigues	Linguagens e códigos	Reconstruindo passos da minha vida
Maria Madalena Pinto dos Santos	Ciências da Natureza	Minha trajetória educacional e a quebra nas relações de gênero
Marília Cirino Severo	Linguagens e códigos	Assentamento e educação: outro olhar para o mundo
Raimunda Olinda Ferreira	Linguagens e códigos	Memórias de uma educadora do campo
Rosilene Moura da Guia	Ciências da Natureza	Trajetoária de vida: memórias, saberes e conquistas Assentamento Maceió

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa de campo.

Os trabalhos foram construídos sob supervisão de docentes da Universidade Estadual do Ceará, colaboradores desse processo formativo, muitos estiveram somando à luta desses trabalhadores e trabalhadoras desde o início, outros foram somando-se ao longo da caminhada, o fato é que os memoriais têm a função de, acima de tudo, defender uma educação pública para a classe trabalhadora. As abordagens tratadas no texto surgiram a partir do exercício de regressão das histórias desses sujeitos, de modo que os graduandos da LEDOC



puderem refletir sobre seu processo formativo, mas baseando-se em suas trajetórias pessoais e coletivas, Utilizando-se de trechos de memorial de uma educanda, podemos compreender o que esse momento de escrita representou para os discentes.

O presente trabalho é uma sistematização da minha formação acadêmica e política ao longo de minha existência, como requisito parcial para a obtenção do título da graduação de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens e Códigos. Procuro sempre traçar os caminhos da vida, na universidade, na família e no movimento social. O objetivo do mesmo é analisar e descrever o processo de formação humana na sua totalidade e tendo como base a escola como parte essencial na construção e desconstrução da vida.

São recortes de momentos e acontecimentos da minha vida. Na elaboração do mesmo, levei em conta a crítica e autocrítica do desenvolvimento acadêmico, sendo que o memorial me possibilitou rememorar, trazer à tona as perdas e projetos construídos ao longo da minha existência. Foi um momento de pesquisa bibliográfica e também com os familiares.

O desafio que nos colocamos para o próximo período é de nos mantermos firmes na defesa da nossa classe dos oprimidos, na qual a educação terá um papel fundamental. Eu, na condição de educadora do campo, terei muita responsabilidade em continuar com o trabalho de formação da consciência das nossas crianças e jovens.

O caminho percorrido na Universidade me possibilita refletir o quanto é preciso cada vez mais ocupar esse espaço e produzir conhecimento junto com as práticas do povo. É preciso colocar o que se construiu de conhecimento para a humanidade e isso só teremos se tivermos a capacidade de, enquanto sujeitos de sonhos e de projetos, quebrarmos as correntes que nos oprimem.

A educação como prática da liberdade e da emancipação humana é o nosso caminho, pois somente o oprimido terá a condição de se libertar e de libertar o opressor, que se encontra nos vários espaços e em nós mesmos, pois a escola é o nosso espaço de construir novos valores humanos na compreensão que a história é feita pelo homem, que pode ser refeita e modificada.

O nosso caminho está traçado de lutas, sonhos e poesias que deverão nos guiar na grandiosa tarefa de semear sonhos, rebeldia e liberdade, pois teremos sempre que nos mantermos firmes e não permitiremos que nos roubem a ESPERANÇA (LOPES, 2018, p. 9 e 10).

A partir desse trecho, entendemos que existiu um esforço dos graduandos em realizar uma pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com o intuito de relacionar suas histórias de vida com o processo formativo. Chama a atenção para a necessária inter-relação dos saberes científicos aos saberes populares na transformação social, ainda aponta o papel da escola nessa transformação, porém nos alerta que essa escola da classe trabalhadora em construção deve estar arquitetada sobre um paradigma da libertação de toda uma classe oprimida. E, o esperar deve tornar-se sempre um verbo, deve ser nossa práxis revolucionária.

Na próxima seção, tratamos sobre o contexto histórico das políticas públicas no Brasil, caracterizando o viés ideológico que guia as suas construções, além de apresentar a Política Nacional de Educação do Campo.

## 5 UM NOVO TEMPO CHEGOU, É HORA DE SEMEAR, UNINDO CAMPO E CIDADE NO DIREITO DE ESTUDAR": FORMAÇÃO ACADÊMICA SOB O OLHAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA

“Nós vamos contar nossa história, escrever a nossa história e mostrar que é possível com a imensa diversidade que nós temos nesse país trazer o povo ao protagonismo do processo de transformação social e construir uma nova história deste nosso país, uma história na qual a vida vale mais do que o lucro, uma história em que cada um de nós possa ser um imenso multiplicador desse grande processo de elevação dos níveis de consciência do povo brasileiro para, juntos, construirmos um projeto popular de educação brasileira” (MOLINA, 2018, p. 43).

Esta quinta seção reflete sobre o processo de formação inicial oferecido pela LEDOC/FAFIDAM, sob o olhar dos educandos/as, a partir de considerações sobre a apropriação do conhecimento científico e a práxis educacional desenvolvida nos espaços educacionais onde atuam, buscando discutir o perfil de educador/a do campo construído a partir do processo formativo e as repercussões dessa formação nos seus territórios, por intermédio da pesquisa de campo, entrevistas, bem como de documentos; além de refletir sobre os desafios e dificuldades enfrentados pelos educandos/as da primeira turma da LEDOC/FAFIDAM/UECE ao longo da caminhada estudantil, baseando-se nos procedimentos da história oral na coleta de entrevistas com os egressos do curso e de um representante do MST.

Utilizando-se de algumas técnicas da análise de conteúdo de Laurence Bardin e após o tratamento das entrevistas, elegemos as seguintes categorias de análise- **1- Relação estudante/movimento social; 2- matriz curricular; 3- desafios e aprendizados do processo; 4- perfil de educador; 5- evasão**, para responder ao terceiro objetivo dessa tese que almejou investigar os desafios e dificuldades enfrentados pelos educandos e educandas da primeira turma da LEDOC/FAFIDAM/UECE, ao longo da caminhada estudantil.

### 5.1 Repercussões da LEDOC na transformação da forma<sup>28</sup> escolar no território cearense

A turma da LEDOC/FAFIDAM, como apresentado anteriormente, teve as atividades iniciadas em 2011, sendo um curso que funcionou em parceria entre Governo Federal através do financiamento do FNDE, Universidade Estadual do Ceará e Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra, esse curso inicialmente teria duração de quatro anos, como os

---

<sup>28</sup> Para Molina (2021), a concepção de **transformação da forma escolar** busca preparar um educador que seja capaz de promover, em suas práticas pedagógicas, a constante articulação entre escola do campo e as comunidades camponesas, entre escola e vida, ou seja, entre escola e trabalho, entre estudo e produção material da vida (*apud* FREITAS, 2010, grifos do autor).

demais cursos de licenciatura da UECE, porém devido a trâmites burocráticos relacionados aos repasses financeiros para realização das etapas, já apresentados em seção anterior, há uma reorganização da proposta pedagógica do curso que prolongou seu tempo por cerca de 8 anos. Nesse percurso, a turma que inicialmente na fase de matrícula contava com 45 alunos concluiu com 16 alunos, quantidade considerada normal em comparação a outros cursos superiores que apresentam cerca de 65,73% de evasão, de acordo com Vitelli (2014, p. 6)<sup>29</sup>, porém aprofundaremos as causas da evasão na LEDOC/FAFIDAM adiante.

Dos dezesseis (16) concludentes, quatro (4) são do sexo masculino e doze (12) do sexo feminino, sendo que desses estudantes, seis (6) são da área Ciências da Natureza e dez (10) das Linguagens e Códigos. Dos concludentes, quinze (15) estão/estiveram<sup>30</sup> vinculados no ato da matrícula ao MST e um (1) concludente estava vinculada à prefeitura de Morada Nova-Ceará, sendo que a partir da análise de relatório final do curso, constatamos que não houve concludente vinculado ao Movimento dos Atingidos por Barragens-MAB, Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA, Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte e Prefeitura de Quixeré (UECE, 2010a). O mapa a seguir nos permite visualizar a abrangência dessa política de formação tendo como ponto de partida e chegada a FAFIDAM.

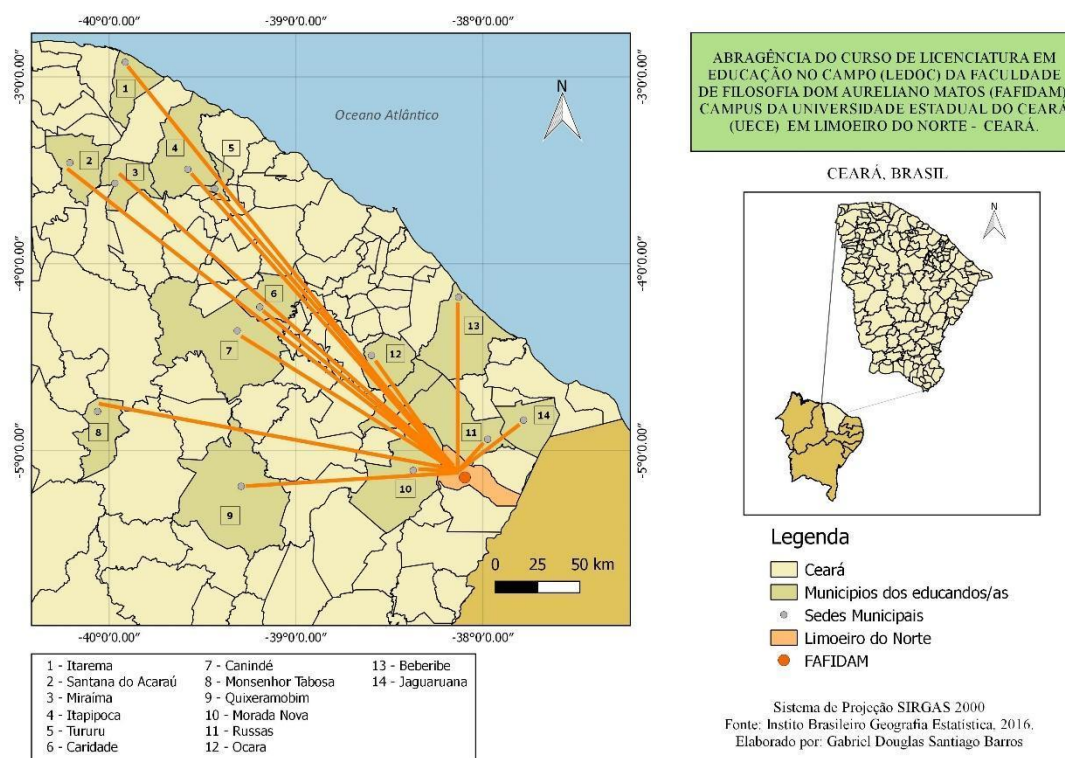
A figura nos possibilita visualizar a FAFIDAM como ponto de partida e de chegada dos educandos e educandas que percorriam grandes distâncias em busca de uma formação acadêmica interdisciplinar articulando o trabalho como uma categoria formativa.

---

<sup>29</sup> O levantamento dos dados foi concretizado com informações de 1.027 estudantes, ingressantes, em cursos de licenciatura, no ano de 2007, por todas as formas de ingresso. O percentual da evasão obtido, considerando a concepção de evasão de seis semestres consecutivos sem matrícula, independente de curso, foi de 65,73%, ou seja, de cada 100 estudantes ingressantes em cursos de licenciatura em 2007, aproximadamente 66 se evadiram dos cursos, não concluindo os mesmos (VITELLI, 2014, p.6).

<sup>30</sup> Esclarecemos que ao longo do curso alguns estudantes se desligaram oficialmente do MST.

Figura 13- Mapa da Abrangência da LEDOC da FAFIDAM, campus UECE em Limoeiro do Norte-Ceará



Fonte: Barros (2021).

A partir desse estudo realizado em documentos como o relatório final, edital do vestibular, inscrições no vestibular, assim como as entrevistas realizadas, podemos traçar a relação dos estudantes com os movimentos sociais, fazendo destaque para o MST, pois 99% dos concludentes estão/estavam vinculados a esse movimento inicialmente, assim estabelecer essa relação faz-se necessário, pois compreendemos que a materialização de um curso de Licenciatura em Educação do Campo na região do Baixo Jaguaribe está inter-relacionada com a luta desse movimento no Ceará, bem como no Brasil por meio do Movimento Nacional de Educação do Campo.

## 5.2 Relação estudante/movimento social

A partir das entrevistas realizadas com seis (6) egressos da LEDOC/FAFIDAM e um (1) coordenador pertencente ao setor de educação do MST, avaliamos que a chegada dos estudantes ao curso está relacionada ao vínculo existente anteriormente com o MST, e, baseados em Molina e Hage, compreendemos que essa relação entre o movimento e os sujeitos pode,

[...] contribuir para promover uma formação crítica e transformadora, que, ao invés de formar educadores do campo como intelectuais da disseminação da nova pedagogia da hegemonia, forme educadores formuladores e disseminadores da contra-hegemonia, capazes de compreender e promover a necessária articulação das lutas entre as escolas do campo e as lutas para superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista (MOLINA; HAGE, 2015, p. 123-124).

Podemos perceber que a formação desses sujeitos já estava acontecendo, pois eles já se formavam na militância, já vinham construindo uma práxis em seus territórios, já se caracterizavam como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora como podemos perceber na fala a seguir:

Na verdade, eu já trabalhava na educação do campo antes da LEDOC, já estava na militância do MST, é porque somos militantes do movimento sem-terra, já existia essa militância no MST na região. Praticamente estou com 17 anos no MST, quase 18 anos e assim a experiência com a educação, antes de ir para licenciatura o nosso contato foi com o PRONERA na qual o movimento teve, inclusive era parceria com a UECE. A professora Sandra Gadelha foi uma das pessoas articuladoras do programa pela Universidade que também teve contato com a educação do campo pelo PRONERA (José Fidelis de Moura, 2021).

Outra entrevistada continua relatando como foi o processo que culminou na sua chegada a licenciatura, ela resgata o momento que entra para o Movimento,

Entrei para o movimento em 2005 quando o MST finca mais uma bandeira da reforma agrária, na luta da reforma agrária em Jaguaruana próximo ao Antonópolis e São José, que hoje é o Assentamento Rosa Luxemburgo e naquela época eu fui convidada pelos dirigentes para ensinar jovens e adultos do acampamento e eu aceitei esse desafio, e fui ensinar jovens e adultos, e nesse processo eu comecei a me envolver nas lutas no acampamento Rosa Luxemburgo, e a compreender esse processo da luta pela terra, da luta pela reforma agrária e fiz formações tanto no que proporciona na área da educação, como outras formações de militantes do MST, e acabei me transformando nesse processo em uma militante das causas populares e da reforma agrária (João dos Santos (João sem-terra), 2021).

Conforme Arroyo (2007, p. 163), “os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade”. Do mesmo modo corroborando com as reflexões, as falas dos sujeitos dialogam com os objetivos da proposta da LEDOC que almejou ofertar formação para professores/educadores que atuavam em áreas rurais e nos movimentos sociais. O curso na percepção dos egressos representou uma grande conquista para a classe trabalhadora, como menciona a professora.

A construção da proposta pedagógica do curso se deu a partir das experiências que já vinha de outras graduações no Estado, da própria pedagogia da terra, dos outros cursinhos dos outros estados, e **ocupar o espaço da universidade, de ter os trabalhadores e filhos de assentados fazendo graduação** é também um debate de construir essa relação entre movimento e universidade. Como é que essas duas coisas caminham juntas? Então o movimento tem uma relação com pessoas que defende a pauta da Educação Pública, professores nas Universidades Públicas que defendem então a aproximação, e o movimento já tinha uma caminhada com PRONERA então assim foi a partir dos professores que tinha uma aproximação e caminhada junto com o PRONERA de cursos de graduação, programa que deu possibilidade de ter a licenciatura embora não fosse o PRONERA, mas já tinha uma caminhada de outros cursos e aí nasce essa possibilidade de uma graduação, da licenciatura especificamente para os filhos de assentados, também abriu para outras pessoas mas ligado a região, mas ligado a prefeitura da região do vale do Jaguaribe, então foi a partir da relação que o movimento tem com os professores e o PRONERA que deu possibilidade pra várias pessoas conseguir se alfabetizar, fazer graduação, nasce a possibilidade de graduação na universidade pública e com o olhar voltado para as escolas de ensino médio do campo (Nazaré Flôr, 2021).

Como podemos observar o Movimento de Educação do Campo já acumulava uma experiência o que possibilitou que a LEDOC/FAFIDAM fosse sonhada, assim sendo, de acordo com Molina, a política de formação de educadores do campo,

[...] compreende a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, **os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos** capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém, especialmente as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses nesse território a partir do avanço cada vez mais desenfreado do agronegócio, que promove uma fagocitose não só das escolas rurais, mas também das próprias comunidades que aí vivem (MOLINA, 2015, p. 133).

Assim, partindo de uma realidade empírica, no caso as condições históricas do campo cearense e partir do trabalho coletivo de sujeitos camponeses e movimentos populares, nasceu a proposta da LEDOC no estado, tendo como objetivo principal formar academicamente uma classe de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que pudessem contribuir no processo de transformação social baseada em princípios revolucionários. Constrói-se metodologias adequadas para os sujeitos do campo baseadas especialmente na pedagogia da alternância ou, porque não dizer, em uma formação em alternância. Nesse caso, a matriz curricular foi construída através da dialogicidade buscando formar conscientização emancipatória, “a fim de se colocar como agente participativo na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o País, que afirme o lugar do campo nesse novo projeto” (MOLINA, 2015, p. 133).

### 5.3 A construção da matriz curricular

A proposta pedagógica da LEDOC/FAFIDAM foi construída a partir de experiências existentes no Brasil e algumas do estado, iniciadas em meados de 2007, com as experiências-piloto desenvolvidas pelas Universidades de Minas Gerais, Brasília, Sergipe e Bahia. Nesse sentido, foi-se construindo uma proposta que pudesse atender a diversidade existente no estado do Ceará, como afirma o entrevistado.

A gente foi pegando experiências de outras licenciaturas que já tinham acontecido do Brasil, que estavam acontecendo, então a gente pega essas propostas curriculares que já aconteciam e fomos adequando a nossa, é claro que para construção da proposta político metodológica também sempre sentávamos com companheiros da Universidade que estavam junto conosco, sempre sentávamos antes, se fosse acontecer agora em julho, em junho a gente sentava, o coletivo do MST, setor de educação do MST e da Universidade íamos construir nossa proposta político metodológica, para quê? Para que claro, atendesse as normativas da universidade do curso e dentro da proposta político metodológica do MST, então, isso foi sempre muito tranquilo, a gente sempre esteve em uma sintonia muito bacana apresentando a proposta política do MST, por exemplo, apresentando as literaturas que o setor de educação acreditava ser importante conhecer, é tanto que boa parte do curso a gente entregava aos educandos o livro da expressão popular, para que no trabalho dentro da comunidade, como você bem sabe, a gente tinha o tempo de universidade, tempo da escola e o tempo comunidade.

Com o tempo comunidade nos preocupávamos para além das disciplinas de caráter obrigatório, também poder ter uma literatura para estarmos estudando cada vez mais, energizando nosso raciocínio, o nosso juízo como a gente diz. Então essa proposta política metodológica, tínhamos muito cuidado, por quê? Porque precisamos que cada curso, seja principalmente pelo PRONERA, garantir a seriedade, garantir que tenha total legitimidade, pois sabemos que quando se fala do curso do PRONERA, o curso que o MST está junto, está na organização, **há quem possa vir com outro discurso distorcido.**

Os nossos **princípios filosóficos e políticos**, o MST sempre vai ter dentro da construção dos seus cursos isso, que faz parte da proposta do movimento, nossos princípios filosóficos e políticos, no entanto não abrimos mão de tudo que é discernido nesses cursos, da seriedade que precisa ter, **porque estamos formando os trabalhadores e trabalhadoras, estes como todos os outros precisam ser muito bem formados**, pois vamos ter a responsabilidade de estar na linha de frente conduzindo outros processos, então a gente prima sempre por isso, para que nossos cursos sejam de alta qualidade, tanto em defesa da universidade pública pois sabemos de todo o potencial e a capacidade de fazer isso que a universidade tem, e também por estarmos cada vez mais legitimando o PRONERA como um programa que garante uma educação de qualidade, a que almejamos não só ser estendida para o ensino superior, mas agora nesse desgoverno<sup>31</sup> que até os cursos superiores estão em defasagem.

O MST até pensa que o PRONERA essa política atendesse também o ensino médio, que tivemos experiência com magistério aqui, mas quem sabe também com ensino fundamental, por acreditar na política, por acreditar nos profissionais que vem para o PRONERA são realmente profissionais de muita capacidade, que dão tudo de si para garantir que possamos realmente sair de lá como bons profissionais e também grandes

<sup>31</sup> O entrevistado se refere ao governo de Jair Bolsonaro iniciado em 2019-2022.

militantes, com diz também nossos filósofos, **os intelectuais orgânicos**, que isso é nossa luta diária (Florestan Fernandes, 2021).

A construção desse curso deu-se de forma dialogada, como podemos perceber na fala transcrita anteriormente, entendendo que um curso de licenciatura em Educação do Campo não é um curso apenas para formar professores, é um curso que forma professores/educadores militantes, que forma sujeitos comprometidos com a transformação social, um curso que tem suas raízes fincadas em uma pedagogia revolucionária, baseada na pedagogia socialista que “sempre esteve organicamente vinculada às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana ante a concepção hegemônica do capital” (CALDART *et al.*, 2012, p. 561).

Nesse sentido, cada etapa era pensada de forma coletiva, mesmo com os desafios de articular as culturas da Universidade e dos Movimentos Sociais. Essa pedagogia revolucionária é construída a partir de uma práxis pedagógica pensada a partir de Vázquez, compreendendo a práxis como “a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação [...] atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem – socialmente – em plena práxis (como ser social prático)” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5-7), uma práxis que pensa as diversas etapas do processo formativo, nesse sentido o egresso José Fidélis de Moura faz uma reflexão sobre os materiais didáticos utilizados nas disciplinas, destacando que cada material era pensado a partir da proposta da LEDOC.

Então assim, se você perceber todas as nossas apostilas do curso elas eram a nossa cara, podia ser a disciplina de matemática, de biologia, mas assim sempre trabalhávamos a disciplina a questão do projeto da proposta da licenciatura do campo. É claro que nem sempre nós tínhamos educadores que ia fazer e ter a mesma noção de linguagem. Foi difícil a questão dos educadores com suas cargas horárias fechadas e foi um desafio conseguir fechar com os educadores para nossas aulas, mas todos eles quando chegaram havia uma troca muito grande porque os educadores começavam a nos escutar e partir dali iam dando fundamentação a sua disciplina, então o educador que vinha para nossa turma, ele ia aprendendo também sobre o projeto da Educação do Campo (2021).

Ele ainda menciona a importância da construção coletiva, da dialogicidade, um dos princípios bases do Movimento, pois as etapas eram construídas em diálogo com os estudantes, fato que nos permite perceber que a proposta pedagógica do curso dialogava com os saberes dos educandos/as, bem como com seus anseios e sugestões. Mesmo com as limitações do



processo, a coordenação junto ao Movimento, sempre priorizaram esses momentos de construção coletivas. Para o egresso esse processo colaborativo foi bastante formativo.

Mas sobre a questão do currículo sempre quando ia iniciar uma etapa tinha em média de um dia de apresentação da proposta da etapa era apresentada a ementa e a turma complementava ou aparecia algo. Assim, quando terminava uma etapa a turma também surgia para próxima etapa. Inclusive assim sugerimos uma ideia, era tudo democrático às vezes na última etapa tinha coisas que não estavam programadas, mas no decorrer do processo ouvindo a turma diante da necessidade tinha aula de campo no acampamento de Zé Maria do Tomé, tinha visita numa das comunidades da região. A gente tinha várias outras atividades externas que iam surgindo outros processos. Então era muito aberto (José Fidélis de Moura, 2021).

O jeito de educar do MST, como afirma Caldart (2012), também é formativo. O Movimento entende o processo de formação além da sala de aula, ele pensa o conhecimento como arma de luta, entende que o acesso ao conhecimento é um direito subjetivo e que todos os trabalhadores precisam ter. Nesse sentido, os cursos da LEDOC no Brasil são criados a partir de lutas de coletivos. Esse jeito de educar se materializa na Pedagogia do Movimento que “[...] afirma os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendido como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana” (CALDART *et al.*, 2012, p. 546).

O curso da FAFIDAM desde seu nascimento foi pautado em reivindicações, pois foi um curso que lutou bravamente para existir e para cumprir seus objetivos. Como podemos perceber na fala a seguir, o curso nasce de uma ocupação feita pelos estudantes, trabalhadores e movimento social.

A LEDOC começou de uma ocupação, com a bandeira do MST hasteada na reitoria da UECE, a gente estava na SDA se não me engano, não tenho certeza, ou no INCRA, e saímos de lá em marcha para ocupar a UECE. É um curso que nasce efetivamente da luta, ali estavam os estudantes que iam para lá e a militância do MST juntando e dizendo ó: **a gente mais uma vez veio para as ruas para lutar pelo curso, para que os nossos filhos possam ingressar em uma universidade, possam trazer cada vez mais esse cheiro de gente e de trabalhador rural sem-terra para dentro das universidades.**

Então a gente faz essa ocupação lá, a gente consegue uma audiência com o reitor e fica de todo modo para o curso acontecer, sendo que em 2011 acontece apenas uma semana de curso, assim o curso que trouxe para a gente essa beleza da mistura da luta, porque no curso a gente tinha o MST, tínhamos o MAB e tínhamos a Caritas, então eram representações muito bonitas e ali também na FAFIDAM começou a ser centro, que também para nós era muito importante demarcar a luta, aquele território que todos nós sabemos das lutas que se faz ter da demarcação de territórios, porque a gente optou por essa questão do território da luta e também pela sensibilidade dos educadores e educadoras que a gente conhecia, então o movimento acreditando na parceria que tinha no companheirismo com os companheiros e companheiras que lá lecionam, então a gente diz: **é o campus que a gente precisa estar, o campus que a gente precisa ocupar, e chegando em Limoeiro,** como a maioria dos nossos cursos de

graduação, são as construções, tanto é novo para a faculdade, para o Movimento, então chega todo mundo dentro de uma casa sem ter beliche, sem ter a estrutura adequada para a gente e isso mais o nosso jeito da luta diária fortalece os sujeitos a estarem fazendo esses momento.

Sendo que a universidade nos recebe muito bem, isso nos deu esse ânimo para continuar na luta porque a faculdade estava com a gente junto em todo o começo das nossas reivindicações, **nunca pediu para a gente colocar o pé no freio nas nossas reivindicações**. Estar lá na universidade com esse público, que até então o Limoeiro não conhecia, então esse formato de pedagogia da alternância, comentamos que para nós era muito importante, não só, mas a gente diz agora, fazendo recorte do momento que fazíamos as místicas, então os estudantes que passavam, eles ficavam admirados, então os professores que não lecionava para o curso ficavam admirados e a gente tinha certeza de que a **estrofe de uma música, o recitar de uma poesia, o gesto que a gente fazia, uma bandeira que a gente hasteava**, fincou uma coisa naquelas pessoas, fincou a mensagem que a gente queria poder estar levando, possa ser que até para eles terem mais indagações, mas também pode ser que eles passaram a conhecer mais, tirar as armas e poder mostrar que: **o MST não é aquilo que a gente escuta dizer nas redes sociais, na televisão, o MST é para além disso, MST procura estudar**, e outra coisa bonita, que só lembrando, às crianças que as companheiras levaram era uma beleza a parte, elas estavam lá na ciranda infantil, elas faziam acontecer.

Então o movimento quando chega no espaço, com toda a humildade, quero dizer, é como a pedagogia que a Roseli diz, **a gente tem o nosso jeito de fazer, então a gente tem a mística de estar**, então isso na maioria das vezes é muito positivo, porque a gente consegue essa nossa construção, com os limites que a gente tem, podermos tentar mostrar para aqueles que ver a prática do MST, deixar de ser o que a mídia coloca para de o que de fato o que está acontecendo e as pessoas ver como ele é na prática (Florestan Fernandes, 2021).

O curso da FAFIDAM, embora tenha se estendido por oito anos, e apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos sujeitos, foi um curso que teceu contribuições para a Educação do Campo no Ceará, funcionando como um importante eixo na consolidação das Escolas de Ensino Médio do Campo, corroborando com o Movimento Nacional de Educação do Campo e servindo ainda como base para se pensar outras Licenciaturas do Campo no estado, buscando “formar educadores com postura profissional e ética, pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária” (PÁSSARO, 2019, p. 80). Nesse sentido, a matriz curricular do curso teve uma participação importante na formação do perfil de educador do campo. Essa proposta curricular, assim como todo o curso, foi sendo (re)construída de forma coletiva e dialógica, como podemos observar no excerto a seguir.

O movimento tem os seus princípios e um deles é a **coletividade**, trabalhamos e construímos as coisas coletivas, embora alguns momentos tenha o desafio de reduzir os coletivos, pois é sempre um desafio de coletivizar o debate de construir de forma mais coletiva, para que tenhamos algo com vários olhares, porque quando uma pessoa constrói sozinha é um pensamento do indivíduo, quando tem várias pessoas passa ter uma visão mais ampliada seja da realidade, seja da concepção, embora o movimento tenha muito claro a concepção de educadores, a concepção de escola onde queremos chegar, concepção de sociedade, de projeto o movimento tem muito claro isso.

Em relação a construção da matriz curricular da LEDOC **temos a experiência do PRONERA, experiências das escolas itinerantes, das escolas dos acampamentos ou dos cursos de graduação** então isso foi dando base para construir a licenciatura e

como o movimento tem muitos professores apoiadores e militantes dentro da sociedade então esse processo foi construindo de forma coletiva pelo setor de educação, mas também pelo próprio coletivo de professores da coordenação.

Os professores são grandes defensores da Universidade Pública, são defensores do ensino de certa forma de uma **educação do e no campo** pensada pelo próprio sujeito, então a construção foi dessa forma, o próprio coletivo de educação que estava no dia a dia da concepção de escola partindo de quem estava construindo e também esse coletivo de professores claro que teve um momento que era um coletivo mais reduzido, mas sempre na perspectiva de ter uma coletividade e claro que foi traçado todos os eixos, todos os temas centrais do que seria abordado em cada período, como seria essa relação da universidade, conhecimento científico com o período, tempo e comunidade, em quais disciplinas entrariam naquele eixo (embora eu não esteja lembrado toda a proposta dos temas) mas ele era guiado por **grandes temas, os temas geradores** esses temas apontavam o norte para os educadores que ministravam aula na licenciatura pudessem ser guiado por uma proposta, então ele não estava lá só passar conhecimento científico então tinha toda uma metodologia, tinha toda uma proposta pensada pra aquele educador passar o conteúdo, apontava como é que fazia essa relação também com o cotidiano, com a prática com o movimento com questão agrária enfim o eixo que está cedo abordado em cada período (Nazaré Flôr, 2021).

A proposta pedagógica da LEDOC/FAFIDAM, assim com as demais LEDOCs do país, procurou construir sua proposta pensando no público-alvo, nos sujeitos do campo, levando em consideração que os educandos/as eram trabalhadores e trabalhadoras do campo, dessa forma, pensa-se sobre o tempo pedagógico sendo dividido entre **tempo universidade e tempo comunidade**, bem como uma **formação por área do conhecimento**, de modo que a matriz curricular proposta “desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 137).

Se contrapondo à perspectiva dos currículos tradicionais que pensam o conhecimento desfragmentado, a matriz curricular das LEDOCs articula os saberes do campo e os da universidade e uma práxis revolucionária como princípio educativo. Nesse sentido, podemos observar na fala a seguir porque foi importante a construção de um curso a partir dessa perspectiva.

Em relação ao processo de formação a gente sempre coloca esse olhar mais específico para os povos do campo, para a população que está no campo, não dá para construir uma proposta de qualquer curso, de qualquer graduação **sem pensar na especialidade do campo** ou **sem pensar nos sujeitos que estão envolvidos**, e às vezes assim a educação de forma geral acaba criando as suas grades e as pessoas têm que se encaixar seja educador ou seja educando tem que se encaixar naquilo que é construído e sabemos quem tem essa educação de forma geral não são os sujeitos digamos assim de forma mais coletivizada já vem praticamente pronto.

Assim em torno de pensar no curso, de pensar como seria o formato, a proposta foi construída levando em consideração as **questões dos períodos, no tempo mesmo na escola, o tempo de alternância**, porque quem está no campo, quem tem outra cultura, não poderia ficar no mesmo formato que são as graduações regulares na cidade, ficar todos os dias na universidade, por isso também tem a **questão da alternância** não só

pelo tempo, mas também pela própria relação, **pela concepção que é do conhecimento aplicado em sala**, o conhecimento adquirido em sala fazemos a relação com nossa prática (Nazaré Flôr, 2021).

Essa proposta pedagógica construída a partir de experiências anteriores desenvolvidas pelo MST nacionalmente, especialmente a partir da formação das escolas itinerantes, curso de pedagogia da terra, na formação da militância, tem “a intencionalidade de formar educadores capazes de compreender a totalidade dos processos sociais em que estão inseridos os educandos do campo – com os quais docentes em formação irão trabalhar” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 140). Desse modo a construção da,

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, 2017, p. 592).

Portanto, existe um perfil necessário para esse educador, assim a formação vai sendo construída nessa tentativa de formar a classe trabalhadora a partir dos princípios da conscientização e da emancipação. Para Paludeto e Dal Ri (2014, p. 3), “o novo sujeito do campo deve ser, portanto, capaz de inserir-se em um novo projeto social do e para o campo, educando-se e sendo educado para a ação transformadora na escola e na vida”, assim, a prática social dos estudantes deve ser a base do seu processo formativo, por sua vez, a matéria-prima e o destino de sua educação.

#### **5.4 Construção do perfil de educador objetivado pela proposta das LEDOCs**

Baseado na minuta original das LEDOCs, já exposta na seção anterior, foi sendo construída a proposta pedagógica do curso da FAFIDAM, que teve por objetivo formar um educador do campo, pois os movimentos envolvidos na construção dessa política educacional, “ao defenderem a especificidade da formação, não defendem uma função genérica nem um currículo único com as devidas adaptações. E nem retornam à proposta de ruralismo pedagógico, mas superem a visão da escola rural” (CALDART, 2012, p. 360), logo, a formação desse sujeito deve ter um fim e, segundo os próprios egressos, esse educador deve ter algumas características apontadas pelos próprios egressos do curso, as quais iremos apresentar a seguir.

### Quadro 10-Perfil de Educador do Campo

Para construção do perfil de educador do campo primeiro acreditamos que um educador do campo ele precisa ter **enraizamento com o campo, pertencimento ao território da reforma agrária**, então para isso, é um educador que se disponha a identificar junto com o coletivo as injustiças posta em todos os aspectos, um educador que se proponha a construir a partir de uma adversidade, que a gente encontra no nosso território camponês, as adversidades da educação no geral, então vendo tudo isto pensamos que esse educador precisa estar à disposição para a luta sempre, porque os desafios que se encontra de educar são muitos. Já dizia o Paulo Freire, educar é um ato de amor, porém de coragem, essa coragem, a gente acredita, e o amor é um dos principais pilares que um educador deve ter, mas é claro, só pegando um pouquinho do que a gente já dizia antes, esse educador com todas essas coisas que a gente falou **precisa ser um bom profissional, profissional qualificado** no que faz, qualificado no que diz, **saiba realmente exercer um papel de um lutador na educação**, digamos assim, de um lutador do povo. O MST como movimento social, nunca vai querer brincar de educar, queremos uma educação para transformação, para construirmos uma transformação precisamos ter ciência do que está fazendo, precisamos ter isso muito firmado, muito forte dentro de nós, dentro da gente, precisamos entender que essa educação ela não se dará sozinha, eu preciso me formar enquanto esse **intelectual orgânico, militante da educação**, mas a minha qualificação sozinha ela pode não mandar também, essa minha qualificação acreditamos que precisa estar em coletivo, então esse educador precisa ser um **educador de luta permanente, educador que defende a escola pública**, um educador da cultura camponesa, um educador que tenha amor pelo que faz, e não só a gente está dizendo isso como clichê, pegando agora de novo, o bom e velho Paulo Freire, no seu centenário deste ano, essa amorosidade que temos seguinte: que essa amorosidade não é deixarmos as coisas como estão, muito pelo contrário, é a gente transformar essa realidade, precisa ser esse visionário, que o educador sempre olhe para frente vendo as possibilidades de transformação, então esse é um dos perfis de um educador da reforma agrária, ser um militante da causa popular, da transformação social e qualificado (Florestan Fernandes, 2021).

A proposta pedagógica do curso tinha um perfil de educador para estar dentro das escolas. O nosso perfil quando saímos era pra ser o educador que fosse também pra fazer a diferença, não pra fazer a diferença para desmerecer tudo que está sendo ensinado e trabalhado dentro da educação, mas **que eu possa ser um inovador dentro da minha sala de aula, dentro da minha escola**. Porque quando estávamos na faculdade a gente estudava muito o que poderíamos fazer para o nosso aluno (que chamamos educando) sentir parte da escola, sentir gosto por estar na escola, sentir prazer, sentir saudade da escola (José Fidelis de Moura, 2021).

Eu lembro que estudávamos muito isso, e eu ficava me perguntando: será que quando a gente estiver no chão da escola nós vamos conseguir trabalhar isso, vamos conseguir trazer essa motivação para nossos alunos estarem dentro da escola? E esse foi o desafio que encontramos quando chegamos na escola. Nesse sentido fazemos a reflexão sobre o despertar desse gosto deles pela escola, inclusive cada educando nosso quando chega na escola José Fidelis **o primeiro passo é falar da luta pela terra até chegar a luta e a conquista da escola para eles poderem compreender o porquê nome é José Fidelis de Moura**, que foi um dos primeiros acampados do assentamento pela terra e lutou até o final, até a desapropriação para termos o direito a terra, que foi para luta lá no palácio do governo para lutar pela construção da escola, então José Fidelis foi um dos assentados que estava na linha de frente das pautas e das mobilizações no palácio do governo. Para nossos estudantes começar a perceber uma escola diferenciada, uma escola que tem uma história. Eu vejo que o perfil do educador precisa **trazer a realidade de ser um motivador e de trazer a esperança**, essa palavra linda que Paulo Freire dizia que o educador precisa ser uma fonte de esperança dentro do espaço que ele tiver (José Fidelis de Moura, 2021).

Depois da formação em relação a minha prática docente eu sou uma outra pessoa totalmente diferente, uma outra profissional, porque eu via a educação quando eu não tinha feito a licenciatura e quando eu não participava dos movimentos sociais, eu via isso de uma outra forma, da forma que muita gente vê, de que é só um repasse de conhecimento e de que para um mercado de trabalho é isso, e no decorrer do processo de transformação eu como ser humano sou diferente, sou uma nova profissional e uma profissional com a compreensão militante. Porque é um dos princípios também da educação do campo, é que **o educador do campo seja também um ser militante**, você como profissional militante, é um princípio da educação do campo, **porque como você vai educar, principalmente a classe trabalhadora do campo, dos camponeses, para eles compreenderem quem são eles, que classe eles pertencem, pelo o que eles tem que lutar para mudar a sua realidade se a gente não for um profissional militante**, então a gente não ensina só os conhecimentos, aprender a ler e escrever, como Paulo Freire diz de onde é que vem a uva, quem é que tá comendo a uva (João dos Santos (João sem-terra, 2021).

O curso contribuiu na questão da formação do perfil, da construção, porque é uma construção que vai se dar ao longo do tempo e em uma construção contínua. E contribuiu, sim, porque nós temos aqui no assentamento muitos educadores que têm esse perfil, apesar de não ter sido formado no curso de licenciatura em Educação

do Campo, mas como eles têm a vivência de assentamento, de estarem participando do coletivo, eles têm esse perfil também. **Mas nós que fizemos o curso temos esse perfil, acho que em dobro, porque a gente estudou esmiuçadamente o que é educação do campo**, tivemos várias vivências, várias realidades com educadores que abraçam causa, com educadores que não abraçam, e tem contribuído bastante. O perfil do educador popular tem que ser **um educador que conhece a realidade do educando** e, se não conhece, ele tem que estar aberto a conhecer, **aprender junto com o educando**. E, assim, fazemos como Paulo Freire, o educando ensina e o educando aprender como educador. E vai acontecendo essa troca de experiência, troca de saberes. E o perfil do educador hoje é esse: **não ser aquele que sabe de tudo, mas aquele que vai aprendendo e tendo humildade de também fazer com que o aluno**, o educando, se veja também como educador porque ele também, o educando, também o educador. **O educando é o educador do educador**. Aprendemos muito com essas experiências (Francisco Araújo Barros, 2021).

Eu como educadora, já fui educadora do campo, a primeira coisa que um professor tem que fazer quando ele chega pra trabalhar no campo, **é conhecer a comunidade**, a primeira coisa que você tem que **conhecer é a comunidade onde você vai atuar**, vai desenvolver o seu o seu trabalho. Segundo **conhecer bem os seus alunos**, cada um, a escola é importantíssima e terceiro você tem que **conhecer o seu potencial**, você tem que conhecer toda área do conhecimento, o que aqueles alunos estão precisando mais, eu acho que tem todo um contexto pra poder você desenvolver, ser um bom educador na área, dentro da educação do campo (Padre Régis Augusto, 2021).

O movimento sempre traça um perfil quem são os sujeitos que vão cursar a graduação, que são os educadores, os formadores também porque isso tem muito haver, embora a universidade pública, a gente sempre tem uma leitura que quem está na universidade tem toda essa concepção, mas também existe todo esse desafio da universidade, da luta dos professores dentro das próprias universidades então o movimento ele traça o perfil de assentados que podem ser esse professor militante no sentido de não só ter o conhecimento científico, mas como ele vai garantir o conhecimento científico, também como ele junta esse ser militante, esse **ser que vai lutar pela escola pública, esse ser que luta por uma educação**. Garantia de uma que não seja somente repassado de conhecimentos de números, de cálculos enfim, então o movimento traça o perfil dessas pessoas que vão adentrar na universidade, possa ser pessoas que tenham esse perfil de ser **bons educadores tecnicamente**, no sentido de **ter o conhecimento científico**, mas também de ser esse **ser militante**, esse ser político que o educador tem que ser esse ser também político e assim foi feito um debate nos assentamentos de quem sérias esses alunos (Nazaré Flôr, 2021).

Por que a escola do campo precisa sem dúvida de um **educador que seja militante**. Esse é o perfil do educador da escola do campo. O primeiro perfil que eu identifico, e isso serve para mim como para os demais educadores que vem aqui nas escolas do campo, tem que ter isso muito claro em relação ao seu papel militante do MST, dos movimentos sociais, desta causa toda. A militância para mim abrange tudo isso. E na formação desse perfil de educador do campo eu acredito que a formação acadêmica só complementou porque as formações do movimento já fazem esse papel, então **a licenciatura veio só atribuir, agregar mais ainda** (Francisca Pinto dos Santos, 2021).

Fonte: Entrevista realizada pela autora.

Como podemos avaliar a partir das falas dos entrevistados, a LEDOC/FAFIDAM contribuiu dentro das suas limitações na formação de um perfil de Educador do Campo, idealizado tanto pelo Movimento de Educação do Campo quanto pelos próprios egressos do curso. Assim como afirma Pássaro (2019, p. 71), “o entendimento de que um curso de nível superior com base na Educação do Campo tem a intenção de contribuir para a formação de um novo tecido social e econômico em cada comunidade rural na qual terá inserção” desse profissional. Logo, um educador do campo, a partir das representações dos egressos, precisa ser antes de tudo um **militante popular**, pois compreende-se que a formação não acontece apenas na sala de aula, entre quatro paredes, **ela acontece na práxis, na ação dos sujeitos**. Ele precisa **dominar os conhecimentos científicos** por isso a importância dos cursos de formação, **ser um agente político** tendo em vista que a educação não é neutra, **ser um lutador pela educação**

**pública e de qualidade.** E na sua prática ele precisa **conhecer o território** onde está inserido e **conhecer seus educandos/as**, compreendendo os seus contextos histórico, social, político e econômicos para que possa associar a sua prática docente, pois “a articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo”. Ele precisa estar sempre **aberto para aprender** com os educandos/as, tendo em vista que o conhecimento se constrói de forma coletiva, além de **ser um intelectual orgânico** que seja capaz de compreender a qual classe pertence e fomentar esse pertencimento nos educandos/as. Nesse sentido, o educador do campo não é apenas um reproduzidor de conhecimentos, ele é um agente de transformação no território onde está inserido, de modo que a “compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo” (ARROYO, 2007, p. 163).

Nesse sentido, a LEDOC/FAFIDAM proporcionou uma formação contextualizada e fundamentada do educador como sujeito histórico comprometido com a educação de qualidade e a justiça social, capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no campo (UECE, 2016). Assim, “uma das marcas de especificidade da formação é entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo”, pois sem construção de matrizes curriculares “que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. (ARROYO, 2007, p. 163).

Ademais, a LEDOC/FAFIDAM pode, “às custas de muito esforço, luta e militância também de docentes da Educação Superior, garantir um novo perfil de educadores para as Escolas do Campo, que compreendem não ser possível dissociar sua prática docente da luta do campesinato para, como tal, permanecer (MOLINA; PEREIRA, 2021, p. 155).

### **5.5 Desafios e aprendizados do processo: a evasão como reflexo da negação de direitos**

Como mencionado anteriormente, a LEDOC/FAFIDAM teve sua duração estendida, desse modo é importante compreender os principais desafios enfrentados pelos discentes para conclusão de um curso que durou oito anos e apresentou uma taxa de evasão grande. Como podemos observar na fala a seguir:

Sabemos que os desafios são muitos desde o início do curso de licenciatura, que demorou praticamente 8 anos, é um curso de muitos desafios, daí a gente dar a entender, por que as pessoas começaram a desistir, são pessoas que tinham projetos de vida, todo mundo tem esses projetos de vida. O projeto estava determinado no cronograma e as pessoas começaram a ver até a possibilidade de que não concluísse em um tempo positivo, então algumas pessoas pelas dificuldades que foram surgindo começaram a não acreditar que a gente pudesse chegar a concluir o nosso curso.

Então vem a questão governamental, a política educacional que temos, aí mesmo com o programa PRONERA, tinham muita morosidade, então essa **morosidade nos processos** fez com que o curso fosse tão longo, então imagina aí, a gente tinha processos que demoravam 6 ou 8 meses para poder rodar, então isso é inadmissível, então simplesmente entendamos que era má vontade.

Fizemos articulações junto à Brasília, com as coordenações que lá tinham, olhe que era outro governo<sup>32</sup>, mas a gente sabe que ele por si só não tem o poder total, então isso aconteceu. Fizemos processos de articulação no setor educacional, no campo de Brasília, enfim, fizemos várias articulações para ver se o tempo poderia ser diminuído, mas isso não aconteceu, então acreditamos que era a morosidade dos processos políticos que impedem a classe trabalhadora dá um passo, sempre, de um modo ou de outro o **Estado sendo burguês**, a gente também não se admira que essas coisas acontecem, só que uma coisa nos chamou atenção, não conhecemos nenhum curso que tenha demorado tanto tempo quanto esse, que durou praticamente 8 anos<sup>33</sup>, mas isso a gente também quer dizer que, com todos esses entraves a gente estava com as pessoas aqui, foi realizado algumas etapas aqui em Fortaleza.

Aqui em Fortaleza quando não tinha recursos, **a universidade sempre deu um jeito**, nunca nos deixou faltar comida, os educadores também iam sem receber, aquela coisa, principalmente as pessoas que iam adicionar conosco, as pessoas que acreditavam na luta, já conheciam o movimento, uma possibilidade concreta de formar mais pessoas para dentro das áreas de assentamento.

E essa nossa proposta é cada vez mais ela poder ir adiante, então desafios não foram pequenos, 8 anos aí de resistência grande, que nossa turma teve. Então os companheiros e companheiras que se formaram eles estão de parabéns, porque não foi fácil, mais uma vez dizendo, a gente sentiu muito com as companheiras que desistiram, pessoas que tiveram muita dificuldade para chegar até o curso e ficaram até os três ou quatro anos, mas depois as pessoas não conseguiram mais, então ficamos muito triste com a saída de cada uma dessas pessoas, porque imagine aí, a gente poderia ter as pessoas, infelizmente da Cáritas que não chegaram a concluir com a gente, enfim, são pessoas que ainda estão no campo de luta conosco, mas ficaria melhor se a gente pudesse ter concluída essa etapa juntos, mas articulação que o movimento tem junto às universidades e junto a outros setores de parlamentares, sempre tentamos destravar, fizemos várias audiências na UECE, colocamos parlamentares juntos, mais foi uma coisa muito delicada para a gente desenrolar esse processo, mas estamos aí (Florestan Fernandes, 2021).

De acordo com o representante do setor de educação do MST, uma das questões que mais impactou a turma foi a demora nos processos em Brasília, processos esses referentes a atrasos nos repasses financeiros para realização das etapas do curso, pois como a LEDOC/FAFIDAM não foi institucionalizada funcionando como um programa assim como a LEDOC/URCA, a execução das etapas necessitavam de aprovações dos órgãos responsáveis pelo financiamento; além desses atrasos nos repasses financeiros às coordenações de ambos os cursos, tinham dificuldades em realizar as etapas, tendo em vista os baixos valores

<sup>32</sup> Governo Dilma Rousseff primeiro mandato- 2011- 2014; segundo mandato- 2015-2016.

<sup>33</sup> LEDOC/URCA de acordo com Pássaro (2019) durou cerca de 8 anos.



disponibilizados para todas as demandas dos graduandos/as, poucas pessoas para realizar as funções da coordenação e supervisão das atividades, pois o programa não dispunha de funcionários para essas atividades, de modo que os coordenadores tinham que conquistar colaboradores para execução das tarefas, desafios enfrentados também pela URCA/LEDOC, quando afirma que

É salutar ressaltar que desde o primeiro momento houveram as dificuldades para que o recurso previsto no edital de fomento, chegasse à universidade. Bem como foi um constante desafio usar o recurso quando ele chegava na conta da universidade. Pois a estrutura de licitação e os impedimentos diversos que foram criados pelo governo federal para o uso do recurso foram sabotadores do processo. A universidade tinha que estudar estratégias que mais pareciam um plano de guerra, para fazer funcionar o plano de trabalho. Para executar o recurso dentro da legalidade (URCA/LEDOC, 2017, p. 5).

Os egressos também apontam a questão do tempo como sendo um dos grandes desestimuladores da LEDOC/FAFIDAM, porém eles apontam também elementos como a **distância do local de origem dos estudantes**, a **dificuldade em conseguir professores** tendo em vista que o curso não dispunha de um corpo docente próprio e **questão da mulher e da maternidade** como sendo uma das causas para a evasão dos alunos.

Sobre os desafios tem a **questão do tempo** que eu vejo. Porque a questão do tempo está ligada a **questões burocráticas, financeiras**. Para o curso se manter dependia de situações financeiras porque a turma estava lá então **precisava se alimentar, precisava de um espaço para ficar**. Mas os desafios que eu fico vendo desde o início tinha uma turma muito grande, bastante numerosa e no decorrer essa turma foi reduzindo e uma das principais questões era a incerteza da turma que ia desistindo e se o curso ia ter a continuidade. Porque ia vendo as burocracias. Planejamos uma etapa para acontecer em outubro, quando estava chegando perto já era dito que não ia acontecer, assim a turma ficava desmotivada e acabava desistindo.

A outra coisa era mesmo **à distância**. O curso era na UECE e a maior parte do tempo passávamos em Limoeiro do Norte. Que era praticamente distante para 90% da turma não tinha como ir todo final de semana ir para casa e muitas vezes tinha aula dia de sábado.

E essa **questão familiar**, tínhamos mães de família, mães com bebês pequenos, mães grávidas, então avalio como desafio essa questão familiar mesmo. E as questões financeiras também. E uma das coisas que já citei foi o desafio dos educadores, pois tivemos muitos educadores que vinham voluntariamente. O educador vinha dar aula, mas não sabia quando ia receber por causa da burocracia. A gente conversava muito com o professor Chiquinho, tínhamos que ir conquistando os educadores para dar as aulas, porque era difícil mesmo. Só para ter uma ideia, tinha educadores que passavam 1 ano para receber por conta desse empecilho da liberação dos recursos.

Mas íamos conversando mesmo através do diálogo, desse empenho da direção da FAFIDAM que mesmo os educadores estando com sua carga horária toda completa a direção ia conversando com eles para reservar um tempo para ministrar aula para licenciatura, muitas das vezes o professor Chiquinho era na coordenação do curso, mas tinha que dar aula também, por que muitas vezes não tinha como outro educador para vim.

Mas vejo que um dos grandes desafios foi essa questão mesmo de educadores garantir as etapas. Mas em termo geral assim é a dificuldades sempre dava um jeito. Pra você

ter uma ideia, nunca passamos necessidade, nunca passamos fome no Limoeiro do Norte, por não ter comida ou teto, a gente tinha apoio e alimentação.

Por mais que o recurso para alimentação estivesse atrasado, tinha um comércio através das articulações do professor Chiquinho, da Sandra, do Ernandi vendia para o nosso curso e o professor Rameres também. E nós tivemos muito apoio da direção da FAFIDAM. Mas é isso, o grande desafio foi a questão das mães e tinha que garantir uma educadora infantil para ter o espaço da ciranda no curso, tinha dificuldade de garantir, mas a gente ia garantindo. E as mãos gestantes que chegaram a desistir porque era cansativo e ficava distante de casa (José Fidelis de Moura, 2021).

O egresso acrescenta elementos muito importantes que nos permitem compreender os desafios enfrentados pela curso de licenciatura, assim percebemos que além da demora nos repasses financeiros para a execução das etapas (pagamento de professores, alimentação, estadia em Limoeiro do Norte, materiais didáticos entre outros itens), pode-se acrescentar o fato do campus da FAFIDAM que sediou o curso a maior parte do tempo ficar muito distante dos territórios dos alunos, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 11- Municípios de origem dos educandos/as

<b>MUNICÍPIO DE ORIGEM</b>	<b>QTDE. ALUNOS</b>	<b>Dist. até FAFIDAM</b>
MONSENHOR TABOSA	03	505 KM
MADALENA	01	384 KM
QUIXERAMOBIM	01	412 KM
ITAPIOCA	02	366 KM
ITAREMA	03	414 KM
SANTANA DO ACARAÚ	01	437 KM
MIRAÍMA	01	415 KM
TURURU	01	311 KM
CANINDÉ	01	219 KM
OCARA	01	247 KM
BEBERIBE	01	245 KM
ARACATI	01	130 KM
RUSSAS	01	40 KM
MORADA NOVA	02	40 KM

Fonte: Arquivo LEDOC/UECE (2016).

Como podemos observar, a distância entre o campus e os locais de origem dos estudantes fica, em sua maioria, a mais de 200 quilômetros, o que impossibilitava o retorno semanalmente para suas famílias e afazeres domésticos. Acrescidos a esses elementos destacamos a questão de a instituição não dispor de professores exclusivos para a LEDOC/FAFIDAM, pois os professores que ministravam aula eram professores de outros cursos da UECE, sendo que muitos não recebiam uma quantia por esse trabalho e, em alguns casos, não dispunham de carga horária nos seus colegiados de origem para ministrar aulas na

LEDOC, representando de fato uma contribuição pessoal do docente para com a turma, tendo em vista que eles não tinham nenhum vínculo com esse curso. Em alguns momentos, como podemos observar no relato anterior, existia um processo de conquista/sensibilização do docente por parte dos graduandos, da coordenação do curso e da direção da FAFIDAM, assim como do MST para que o professor se sentisse motivado a dar aula no curso. Ainda sobre as questões burocráticas, uma egressa acrescenta que

A própria burocracia do estado, de licitação de tudo isso que não é digamos assim o tempo do conhecimento. Porque são coisas diferentes, enquanto **o conhecimento ele tem um ritmo de aprendizado** enquanto as pessoas têm um ritmo acaba que a burocracia ela separado isso tendo outro ritmo. Enquanto deveríamos ter uma proposta em que cada período estava na universidade depois da comunidade e retornava a burocracia não nos permitimos esse trânsito normal. Desse modo a proposta pedagógica foi desenhada de uma forma, mas quando chegou no financiamento ele não foi executado da forma que a proposta pedagógica ela estava pensada e com isso teve **um distanciamento entre conteúdo que estava sendo adquirido na universidade**, conhecimento, mas técnico com os professores, de modo que esse retorno para a comunidade não aconteceu devido a esse distanciamento com toda a burocracia que teve nesse período.

**Passamos um ano depois do vestibular para ter o primeiro momento na universidade**, então isso desestimulou muita gente. Muitos estudantes não quiseram mais voltar, porque fez o vestibular e passou um ano sem ter contato com a universidade e com os professores, embora tenha o contato, mas com o território porque são pessoas que estão no território e tem uma ligação com o assentamento, com o movimento, com a escola e com a vida em comunidade que convive no assentamento e isso também com toda a burocracia acabou desestimulando muito o estudante a não querer voltar para a universidade.

Isso foi algo que prejudicou bastante, então essa coisa que não ter algo mais esquematizado da forma que estava sendo pensada na proposta pedagógica, eu acredito que isso no meu entendimento foi um dos mais complicados de não ter conseguido concluir com a mesma quantidade de alunos que iniciou, por conta da burocracia (Nazaré Flôr, 2021).

Outra questão importante que corroborou com o processo de evasão na turma mencionada em várias entrevistas é o acesso e permanência de mulheres ao ensino superior, bem como da maternidade como sendo um dos motivadores para evasão das estudantes.

O MST desde seu nascimento constrói a partir da coletividade uma diversidade de sujeitos, pautas e reiniciações, entre todas as bandeiras conhecidas como a luta pela terra e por uma reforma agrária popular, a luta pela educação, pela segurança alimentar, pela água, pelos bens de produção sempre reconheceu que a participação feminina é indispensável, de modo que a mulher é figura central nesse processo de libertação, a partir da sindicalização, do acesso aos cargos de liderança e, conseqüentemente, na transformação na relação entre homem e mulher, tendo em vista a igualdade de gênero, assim são pensadas ações que formem mulheres tanto na militância como profissionalmente.

Ao longo da história do MST, “a presença feminina tem sido viva no movimento. Seja nos acampamentos, assentamentos, marchas, seja em ocupações de prédios públicos, as mulheres estão sempre presentes, à frente nas lutas, organizando filas, ordenando gritos de guerra” (SILVA, 2009, p. 39), assim as mulheres estão presentes em todos os espaços, inclusive, nos cursos de formação de professores.

Porém, cabe destacar que mesmo as mulheres em geral e as camponesas em específico adentrando nos espaços acadêmicos elas ainda enfrentam inúmeros desafios para conclusão dos seus cursos, pois socialmente “ser ou tornar-se mãe ao longo do percurso acadêmico produz impactos e desafios na vida da estudante e, sua criança, já que é preciso articular o tempo com os estudos, com os/as filhos/as e os demais afazeres” nesse caso as mulheres camponesas sofrem ainda mais, pois não dispõem de recursos financeiros para custear os cuidados dos filhos, ocasionando muitas vezes o abandono do curso, como foi constatado nessa pesquisa “seja pela falta de suporte familiar, questão financeira ou outro motivo, essa atitude já demonstra uma grande desvantagem sofrida pelas mulheres no contexto universitário” (SILVA, 2009 p. 57), ou seja pela ausência do Estado, pois é necessário ter políticas públicas que permitam que mães tenham condições de frequentar a Universidade. No caso da LEDOC/FAFIDAM, fruto de uma política pública, era um direito dessas camponesas terem acesso às creches ou mesmo cirandas infantis durante todo o curso. De acordo com o Censo do ano 2000, realizado pelo IBGE,

8,81% das mulheres cursando o ensino superior, com idade entre 19 e 29 anos, têm filhos na faixa etária de 0 a 4 anos. Significa dizer, portanto, que quase 10% das mulheres universitárias brasileiras nesta faixa são mães de crianças pequenas, e podem vir a demandar políticas públicas que lhes permitam permanecer no ambiente acadêmico e concluir seus estudos com melhores chances de entrar no mundo do trabalho (SAMPAIO; URPIA, 2009, p. 27-28).

Assim, podemos observar que as estudantes-mães são uma realidade no ensino superior de modo que o Estado deve criar políticas públicas de acolhimento para essas mulheres e crianças.

A turma da LEDOD/FAFIDAM teve início com 46 alunos matriculados sendo que desses 31 eram do sexo feminino (FAFIDAM/LEDOC, 2016), a quantidade expressiva de alunas foi apontada em diversos relatos como sendo uma das causas para tamanho abandono do curso, pois, como menciona Sampaio e Urpia (2009), os desafios de conciliar a maternidade e a vida acadêmica força o Estado a pensar políticas de assistência estudantil destinadas a essas mulheres, no caso da FAFIDAM, somadas a situações já mencionadas anteriormente, como a

duração do curso e a distância do campus sede do curso pode ter sido determinante para a estatística da evasão, como podemos observar nas falas a seguir.

#### Quadro 12- Motivadores para evasão-egressos

<p>Muitas dificuldades, muitos desistiram do nosso curso. Eram 50 alunos e nós ficamos com a turma de 16 alunos, 10 da linguagem e código e 6 de ciências da natureza. Tinha alunos do MST, do MPA, então todas as pessoas que eram do MAB desistiram do curso e boa parte dos que entraram no curso começaram a desistir e também tinham pessoas da prefeitura, da prefeitura de Morada Nova e a prefeitura de Russas, só ficou uma de Morada Nova. Então desistiu muita gente nesse processo, foram muitas as dificuldades, muitos entraves, eu mesma pensei em desistir do curso. Outras questões e foi muita dificuldade mesmo, mas a gente venceu (João dos Santos (João sem-terra, 2021).</p>
<p>A maior parte das pessoas que desistiram <b>eram mulheres</b>, a grande parte eram mulheres. Essa dificuldade <b>da mulher que ter que cuidar da casa, cuidar dos filhos</b>, algumas delas engravidaram aí não tiveram condições de ir para o curso porque era um mês geralmente, ficamos um ou dois meses estudando direto, estudando amanhã, tarde, às vezes à noite. A gente ficava até no sábado meio-dia e era muito puxado. Aí eu imagino que tenha sido por essa dificuldade, para além também das atividades que você já trouxe na <b>questão da burocracia</b>, de ter passado muito tempo parado e as pessoas buscando outras formas de estudar. Teve algumas até que desistiram do curso, entraram em outro curso e terminaram primeiro que a gente, tomaram outros rumos, mas que também estão atuando na educação e na educação do campo (Francisco Araújo Barros, 2021).</p>
<p>Sobre a evasão dos estudantes o principal motivo, eu aponto o <b>tempo do curso</b>, porque assim, o curso, o nosso curso era pra ser todo na FAFIDAM, quando os meninos começaram a perceber que não era só na FAFIDAM, mas ia ser em outros lugares, ia ser alternado, aí <b>as pessoas precisavam trabalhar</b>, uns saía porque ia trabalhar, outros saíram porque estava achando ruim por muito tempo fora de casa, e foi todo aquele processo, e aí foi saindo um, saindo dois, saindo... por exemplo, Morada Nova ficou só eu, todas outras meninas saíram, todas que estavam junto comigo, desistiram, talvez na segunda etapa já desistiram, porque quando começaram a observar que o curso não ia ser só na FAFIDAM, mas tinha que viajar para Fortaleza, tinha que viajar para outros lugares desistiram. As pessoas de Morada Nova desistiram porque alegavam, <b>“não, o esposo não deixa, não eu tenho um menino”</b>, era assim, foi todo um... só ficou mesmo quem estava mesmo disposto a enfrentar e terminar mesmo. <b>Tinha muito homem</b>, mas também <b>a maioria era mulheres</b>. Foi muita desistência, que nós do curso mesmo não imaginávamos que ia haver tanta desistência, nós achávamos que ia ter desistência lógico, porque não existe curso completo, sempre alguém fica no caminho, mas esse nosso por ser divertido, todo mundo amigo, cada um apegado ao outro, a gente achava... mas aí quando começou a sair e o curso começou a quebrar mesmo, <b>que passou um ano sem haver nenhuma etapa</b>, aí foi nesse período que começou, o povo começaram a se a... outros foram fazer outra faculdade, <b>muita gente saiu pra fazer uma outra faculdade</b> (Padre Régis Augusto, 2021).</p>
<p><b>As alunas que desistiram de Morada Nova</b>, eu tenho a certeza que elas <b>não se adaptaram aquele processo, daquela maneira, aquela regra</b>, porque é regra né, nós sabemos que ali <b>no movimento é uma regra que tem todo mundo ser coletivo</b>, Morada Nova, eu digo com segurança que <b>elas desistiram porque elas não conseguiram se adaptar</b>, elas não conseguiram se adaptar aquela regra<sup>34</sup>, <b>aquele jeito, aquela maneira, aquela maneira daquele povo agir</b>, eu digo com segurança, porque eu perguntei, e elas foram muito claras, disse que não ia continuar porque não aguentava aquela situação, por isso que eu digo de Morada Nova, <b>os outros não, porque todos já eram de acampamento, de assentamento, já conhecia toda pedagogia do movimento</b>, conhecia todo o processo né. Morada Nova eu estou dizendo porque eu garanto que elas saíram, desistiram por esses motivos, porque elas disseram que era muito difícil de seguir aquelas regras, agora os outros não, porque eu acredito que tenha sido mais por conta de... <b>os meninos por conta de trabalho, as meninas porque tinha criança</b> né, é todo um processo (Padre Régis Augusto, 2021).</p>
<p>Em relação a evasão <b>a questão do tempo</b>. Era muito tempo de uma etapa para outra. Só para você ter noção, iniciamos a primeira etapa em 2011 em novembro ou dezembro de 2011, passando 15 dias todos esses estudantes juntos. Nesse período era muita gente mesmo. Quando foi em 2012 fizemos duas etapas em Limoeiro novamente e a turma ainda estava completa, mas passou-se um ano, em <b>2013 não tivemos nenhuma etapa por conta das licitações</b>, o processo de licitação já começou a nos atrapalhar. Quando foi 2014, eu mesmo sempre mobilizando a turma: "gente, passamos um ano sem aula". <b>E não tinha recurso</b>,</p>

<sup>34</sup> Quando a entrevistada menciona regra ela está se referindo a pedagogia do movimento.

**não tinha passagem, não tinha alimentação, hospedagem, nada disso.** E eu me organizei e esses educandos iam se organizando, mobilizando os outros, e em 2014 fez uma etapa dessa forma. **Fizemos muitas etapas sem ter recurso, sem ter hospedagem.** Então fizemos na marra mesmo. Comprávamos nossa alimentação, pessoas faziam doações para gente, então isso tudo contribuiu para essa evasão porque **tinham pessoas que não tinham como se sustentar e nem tinha como sustentar no curso**, então eram obrigados a sair para se manter de outra forma. Essa evasão foi por conta disso. Era uma coisa que não tínhamos certeza que ia terminar, porque era muito limitado, sempre com muitos desafios, **às vezes não tinha o dinheiro para comprar o gás, água**, então foi muito difícil uma pessoa permanecer 8 anos nessa situação, **sem ter uma renda fixa** (Francisca Pinto dos Santos, 2021).

Tinha **um perfil no nosso curso que era de mulheres dos assentamentos**, que tinha **idade avançada**, já tem **algumas que tinham sua família para cuidar e não faziam militância no movimento**. Esses dois perfis contribuíram para a evasão. Tiveram algumas que tentaram, algumas mulheres por mais que tivessem a idade avançada também contribuíram e ainda contribuem com o movimento. E aí **tinha muitas mães no curso**, duas mães que desistiram. Acho que por conta também **das crianças pequenas nessas situações**, vulneráveis. Uma delas contribui até hoje com o movimento, **as demais que tinham renda tinham dificuldade de desvincular por conta da burocracia do trabalho**, e teve **algumas mulheres que não se adaptaram à realidade do curso** (Francisca Pinto dos Santos, 2021).

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora.

Os relatos das egressas nos permitem perceber outras questões que não foram pontuadas até o momento. Em sua maioria, os relatos apontam para o fato histórico sobre a condição da mulher na sociedade, pois como menciona Silva (2019, p. 36) “ao mencionarmos o patriarcado, com o recorte sobre as mulheres envolvidas na luta pela reforma agrária, conscientização, inserção política e práticas de despatriarcalização, é imprescindível relatar como é condicionada a mulher na sociedade vigente”.

A mulher ocupa diversos espaços e acaba assumindo a responsabilidade do cuidado com os filhos, com a organização da casa e com o marido/companheiro, sendo em muitos casos fator decisivo nas escolhas que ela precisa tomar. No caso da LEDOC/FAFIDAM, como a maioria dos matriculados eram do sexo feminino, esse fator somados aos demais foi determinante para o prosseguimento ou não no curso, tendo em vista do formato do curso acontecer em regime de alternância, quando os estudantes passavam 45 dias na Universidade e 45 dias em seus territórios, somados ao fato dos atrasos nos repasses financeiros, o que acabou interferindo na organização do curso, como exemplo a ausência ou precariedade das cirandas infantis corroborando para a desistência das mulheres.

Ainda podemos mencionar que muitas mulheres não recebiam apoio do seu núcleo familiar para continuar o curso, sendo a **questão da mulher no ensino superior e a desigualdade de gênero** fatores determinantes para a evasão. Nesse sentido, Pereira e Nunes (2018, p. 4), afirmam que “a mulher, que tanto lutou e ainda luta pela igualdade de direitos, se vê na condição de trabalhadora explorada em sua força de trabalho e ainda é a principal responsável pelas atividades domésticas e de cuidado com os integrantes da família”.

Entende-se com isso que, para essas mulheres, ficar distante de suas residências por um tempo longo era extremamente complicado, como pudemos observar no quadro dos municípios de origem dos educandos/as, existiam territórios que ficavam distante da sede do curso (FAFIDAM) mais de 500 quilômetros, outros 400 quilômetros em sua maioria a distância eram de mais de 200 quilômetros. Esse **fator da distância** envolvia outros arranjos, por exemplo o *deslocamento, os custos pessoais*, tendo em vista que muitos não tinham um emprego formal e sobreviviam da agricultura em seus territórios, além do *desgaste físico e mental dos sujeitos*.

Embora a escolha do campus FAFIDAM tenha se dado pela predisposição que tanto o centro tem por estar inserido em um território com forte discussão sobre reforma agrária, agricultura familiar, Educação do Campo e Educação popular, Movimentos Sociais e contar com um grupo de docentes militantes da Educação, sua localização dificultou a logística dos discentes, bem como interferiu até mesmo na institucionalização do programa na matriz curricular na UECE.

Adicionados aos itens já citados, de acordo com as entrevistas, existiu uma **questão geracional das mulheres**, algumas dessas mulheres apresentavam uma faixa de idade avançada, o que dificultou a continuidade do curso, e muitas não tinham vínculo com a militância dos movimentos sociais, a questão geracional também nos remete ao patriarcado, pois identificamos que muitas dessas mulheres não tiveram a oportunidade de estudar enquanto jovens e encontro desafios para retomar os estudos na idade adulta. Outro ponto mencionado pelos relatos é que existia também dificuldades para aqueles que mantinham algum **vínculo empregatício formal**, não sendo possível em muitos casos negociar a ausência do local de trabalho no período de tempo Universidade obrigando os educandos/a escolher entre estudar ou trabalhar.

Por fim, podemos acrescentar um último motivador para as desistências do curso a partir do entendimento dos egressos. Um curso de Educação do Campo tem seus princípios pautados em uma pedagogia socialista, tendo em vista que esse curso é fruto da luta no Movimento Nacional de Educação do Campo, é bandeira de luta do MST entendendo que a luta pela terra perpassa a conquista do território, sendo que essas graduações em sua maioria têm como princípio a Pedagogia do Movimento, nesse sentido, alguns estudantes que não mantinham vínculo com nenhum movimento social **não se adaptaram a essa proposta teórico-metodológica**, não se adaptaram a princípios como o da organicidade, auto-organização, trabalho coletivo entre outros, baseados em uma matriz formadora humana através da “luta social e da organização coletiva” (CALDART *et al.*, 2012, p. 547).

A Pedagogia do Movimento pode ser conceituada a partir do Dicionário da Educação do Campo da seguinte forma:

Como conceito específico, a pedagogia do movimento toma como o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no *movimento* (historicidade) um dos seus componentes essências (CALDART *et al.*, 2012, p. 546).

Essa Pedagogia não pode se desvincular da matriz formativa da Educação do Campo, uma vez que é fruto da luta coletiva de movimentos sociais, intelectuais orgânicos e camponeses e camponesas, logo, é necessário imprimir os princípios pedagógicos na proposta educativa.

A seguir, a partir das reflexões sobre o processo formativo vivenciado pelos egressos da LEDOC/FAFIDAM, buscamos identificar os caminhos percorridos pelos sujeitos após a conclusão do curso, buscando compreender as repercussões da formação acadêmica na vida desses sujeitos.

### **5.6 Egressos da turma Zé Maria do Tomé de 2010: Atuação e engajamento profissional, escolar e militante**

Compreendendo que a LEDOC/FAFIDAM representou uma mudança na forma de pensar/enxergar a formação de educadores do campo, buscamos realizar um mapeamento da atuação dos egressos para compreender em quais áreas e territórios esses sujeitos estão contribuindo. Esse levantamento iniciou em meados de 2021, quando demos início às entrevistas com alguns egressos na ocasião, investigamos onde estavam atuando profissionalmente e/ou na militância; posteriormente, ao longo do ano de 2022, retornamos o contato com os entrevistados e ampliamos a busca com os demais educandos/as, utilizando diversas ferramentas para coletar essas informações entre elas como redes sociais Facebook e o aplicativo de mensagem WhatsApp, por consideramos indispensável apresentar neste trabalho a atuação desses sujeitos.

[...] a atuação dos egressos da LEDOC extrapola a mera atuação no mercado de trabalho. Reduzir a compreensão de trabalho aos limites da lógica instrumental e econômica da sociedade capitalista é um equívoco imenso pelo fato de negligenciar outras dimensões da formação humana (MOLINA; PEREIRA, 2021, p. 142).



O mapeamento realizado procurou responder a quatro questões principais: 1- Inserção dos egressos nas Escolas do Campo e demais escolas; 2- Atuação dos egressos em processos educativos nos territórios e movimentos sociais; 3- Continuação dos estudos e profissionalização; 4- Desafios para a inserção e permanência no mundo do trabalho.

Quadro 13- Mapeamento dos egressos- LEDOC/FAFIDAM

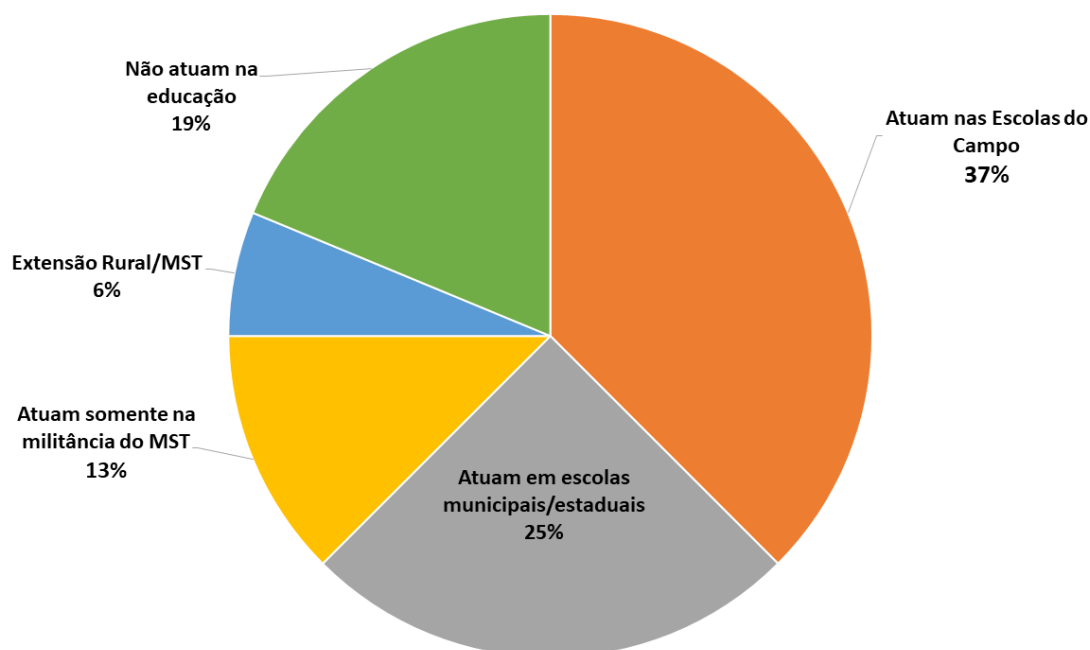
EGRESSO	ÁREA DE CONHECIMENTO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	FUNÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO/ 2º GRADUAÇÃO	TERRITÓRIO
Antônia Fagna Pinto de Sousa	Linguagens e códigos	Direção estadual do MST	Militante	Especialização em Educação popular e promoção de territórios saudáveis na convivência com o semiárido; Cursando técnico Agroecologia	Assentamento Aragão-Miraíma
Antonia Francilene Caetano Carneiro	Linguagens e códigos	E. E. M Luzia Bezerra de Farias	Professora	Licenciatura em Língua Espanhola	Assentamento Nova Vida/ São Luís do Curu
Antonio Nacelio dos Santos	Ciências da Natureza	E.E.M.C José Fidelis de Moura	Auxiliar administrativo	Não consta	Assentamento Bomfim Conceição-Santana do Acaraú
Francisco Edson de Lima	Linguagens e códigos	Agricultura familiar camponesa	Agricultor	Não consta	Assentamento Santa Luzia-Serra do Felix Beberibe
Francisco Leonardo dos Santos	Ciências da Natureza	EMEF São José-Itarema	Professor	Não consta	Assentamento Lagoa do Mineiro- Itarema
Irineuda Monte Lopes	Linguagens e códigos	Direção Estadual do MST	Militante	Mestre em educação	Fortaleza/Itarema
Janete da Silva Santos	Linguagens e códigos	E.E.M.C Francisco Araújo Barros;	Professora	Especialização Educação popular e promoção de territórios saudáveis na convivência com o semiárido; Especialização em psicopedagogia	Assentamento Lagoa do Mineiro- Itarema
Joel Ângelo Pimenta	Ciências da Natureza	EMEF Joana Alves de Sousa-Russas	Professor	Não consta	Morada Nova-Comunidade Rural Aruaru

Maria das Graças da Luz Santos	Linguagens e códigos	Cooperativa Central das Áreas de Reforma Agrária do Ceará (CCA/MST); Instituto Agropolos do Ceará	Assistente técnica e extensão Rural	Não consta	Assentamento Santana-Monsenhor Tabosa
Maria das Graças Rodrigues de Sousa	Ciências da Natureza	E. E. F São Francisco; E. M. E. C Florestan Fernandes	Secretaria escolar; Professora	Especialização em Secretaria Escolar	Assentamento Santana-Monsenhor Tabosa
Maria Elisangela Gomes	Linguagens e códigos	Prefeitura Municipal de Aracati	Professora	Especialização em Psicopedagogia em Educação Infantil	Comunidade Rural São José do Lagamar-Jaguaruana
Maria José Almeida Pereira Rodrigues	Linguagens e códigos		Doméstica	Não consta	Morada Nova-Ceará
Maria Madalena Pinto dos Santos	Ciências da Natureza	E.E.M.C Francisca Pinto dos Santos	Professora	Licenciatura Letras Português	Assentamento Antônio conselheiro/Ocara
Marília Cirino Severo	Linguagens e códigos	E.E.M.C João dos Santos de Oliveira	Auxiliar administrativo	Não consta	assentamento 25 de maio-Madalena
Raimunda Olinda Ferreira	Linguagens e códigos	E.E.M.C Francisco Araújo Barros;	Professora	Especialização em Direitos Humanos	Assentamento Lagoa do Mineiro- Itarema
Rosilene Moura da Guia	Ciências da Natureza	Cuidadora de idosos (particular)	Técnico de Enfermagem	Técnico em Enfermagem	Fortaleza

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa de campo.

Fazendo uma breve descrição desse mapeamento em relação à **atuação profissional**, identificamos que 10 egressos atuam diretamente na educação, sendo que 6 atuam nas **Escolas do Campo** e 4 atuam em escolas municipais no anos finais do ensino fundamental e/ou estadual no Ensino Médio; 2 **egressas atuam exclusivamente na direção do MST** e 1 atua na **extensão rural** vinculada também ao Movimento desenvolvendo ações nos diversos territórios do estado; 3 egressos **não atuam** na educação ou Educação do Campo, sendo que 1 mora em assentamento de reforma agrária e desenvolve trabalho na agricultura familiar, 1 egressa atuam como doméstica e a outra está atuando na área da saúde (cuidadora de idosos) na capital do estado, Fortaleza.

Gráfico 3- Inserção profissional dos egressos



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa de campo.

Em relação à **atuação dos egressos em processos educativos nos territórios e movimentos sociais**, percebemos que 14 educandos/as residem nas áreas rurais, sendo que 12 residem em assentamentos e/ou acampamento de reforma agrária mantendo um vínculo com a luta pela terra, alguns mantêm vínculo diretamente com movimentos sociais como o MST e a OPA, desenvolvendo ações nas cooperativas de produção, juventude camponesa, bibliotecas populares, formação de militantes, pois entendemos que o

[...] processo formativo vivenciado na universidade, subsidia os egressos em uma atuação transformadora em seus territórios. É uma atuação que consiste no engajamento nas lutas por políticas públicas, nas transformações da organização do trabalho pedagógico das Escolas do Campo” (MOLINA; PEREIRA, 2021, p. 151).

Em relação à **continuação dos estudos e profissionalização**, identificamos que 9 educandos/as continuaram estudando e aprimorando a sua profissionalização na docência/militância; 5 egressas cursaram especialização lato sensu nas áreas da educação popular, bem como em áreas relacionadas com a educação, 1 egressa cursou pós-graduação stricto sensu em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi-MAIE; outras 2 egressas cursaram uma segunda licenciatura (letras-português; letras-espanhol); outras 2 estão cursando cursos técnicos (agroecologia; enfermagem) almejando ampliar a formação e inserção

no mundo do trabalho. Nessa análise, identificou-se que os egressos estão buscando formação continuada, o que avaliamos como positivo.

Algumas ponderações são importantes sobre os dados encontrados a partir desse mapeamento e que podem ser constatadas nas falas dos sujeitos. A primeira questão importante de ser avaliada são as condições da inserção dos egressos no mundo do trabalho, pois diagnosticamos entre todos os egressos somente 1 que não possui um vínculo ocupacional/militância, porém identificamos especialmente nos que exercem atuação na educação que o vínculo estabelecido entre egresso e empregador são materializados através de contratos temporários e/ou seleções públicas, seja na rede estadual ou municipal. Não identificamos nenhum egresso que tenha sua inserção por concurso público, como podemos avaliar na fala a seguir:

Em relação à Educação do Campo no estado do Ceará ainda faltam algumas coisas. Primeiro um concurso público, um concurso como os nossos camaradas indígenas tem a política indígena garantida. Estamos pleiteando junto ao Estado um concurso público para as nossas áreas de assentamento, porque sabemos que temos as nossas especificidades, então acreditamos que isso é importante, estamos pleiteando junto também ao parlamento do Estado um concurso para garantir a efetivação (Florestan Fernandes, 2021).

Esse fato nos remete inicialmente às condições de precarização do docente, pois, como afirma Alves (2007, p. 114), “a precarização possui um sentido de perda de direitos acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados”, o que visualizamos na atuação dos egressos da LEDOC/FAFIDAM, pois

[...] na atualidade, explorando intensamente as contradições experimentadas pelos trabalhadores nas suas relações de emprego, está em curso um processo de subordinação direta – sem a mediação de emprego ou contrato – dos trabalhadores às mais variadas formas de capital (FONTES, 2017, p. 52).

Modificar essa realidade é uma bandeira de luta do Movimento Nacional de Educação do Campo em todo o país e, especialmente no Ceará, que alcançou grandes avanços com a construção das Escolas do Campo, necessitando de professores qualificados e que possam se dedicar, assim torna-se indispensável a luta por concursos públicos para atender as demandas das Escolas. Nesse sentido, Molina e Pereira (2021, p.147) apontam alguns fatores para a **não inserção dos egressos** nas Escolas do Campo, entre eles “a pouca oferta de Escolas do Campo, além de que ainda existe entre elas um constante fechamento e nucleação escolar, representando fortes obstáculos ao exercício pleno da docência”. Os autores ainda afirmam que

“é necessário destacar que as possibilidades de inserção dos licenciados nas Escolas do Campo não ocorrem de forma homogênea nos diferentes contextos brasileiros” (MOLINA, PEREIRA, 2021, p. 147).

No estado do Ceará ainda percebe-se o pouco aproveitamento dos egressos da LEDOC nas Escolas do Campo, apenas 6 estão atuando, os demais relatam não terem conseguido ingressar nas referidas instituições, outros 3 egressos, mesmo residindo em áreas rurais, não conseguem ingressar nas escolas próximas (escolas rurais ou Escolas do Campo), tendo que se deslocar para as áreas urbanas para conseguirem exercer profissão. Com isso, compreendemos que “as condições objetivas e as práticas efetivas dos egressos no cotidiano escolar revelam que há fatores externos e internos que interferem fortemente nesse processo” (MOLINA; PEREIRA, 2021, p. 149), conforme denúncia a entrevistada, em fala a seguir:

Só faço uma avaliação eu acho que alguns profissionais militantes que se formaram na licenciatura em Educação do Campo no Estado do Ceará ou em qualquer estado, eles deveriam ser aproveitados pelos próprios movimentos que trabalharam e lutaram muito para que essas pessoas, os camponeses, estivessem dentro das universidades e se formassem em uma perspectiva diferente, que tivesse sido aproveitados dentro das escolas que trabalham essa pedagogia, porque 95% desses profissionais militantes que se formaram na licenciatura, **a maioria deles não estão dentro dessas escolas e a maioria deles, infelizmente, nem exercendo a profissão de professor não está**, então assim, acabou que a gente formando muita gente que não tá contribuindo para esse processo da educação, alguns estão contribuindo somente na militância isso é magnífico, mas poderiam estar em outros espaços (Nazaré Flôr, 2021).

Acrescida da ausência de concursos públicos no estado do Ceará, a formação por área do conhecimento desperta nos órgãos empregadores a recusa pelo diploma dos egressos da LEDOC, sendo que alguns não são aceitos como fins de comprovação em seleções públicas ou concursos, o que levou, inclusive, alguns egressos a cursarem outras licenciaturas, pois os “editais de concurso que, em sua maioria, limitam a participação dos Licenciados em Educação do Campo, por inserirem nos certames exclusivamente as formações disciplinares”. Diante disso, tornou-se “uma reivindicação do conjunto das LEDOCs: o reconhecimento e a aceitação da habilitação que os licenciados adquirem em sua formação inicial” (MOLINA; PEREIRA, 2021, p. 148). Os autores, baseados em Caldart (2012), apontam dois desafios da formação vivenciada nacionalmente pelas LEDOCs,

Primeiro, formar para uma escola que não existe, mesmo fisicamente, em razão da baixa oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio no campo, que precisa ainda ser conquistada e ampliada quantitativamente;  
Segundo transformar as Escolas do Campo que já existem, pois elas precisam passar por um processo de reconstrução pedagógica que as projete na direção das famílias e

da comunidade e que seja congruente com os processos de produção material da vida no campo (MOLINA; PEREIRA, 2021, p. 148).

Como as LEDOCs são guiadas por uma pedagogia revolucionária apresentando-se como uma proposta extremamente inovadora, a atual escola ainda não consegue absorver os sujeitos desse processo formativo que, como Gramsci afirma, é um processo de formar intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Essa formação faz parte de um projeto de sociedade que visa transformar as bases da sociais instaurando uma outra lógica de produção baseada na sustentabilidade, na reforma agrária popular, na democratização do conhecimento, enfim, formar para uma sociedade em construção.

Molina (2021), ao realizar pesquisa sobre os egressos(as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil apresenta os desafios da inserção destes no mundo do trabalho em algumas universidades brasileiras (UFSC, UFRB, UFCG, UFT). A autora apresenta dois fatores importantes: *estruturais e políticos*.

Referente aos fatores estruturais, destaca

[...] como a própria ausência do Estado na garantia do direito à educação dos sujeitos camponeses, o que resulta na mínima oferta de Escolas do Campo para a sua colocação, com o agravante de que, com a pouca oferta de unidades escolares no campo, **as oportunidades não são para concursos permanentes**, uma vez que ainda não há um sistema público de educação consolidado no campo, sendo **a maior parte para vagas temporárias**. Soma-se a isso o gravíssimo processo de **fechamento de Escolas do Campo**, cuja intensificação tem-se dado de forma avassaladora na última década, fenômeno recorrente em todo o território nacional.

Existem ainda os fatores de ordem política,

[...] como a recusa da aceitação dos diplomas de formados (as) nessas Licenciaturas em função da habilitação por área do conhecimento. De acordo com o texto da UFRR, para a “maioria dos entrevistados **a falta de reconhecimento do curso** pelas entidades governamentais compromete as vagas em seletivas e concursos públicos”. Sem dúvida, esse tem sido um dos grandes limites encontrados por egressos (as): as redes públicas ainda mantêm estratégias de seleção nos seus concursos majoritariamente disciplinares, havendo inúmeros casos de licenciados (as) que, embora consigam aprovação nos concursos, não conseguem tomar posse por causa da recusa de seus diplomas pelas Secretarias de Educação que os realizam (MOLINA, 2021, p. 8).

A situação das licenciaturas do Campo é similar em território nacional, tendo em vista que os fatores apresentados pela autora nos remete às estratégias hegemônicas do Estado que, mesmo financiando uma política educacional para o campo nega essa política, pois ao criar mecanismos de invalidar os diplomas desses graduados/as, desconsidera todo o processo formativo, porque não é interesse do Estado Burguês que se formem professores críticos, que a

classe trabalhadora eleve sua formação cultural, pelo contrário almeja formar para o consenso. Por isso, a luta pela hegemonia<sup>35</sup> na sociedade de classes na concepção de Gramsci não se restringe apenas às instâncias políticas e econômicas, mas perpassa também a esfera cultural assim a “elevação cultural das massas assume importância decisiva neste processo, para que possam libertar-se da pressão ideológica das classes dirigentes e elevar-se a condição destes últimos” (SIMIONATTO, 2009, 47).

Dessa forma, o Movimento Nacional da Educação do Campo, ao defender uma formação específica para os povos do campo, precisa também lutar pelo reconhecimento desse processo e construir estratégias contra hegemônicas para enfrentar mais esse desafio imposto pelos aparelhos privados de hegemonia<sup>36</sup>. Logo, “a Educação do Campo tem dado uma importante contribuição para a ressignificação da importância de se compreender as contradições e os desafios presentes nos processos de formação docente em territórios camponeses (MOLINA; PEREIRA, 2021, p. 154), bem como na sociedade capitalista.

Na próxima seção, iremos abordar as repercussões da Política Nacional de Educação de Campo no estado do Ceará, compreendendo os avanços, os desafios da Educação do Campo e no estado.

---

<sup>35</sup> A hegemonia em Gramsci é resultado “das atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção de mundo e seus valores capilarmente pela sociedade” (BITTIGIEG, 2003, p. 46).

<sup>36</sup> O aparelho hegemônico ou aparelhos privados de hegemonia é entendido, assim, como uma sociedade particular (formalmente privada), que se torna o correspondente do aparelho governativo-coercitivo. Força e consenso, as duas metades indissociáveis da dominação, as duas metades do Centauro maquiaveliano, ambas desenvolvem seus respectivos “aparelhos” (HOEVELER, 2019, p. 149).

## 6 REPERCUSSÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO CEARÁ

“Foi por amar a nossa pátria brasileira por uma bandeira que a gente se dispôs, a educar no campo da reforma agrária, formar sujeitos pra o amanhã que vem depois. Pelos caminhos da nova sociedade a educação tem um papel fundamental, por isso vamos aprendendo e ensinando plantar um sonho de justiça social”. (ZÉ PINTO, 2006, p. 24).

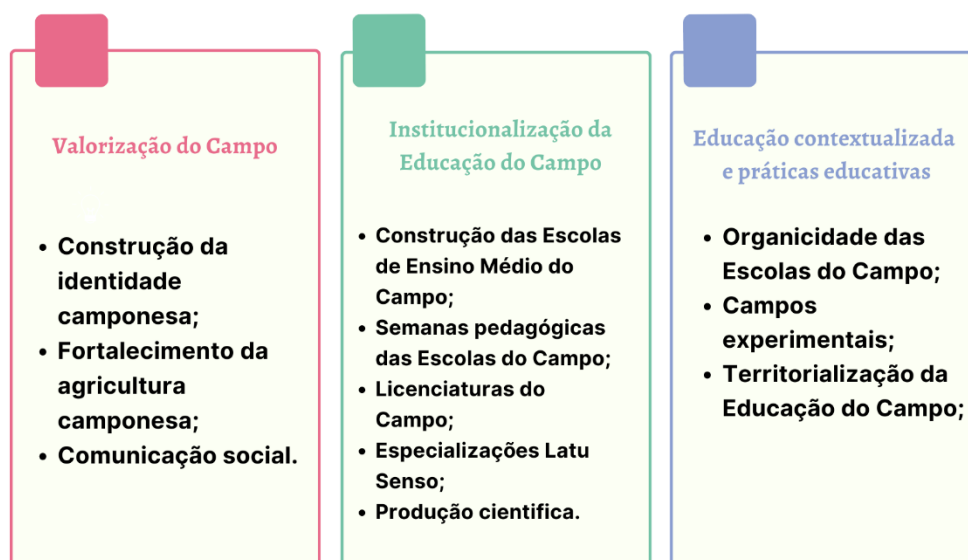
Esta seção analisa as repercussões da Política Nacional de Educação do Campo no estado do Ceará, elencando os principais desafios para construção dessa política e apresentando as principais conquistas do Movimento Nacional de Educação do Campo nesse território. Para a sua construção utilizamos-nos da análise das entrevistas realizadas com os egressos e um representante do MST, a partir da sexta categoria- **contribuições/avanços da Licenciatura em Educação do Campo/Educação do Campo no Ceará**, que emergiu da categorização dos dados da pesquisa. Além disso, utilizamos da pesquisa bibliográfica em sites oficiais do MST e autores que discutem essa temática.

A partir da pesquisa de campo que se deu em especial pela realização das entrevistas realizadas em 2021, com o fim de dar visibilidade aos sujeitos da pesquisa, nesse sentido, optou-se por uma interpretação do conteúdo desse material buscando responder neste tópico ao quarto objetivo dessa tese doutoral: **avaliar as repercussões da Política Nacional de Educação do Campo no Estado do Ceará**.

Por meio da análise e interpretação das entrevistas já codificadas, fomos elencando as repercussões da Educação do Campo no estado do Ceará e, a partir dessa leitura, organizamos um quadro síntese contendo as principais ideias apresentadas pelos entrevistados. Organizamos em três eixos centrais: **Valorização do Campo; Institucionalização da Educação do Campo; Educação contextualizada e práticas educativas**, os quais vão se desdobrando em temáticas que iremos dissertar nas páginas seguintes.



Figura 14- Movimento Nacional de Educação do Campo- Estado do Ceará



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa de campo.

O Movimento Nacional de Educação do Campo vem se constituindo desde a década de 1990, por meio da luta de movimentos sociais, camponeses e pesquisadores, e nesses mais de 20 anos de história conquistou escolas, cursos profissionalizantes, graduação, pós-graduação, formando inúmeros sujeitos da classe trabalhadora. No estado do Ceará, esse avanço se materializa na construção, em especial, das Escolas de Ensino Médio do Campo, além, claro, de todas as ações construídas coletivamente pelos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, corroborando com as entrevistas realizadas, identificamos que o fortalecimento desse movimento aqui no estado do Ceará repercutiu especialmente em uma mudança de olhar sobre o campo, onde denominamos de **valorização do campo**, pois, como afirma Melo (2016, p. 62), “o campo, pensado a partir do conceito de territorialidade e de trabalho, amplia seus horizontes, tornando-o espaço emancipatório, voltado à construção de vida humana e da luta coletiva pelos direitos legalmente garantidos ao sujeito camponês”.

Nas palavras de uma das professoras entrevistadas, está acontecendo uma mudança na percepção sobre o campo:

Eu acho que um dos principais avanços é a **valorização do campo**. Hoje os nossos jovens valorizam mais o campo. Percebe que o campo é **um lugar de se viver**. Antes da escola chegar até nosso assentamento, muitos jovens na correria para terminar o ensino médio para ir para a cidade porque queriam trabalhar, arranjar um emprego, e hoje muitos deles estão trabalhando no campo, a partir da produção agroecológica que eles conseguiram aprender na escola e desenvolver na sua casa e aí tem uma renda,

estão conseguindo ter uma renda. Eu acho que isso é um ponto muito positivo (Francisco Araújo Barros, 2021).

Podemos perceber que a criação das Escolas do Campo atrelada a uma pedagogia contextualizada vem contribuindo para uma formação consciente dos sujeitos, sejam eles jovens ou mesmo adultos, que já não têm o meio urbano como única possibilidade de sobrevivência.

Para Oliveira, Feitosa e Ribeiro (2020), compreendendo a complexidade no desvelar do real, a Educação do Campo, utilizando-se da educação contextualizada, procura conhecer o real e transformá-lo, tendo, assim, a educação como instrumento de luta e resistência, apoiando-se na relação dialógica entre homem/ mulher e natureza, entre educador e educando, entre conhecimento experiencial e conhecimento científico, entre teoria e prática, nesse sentido a entrevistada nos alerta para uma possível influência até mesmo no êxodo rural. Para a entrevistada,

O **êxito rural diminui**, ainda existe claro, mas teve uma diminuição. A valorização também do próprio ser humano, do trabalhador, do agricultor, da agricultura, como pessoas que merecem ser respeitadas, porque antes eram coitadinhos. Hoje estamos trabalhando a conscientização dos nossos jovens e eles já não veem mais com esse olhar que eu vi antes. Eles estão vendo como pessoas guerreiras, como batalhadores. E vai se construindo. Acho muito louvável essa **conscientização dos nossos jovens** e também no **cuidado com a terra**, o amor pela terra, e pelo meio ambiente (Francisco Araújo Barros, 2021).

Embora tenham poucas pesquisas atuais com as estatísticas sobre o êxodo rural no estado do Ceará, nos apoiamos em pesquisa realizada por Asevedo (2017)<sup>37</sup>, a partir dos Censos Demográficos de 2000 e 2010, onde afirma o crescimento desse movimento em especial entre os jovens de mais de 25 anos.

Em 2017, o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) realizou um estudo confirmando que o êxodo rural ainda é uma realidade no estado, acarretando o esvaziamento demográfico do campo e o envelhecimento da população camponesa; desta

---

<sup>37</sup>A primeira consideração a ser realizada diz respeito ao aumento do número de residentes nas áreas rurais dos municípios do semiárido, com idade acima de 25 anos que possuam, pelo menos, o nível elementar obrigatório, ou seja, o ensino fundamental, número percentual que era de 5,32%, em 2000, e passou para 11,82%, em 2010. Provavelmente esse número se deve ao incremento dos investimentos em educação no local, no ínterim desses 10 anos, contudo, isso mostra que ainda há muito a ser trabalhado, já que ainda possuem mais de 90% dessa população sem o nível elementar. O estado do Ceará foi o que sofreu uma revolução maior nesse quesito, saltando dos 6% no ano 2000 e partindo para, aproximadamente, 16%, tornando-se o estado com maior porcentagem na categoria. Acompanhando o Ceará percebem-se os aumentos de Sergipe, Bahia e Minas Gerais, todos com valores aproximados a 7% (ASEVEDO, 2017, p. 55).

apenas 25,89% estão na faixa etária de 0 a 14 anos de idade, porém a construção das Escolas do Campo e a ampliação das Escolas Famílias Agrícolas- EFAs no estado vem promovendo ações de enfrentamento à lógica de expulsão do campo em relação às investidas do capital que almeja expulsar os sujeitos do campo.

Como afirma Pedro Silva, em reportagem do site Brasil de fato- Ceará,

Na minha avaliação as Escolas de Ensino Médio do Campo e as EFAs, expressam a esperança e as bases para avançarmos em formulações e ações que enfrentem as desigualdades no campo, junto às lutas pela Reforma Agrária Popular e pela convivência com o Semiárido. A força do agronegócio e das velhas oligarquias, protegida pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, disputa os rumos da educação, com o intuito de reproduzir as relações de subalternidade no campo, com escolas precárias e um ensino alienante.

Desse modo, as Escolas do Campo guiadas pelo paradigma da Educação do Campo contribuem significativamente para a construção de uma identidade camponesa repercutindo no processo de desenvolvimento econômico e social do campo, como afirmado na fala transcrita a seguir:

Uma **construção da identidade**. Já não tem tanta vergonha de dizer que são Sem Terra porque antes os meninos nos assentamentos tinham vergonha de dizer que era do assentamento, que era sem-terra, hoje não tem mais tanto como antes (Francisco Araújo Barros, 2021).

Essa **valorização do campo** cearense também está relacionada com o modo de produção da agricultura camponesa, pois hoje compreende-se o campo como lugar de vida, de (re)criação do campesinato e de produção de alimento saudável e desenvolvimento sustentável.

Como afirmam Oliveira e Oliveira (2020), no enfrentamento ao agronegócio, a agricultura familiar camponesa reage e desenvolve práticas educativas por meio de oficinas, reuniões, semanas pedagógicas, seminários, audiências públicas e marchas que se caracterizam como formas de expressão popular, sendo fundamentais nas reivindicações por direitos, se constituindo em espaços de aprendizagem que levam a reflexões sobre a realidade na qual estão inseridos(as), num processo de formação que contribui para romper com a consciência ingênua e construir uma consciência crítica fazendo sentirem-se sujeitos do processo de transformação dessa realidade.

[...] o “universo camponês é regido por um código avesso à lógica impessoal do mundo governado pelas cifras oriundas das trocas”, já que está centrado na produção de alimentos, e não necessariamente de mercadorias, voltada para a reprodução da unidade familiar, base da existência do campesinato, permeado por símbolos e signos

próprios da conformação de uma cultura e um sentido de mundo essencialmente camponês. Terra, trabalho, família, cultura e natureza são elementos centrais que permeiam o modelo de produção do campesinato, demarcando suas lutas e seus processos de resistência (CAVALCANTE, 2020, p. 9 *apud* PAULINO, 2012, p. 140).

Mesmo com os embates com o agronegócio em várias regiões do estado do Ceará, os camponeses vêm forjando práticas de produção baseadas na transição agroecológica, crescimento das cooperativas de produção como o leite, mel, caprinos, caju e mandioca. Recentemente foram implantadas cinco agroindústrias de produtos das áreas de Reforma Agrária, em parceria com o Governo do Estado e a Secretaria de Desenvolvimento Agrário-DAS, beneficiando produtos agrícolas em 96 assentamentos com mais de 1.200 famílias beneficiárias direto do Projeto São José III. Com isso, as agroindústrias irão processar mais de 150 variedades de produtos (MST, 2021).

Ainda tratando do eixo **Valorização do Campo**, identificamos que nos últimos anos um movimento fortaleceu a **comunicação social/popular** das ações desenvolvidas pelo MST no estado. Nesse sentido, Oliveira (2014) afirma que a comunicação tem sido uma dimensão preponderante na trajetória de organização do MST. A autora reflete sobre a performance comunicativa do movimento a partir da elaboração de suas próprias mídias construindo uma autoimagem, tendo em vista que as mídias convencionais se ocupam em deturpar a imagem desse movimento e dos sujeitos que o compõem.

No estado do Ceará, o principal meio de divulgação é através do site oficial (<https://mst.org.br/tag/ceara/#>) do movimento, bem como de páginas nas redes sociais como Instagram e Facebook, sendo que esse veículo se constitui como importante articulador, contribuindo, inclusive, para uma valorização do campo cearense, tendo em vista que a sociedade de modo geral pode ter acesso às inúmeras ações e contribuições sociais desse movimento.

Assim, identificamos que as mídias digitais do Movimento atuam de forma contra hegemônica, pois se contrapõem a conglomerados meios de comunicação que se configuram como aparelhos ideológicos e reprodutivos do Estado como a escola, a igreja entre outros. Portanto, “no papel contra hegemônico e alternativo, os movimentos sociais atuam em várias esferas, inclusive a mídia” (GOES, 2007, p. 3), como vem se mostrando as mídias digitais do movimento sendo que “no embate pela hegemonia na sociedade civil, a mídia pode ser analisada como suportes ideológicos dos sistemas hegemônicos de pensamento, mas também como lugares de produção de estratégias que objetivam reformular o processo social (GOES, 2007, p. 3).

Diante disso, realizamos uma breve pesquisa no site do MST, tendo como marco temporal 2019-2022<sup>38</sup>. Esse levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2022 e identificou 51 postagens com temáticas e objetivos variados<sup>39</sup>. Desse modo, identificamos que a divulgação do material pode ser compreendida em 3 eixos centrais: 1- Ações desenvolvidas; 2- Conquistas do Movimento; e 3- Denúncias.

Nas **ações desenvolvidas**, podemos sintetizar a partir da leitura dos títulos que as notícias divulgam especialmente: eventos organizados ou participações, participações em momentos oficiais como assembleia legislativa, projetos desenvolvidos nas diversas frentes que atuam, divulgação de materiais produzidos pelos sujeitos como crônicas, livros, revistas, jornais, programas de rádio/YouTube, realizações de feiras científicas nas escolas do campo, realizações de feiras da reforma agrária, realizações das semanas pedagógicas das escolas do campo, plantios de árvores e reflorestamento, doação de alimentos agroecológicos e participação feminina na luta pela reforma agrária.

Nas **conquistas**, podemos mencionar que a divulgação gira em torno das pautas de luta que são atendidas, como a conquista de escola do campo, conquistas de área para reforma agrária, implantação de agroindústrias nos assentamentos e como a tecnologia social contribui para o desenvolvimento do campo, além da articulação entre movimentos e sujeitos de diversos territórios.

Sobre as **denúncias**, mencionamos especialmente as ameaças de despejo de acampados, o risco de mineração de urânio e fosfato, além do uso indiscriminado dos agrotóxicos no estado do Ceará.

O segundo eixo identificado por meio das entrevistas nos alerta para o fato de o Movimento Nacional de Educação do Campo no estado do Ceará ter conseguido uma expressiva **Institucionalização da Educação do Campo**, nesse sentido, identificamos como fazendo parte desse processo a construção das **Escolas de Ensino Médio do Campo**; **as semanas pedagógicas das Escolas do Campo**; **as licenciaturas em Educação do Campo**; **Especializações lato sensu**, ofertadas no estado e, por fim, a **crescente produção acadêmica e de materiais** voltada especificamente para a Educação do Campo.

Atualmente no estado do Ceará, de acordo com Oliveira (2017), são dez (10) Escolas do Campo em funcionamento e duas (2) encontram-se em construção. Todas elas são apresentadas no quadro a seguir.

---

<sup>38</sup> A última notícia postada no site no movimento no ato desse levantamento se deu em 21 de maio de 2022.

<sup>39</sup> Construímos uma tabela que está disposta nos apêndices com os títulos e o ano de todas as notícias postadas no site MST-Ceará entre 2019 e maio de 2022.

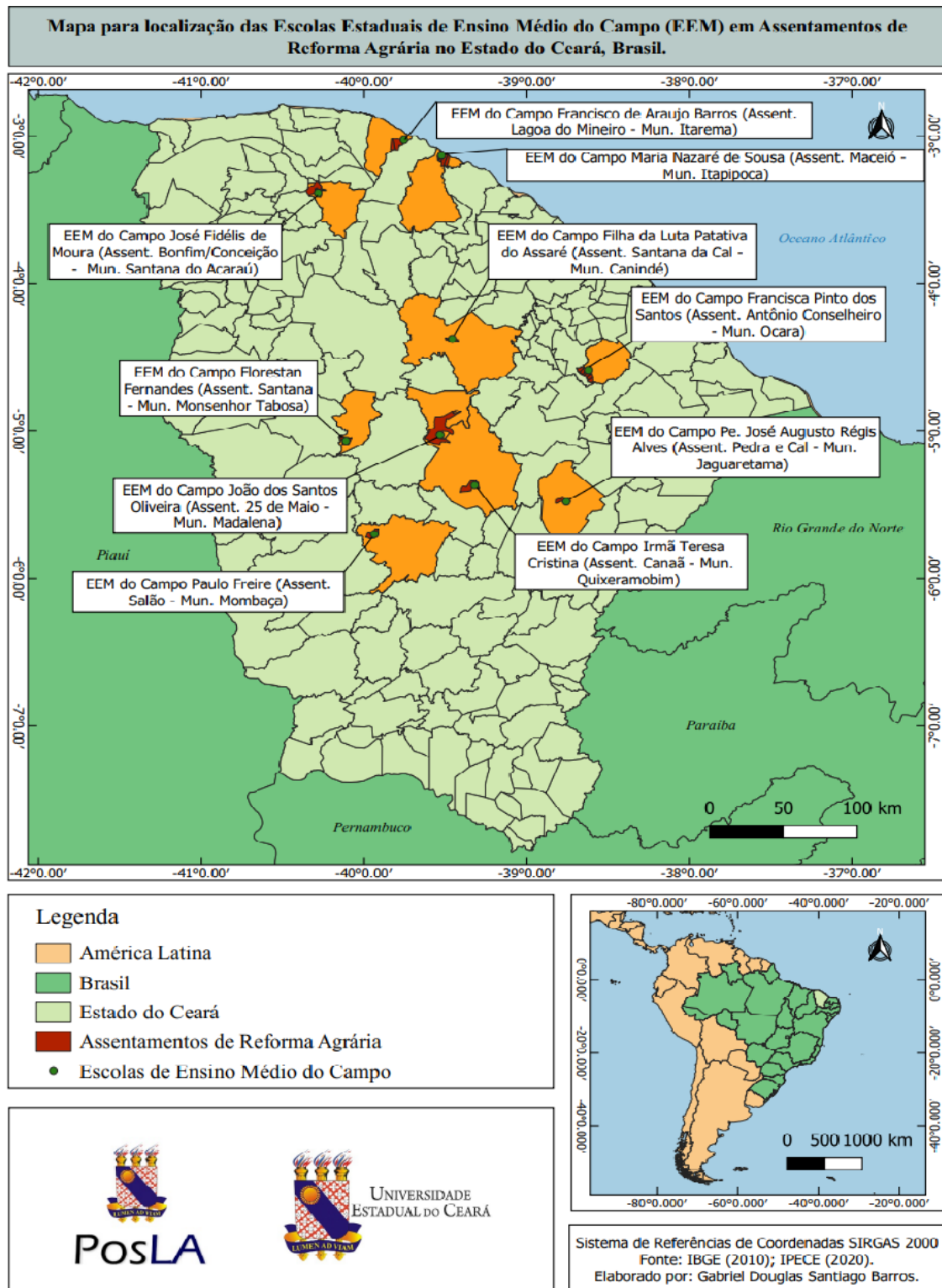
Quadro 14- Escolas de Ensino Médio do Campo- Ceará

<b>ESCOLA</b>	<b>TERRITÓRIO</b>	<b>PERÍODO DE CONSTRUÇÃO</b>
EEMC Nazaré Flôr	Itapipoca - Assentamento Maceió	2010
EEMC Padre Régis Augusto	Jaguaretama- Assentamento Pedra e Cal	2011
EEMC João dos Santos	Madalena- Assentamento 25 de Maio	2011
EEMC Florestan Fernandes	Monsenhor Tabosa- Assentamento Santana	2011
EEMC Francisco Araújo Barros	Itarema - Assentamento Lagoa do Mineiro	2011
EEMC Patativa do Assaré	Canindé - Assentamento Santana da Cal	2017
EEMC Francisca Pinto dos Santos	Ocara - Assentamento Antônio Conselheiro	2017
EEMC Irmã Tereza Cristina	Quixeramobim - Assentamento Nova Canaã	2017
EEMC José Fidelis	Santana do Acaraú – Assentamento Bonfim Conceição	2019
EEMC Paulo Freire	Mombaça - Assentamento Salão	2019

FONTE: Organizado pela autora a partir de Oliveira (2017).

A seguir, trazemos a localização das Escolas do Campo e seus respectivos territórios em figura utilizada por Chaves (2022).

Figura 15- Mapa Escolas Estaduais de Ensino Médio do Campo (EEM) em Assentamentos de Reforma Agrária no Estado do Ceará, Brasil



Fonte: Chaves (2022, p. 42)

As escolas do Campo no estado do Ceará vêm contribuindo significativamente para o fortalecimento do paradigma da Educação do Campo, sendo importante na **construção da identidade camponesa, fortalecimento da agricultura familiar camponesa**, apresentando aos movimentos sociais demandas importantes como formação de professores, construção de novas escolas, assistência técnica, protagonismo juvenil entre outros.

A Escola do Campo nasce sob um projeto transformador, tendo como sujeito camponeses e camponesas, assentados e assentadas da Reforma Agrária que com sua luta cotidiana constroem outro país, outra educação, outra escola, de ida e resistência frente ao Sistema Capitalista (MST, 2001, p. 05).

A Escola do Campo nasce como um eixo de luta pela reforma agrária, tornando-se elemento central no processo de transformação do território conquistado pelos trabalhadores. Assim como afirma Nascimento e Diniz (2017, p. 13), a aquisição das “escolas do campo, a construção coletiva dos seus respectivos PPPs, sua composição curricular e todos os elementos são conquistas resultantes de muita luta por uma Educação do Campo capaz de reafirmar a luta pela conquista do território camponês”.

Ademais, a Escola do Campo no estado configura-se como uma escola interligada aos interesses da população do campo, com sua cultura, seu trabalho, suas lutas e sua vida; promovendo o desenvolvimento do campo tornando-o um lugar de viver e ser feliz, não como lugar de atraso (SILVA, 2013).

A instituição é mantida pelos recursos financeiros do estado do Ceará e sua proposta curricular foi construída coletivamente a partir da pedagogia do movimento e das diretrizes estatais. Isso não quer dizer que não existam contradições nesse processo, pelo contrário, a partir das entrevistas percebemos que existem diversos embates para articular as duas propostas curriculares, porém é importante destacar que acontece uma disputa pelo currículo, pois o movimento não abre mão de sua pedagogia e nem do paradigma da Educação do Campo, porém em muitos momentos cedem para poder caminhar lado a lado com a proposta do estado. Como podemos observar na fala da professora,

É difícil atender ao projeto político pedagógico da escola que foi construído pelo movimento social junto com as famílias e atender as demandas do Estado. Atender as demandas do estado dificulta, ficamos entre a cruz e a espada. Tem momentos que temos que atender o Estado, e temos que atender as demandas do movimento, o aluno tem que tirar nota x, mas também temos que atender a necessidade do nosso projeto, o que realmente o nosso projeto requer, essa é a dificuldade que eu encontro hoje. Tentamos atender os dois porque se a gente não atender o estado, a escola fica no vermelho e não queremos que ela fique no vermelho. Apesar do vermelho ser uma cor bonita, mas tem momentos que brigamos com a gestão, porque a CREDE cobra



porque não a escola não fez isso, e a escola argumenta que não fizemos isso porque a nossa escola é diferenciada, **temos que está dizendo direto para CREDE que nossa escola é diferenciada**, por exemplo que vamos trabalhar no domingo, vamos ter um dia letivo no domingo e a pauta vai ser essa de estudo e o estado não quer atender. É assim, mas estamos caminhando sempre com a bandeira levantada, a bandeira da Educação do Campo (Francisco Araújo Barros, 2021).

De acordo com Silva (2016, p. 91), a Educação do Campo no Ceará tem uma particularidade que nos permite observar,

O cenário político do Estado, cujo considerável protagonismo do MST junto às políticas públicas de educação do campo, decorrente de sua capacidade de mobilização, das jornadas de lutas e ocupações, converge com certa abertura por parte do Governo do Estado, de caráter conciliador, particularmente de seus agentes na Secretaria de Educação, possibilitando não somente avançar no acesso à educação escolar de nível médio nas áreas de reforma agrária, mas interferir significativamente na elaboração e implementação dos PPP's das escolas.

Assim, as Escolas do Campo assumem um protagonismo importante na luta pela reforma agrária popular, bem como na transformação social e econômica do campo, pois ao mesmo tempo que forma cientificamente contribui com práticas sustentáveis, inspirando tecnologias sociais no campo transformando a forma como se produz e se enxerga o campo.

Em vista disso, trazemos também as **Semanas Pedagógicas das Escolas do Campo do Estado do Ceará**, realizadas anualmente em áreas de Assentamento da Reforma Agrária. Essa atividade vem se fortalecendo nos últimos anos como importante articulação entre as escolas e os sujeitos, tendo como objetivo avançar na construção de estratégias didáticas coerentes ao Projeto Político-Pedagógico das escolas, refletir sobre a prática docente, práticas pedagógicas, metodologias de ensino, desafios e aprendizados de cada instituição, além de sempre estarem fazendo uma análise da conjuntura do país e as interferências no projeto de educação que defendem.

As Semanas Pedagógicas são realizadas por meio da Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Codea/Diversidade e Inclusão Educacional/Educação do Campo, da Seduc, e do Setor de Educação do MST- Ceará, contando com a participação de gestores, educadores e educandos/as, técnicos da Seduc e Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), convidados das universidades parceiras e setores do MST, durante o período da pandemia mesmo com os desafios de acesso à internet nos assentamentos de reforma agrária.

Figura 16-Semanas pedagógicas Escolas do Campo- Ceará



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda dissertando sobre as ações, é importante mencionar que a partir da conquista das escolas e tendo como base o PRONERA, que representou um pioneiro na política educacional para o campo, surgem demandas como a formação de professores assim no estado do Ceará. Duas instituições de ensino superior (Universidade Estadual do Ceará-UECE e Universidade Regional do Ceará-URCA) tiveram as propostas de instalação de cursos de licenciatura em Educação do Campo aprovados no Edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008 – MEC/SECAD.

A **LEDOC/URCA** graduou 22 professores na região do Cariri e contribuiu na construção de um coletivo de professores pensantes e problematizadores da realidade onde estão inseridos, defendendo a necessidade de formar professores comprometidos e engajados com as demandas da localidade onde atuam (PÁSSARO, 2019).

Além da **LEDOC/FAFIDAM**, que é objeto de estudo deste trabalho, graduando 16 professores, ambos os cursos concluíram em 2018, embora representem uma grande conquista dos movimentos sociais, é importante mencionar que as duas LEDOCs não chegaram a ser institucionalizadas, ou seja, não fazem parte dos cursos regulares das instituições proponentes, tendo funcionado como um projeto.

Ainda mencionamos o **Curso Pedagogia da Terra**, parceria da Faculdade de Educação da UFC, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por meio da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC), iniciado em 2004 e concluído em 2009, graduando 88 professores que receberam o certificado de licenciatura em Pedagogia (CARVALHO; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2022).

Discorrendo ainda sobre a **institucionalização da Educação do Campo** no estado do Ceará, mencionamos as experiências de **Especialização Lato Sensu** desenvolvidas a partir de 2014, que objetivaram ofertar formação continuada para professores/educadores que atuam em áreas de reforma agrária, áreas rurais e/ou têm vínculos com os movimentos sociais.

A seguir, apresentamos um quadro descrevendo os cursos de especializações ofertadas no estado do Ceará.

Quadro 15-Especialização Lato Sensu- Ceará

ESPECIALIZAÇÃO	INSTITUIÇÃO	PERÍODO
Educação do Campo - Saberes da Terra	Faculdade de Educação- Universidade Federal do Ceará	2014
Escola da Terra Ceará	Faculdade de Educação- Universidade Federal do Ceará	2014

Educação do Campo	IFCE- campus Crateús	2018
Educação do Campo	IFCE- campus Crateús	2022
Educação Popular e Promoção de Territórios Saudáveis na Convivência com o Semiárido	Fiocruz Ceará	2019
Educação do Campo e Pedagogia-Histórico-Crítica- Escola da Terra	Faculdade de Educação- Universidade Federal do Ceará	2022

Fonte: Elaborada pela autora.

O **Curso de Especialização em Educação do Campo-Saberes da Terra** funcionou na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, concluído em 2014, teve como objetivo geral proporcionar a formação continuada em Educação do Campo de professores da Educação Básica das áreas rurais.

Na sequência o curso **Escola da Terra Ceará** oportunizou o acesso aos conhecimentos e recursos pedagógicos que o auxiliem na sua atividade docente nas escolas do campo e nas comunidades quilombolas. A ação, de acordo com Silva e Peixoto (2020, p. 3),

Teve sua primeira edição em 2015, realizada pela Universidade Federal do Ceará com 700 cursistas; a segunda em 2017, contemplou 500 cursistas de cinco municípios cearenses, a saber, Boa Viagem, Caucaia, Acopiara, Itapajé e Limoeiro do Norte e a terceira edição, 2018, agregou 300 cursistas dos municípios de Banabuiú, Boa Viagem; Itatira, Quixeramobim, Tianguá e Viçosa do Ceará, do estado Ceará.

Posteriormente, trazemos a experiência de dois **Cursos de Especialização em Educação do Campo**, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). A primeira turma teve início, em 2018, e a segunda iniciou em 2022, sendo cursos presenciais, com oferta de 35 vagas, acontecendo no campus Crateús, com duração de 18 meses, os cursos contam com todo apoio financeiro do governo federal e infraestrutura física e humana do IFCE, sendo considerado cursos de excelência no estado.

O curso tem por objetivo promover a qualificação de educadores e educadoras em Educação do Campo, contribuindo com a construção de uma compreensão da educação nas suas múltiplas implicações sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais na região, de forma a serem capazes de construir práticas educativas pedagógicas contextualizadas nesse âmbito, tendo como público-alvo professores das redes públicas, particulares e ONGs, vinculados a escolas do campo; educadores atuantes nos movimentos sociais do campo e estudantes de graduação no último semestre (IFCE, 2021).

Também citamos a **Especialização em Educação Popular e Promoção de Territórios Saudáveis na Convivência com o Semiárido**, organizado pela Articulação

Nacional de Movimentos e Práticas em Educação Popular e Saúde (Aneps) e pela Rede Saúde, Saneamento, Água e Direitos Humanos (Ressadh). O curso foi coordenado pela Fiocruz Ceará, tendo sido financiado pelo Ministério da Saúde através da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP). Foram contemplados 77 educandos/as dos territórios de Fortaleza, Sobral, Sertão Central, Cariri e Vale do Jaguaribe/Litoral Leste, no Ceará, e da região Oeste do Rio Grande do Norte. O curso contribuiu com a redução de impactos socioambientais em contextos de intensa desterritorialização de grupos sociais e violação de direitos humanos, ofertando formação continuada para professores atuantes em áreas rurais, movimentos sociais e Educação Básica de modo geral.

Por fim, foi ofertado em 2022 pela Universidade Federal do Ceará por meio da Faculdade de Educação a **Especialização em Educação do Campo e Pedagogia-Histórico-Crítica- Escola da Terra**, serão ofertadas 120 vagas e será desenvolvido o formato de alternância.

Por último, para fechar o segundo eixo, focamos na **produção científica** articulando com o processo de institucionalização da Educação do Campo do estado, em levantamento bibliográfico sobre a temática integrativa, que está na seção 2.2 deste trabalho, realizado em 2021. Mapeamos 40 produções acadêmicas entre trabalhos de conclusão de curso de especialização lato sensu, dissertações de mestrados acadêmicos e profissionais e teses de doutorado. Esse levantamento foi realizado focando as duas instituições com maior tradição em pesquisa em Educação do Campo do estado, no caso a Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará, tendo vista que os programas de pós-graduação têm linhas e/ou eixos voltados para Educação do Campo e movimentos sociais.

A seguir, trazemos um breve panorama dessas produções, já que tratamos de modo detalhado e aprofundado anteriormente neste texto.

Quadro 16- Crescimento das produções científicas no Estado do Ceará

2005- 2010	5 produções
2011- 2015	9 produções
2016- 2021	26 produções

Fonte: Elaborado pela autora.

Identificamos a partir desse levantamento um crescimento nas pesquisas acadêmicas no estado do Ceará, bem como na produção de materiais que discutem a Educação do Campo, nos permitindo relacionar com o fortalecimento desse paradigma.

A partir do quadro anterior, percebemos um crescimento quantitativo na produção de textos acadêmicos, ressaltando que esse levantamento levou em conta apenas texto oriundos de TCC de especialização, dissertações e teses. Se formos analisar o quantitativo de artigos publicados em períodos provavelmente iremos nos deparar com um crescimento também considerado, isso nos remete que o interesse pela temática vem ganhando espaço no meio acadêmico podendo ser articulado com esse novo olhar que está sendo gestado pelo Campo.

Dando prosseguimento e discorrendo sobre o terceiro eixo identificado a partir das entrevistas sendo: **Educação contextualizada e práticas educativas** desdobrando-se em: **Organicidade das escolas do campo**; experiências dos **campos experimentais** e, por fim, a **territorialização da Educação do Campo no Estado do Ceará**, compreendemos que esse eixo é uma síntese dos três eixos identificados (**Valorização do Campo; Institucionalização da Educação do Campo e Educação contextualizada e práticas educativas**), pois materializa a proposta de Educação do Campo possibilitando uma compreensão dessa política educacional na sociedade brasileira.

No terceiro eixo, **Educação contextualizada e práticas educativas**, identificamos através da realização das entrevistas que existe um crescente movimento que inspira um novo olhar sobre o campo, sobre a Educação no Campo, mesmo em espaços onde não existem escolas do campo.

Percebe-se que atualmente existe uma necessidade de trabalhar com uma **educação contextualizada** mesmo em instituições que não adotam a proposta pedagógica da Educação do Campo, pois ainda são guiadas pela proposta de educação rural. Como podemos observar na fala da professora Padre Régis Augusto,

A Educação do Campo avançou no Estado do Ceará, só tendo tido professores se formando na Educação do Campo, porque não existia antes. Ninguém ouvia nem falava em Educação do Campo, na minha cidade ninguém nem sabia que existia. Hoje você vê no processo pedagógico, hoje quando a gente assiste a reunião aqui, eles já falam na Educação do Campo, sobre sua contribuição, isso quer dizer que tá avançando, tá sendo vista, hoje já estão lançando livros, porque antes a gente trabalhava por exemplo, **pegava um livro com a história lá de São Paulo**, que não tinha nada a ver com a nossa realidade aqui, não vou trabalhar cidade se a criança é lá do campo, porque a criança quer saber do campo, não das coisas que está acontecendo na cidade, **(tem que saber da cidade, claro!)** mas também tem que trabalhar a realidade deles dentro do campo, dentro do processo dele (2021).

Podemos constatar a partir dessa fala uma mudança de postura seja do estado, seja dos sujeitos em relação ao modo como deve se organizar a proposta pedagógica de uma Escola no Campo. Com isso, podemos inferir que o Movimento Nacional de Educação do Campo repercute, pois mesmo que a instituição que não adote a proposta pedagógica da Educação do Campo pode pensar um currículo contextualizado com a vida da comunidade que está inserida, ainda constata-se que hoje existe uma base empírica através da Educação do Campo para se pensar possibilidades que fujam do currículo urbano-centro.

Assim, compreendemos que o *jeito de educar do movimento* corroborou para que as Escolas do Campo construíssem uma **organicidade própria**, sendo fundamental para delimitar esse espaço de poder, essa disputa ideológica na construção do currículo dessa instituição, pois como afirma Nascimento e Diniz (2017) “a escola do campo não pode ser vista somente como simples espaço físico construído com tijolos e areia”, pois “não é espaço onde os jovens se concentram para aprender conteúdos “engessados”, segundo a lógica imposta pelo capital e os interesses do agronegócio”. Pelo contrário, a “escola vai além de muros de concreto, segue rumo à construção de um sujeito crítico, intelectual, fortalecendo a luta ideológica”. Nesse sentido, ainda segundo os autores, “a escola do campo é a própria sociedade em movimento” (NASCIMENTO; DINIZ, 2017, p. 12).

As Escolas do Campo do estado do Ceará orientam-se pela proposição pedagógica dos movimentos sociais de luta do campo, figurando-se como uma possibilidade de alteração das concepções e práticas de Educação do Campo e da formação de educadores, assim as escolas do campo têm como referência a proposta educativa e os princípios pedagógicos da Educação do MST que podemos destacar: **relação teoria e prática, educação pelo e para o trabalho, auto-organização dos estudantes, gestão democrática e participativa e criação de coletivos pedagógicos.**

Destacamos duas particularidades da organização curricular da Educação do Campo: 1- ela é de origem de classe (trabalhadora em luta); 2- os seus fundamentos filosóficos, ideológicos, políticos e pedagógicos (conteúdo), vem sendo disputados em meio à luta de classes, pois consideramos a educação como importante eixo no processo de emancipação da classe trabalhadora. Essa proposta educativa tem suas particularidades sendo elas: 1- Em primeiro lugar, porque estabelece relações com o movimento geral dos trabalhadores na história e a relação dos homens com a terra, o que nos remete a questão do trabalho como princípio educativo; 2- Em segundo lugar, porque se origina na luta pelo fim da propriedade privada dos meios de produção, especialmente da terra e saber, o que alinha às reivindicações históricas dos trabalhadores; 3- por último **sua particularidade se afirma em sua transitoriedade e**

**contradição**, ao mesmo tempo é a **forma mais desenvolvida desse fenômeno**, pois materializa a luta, a conquista e a transformação do território. Por um lado, é uma política que nasce no e com os movimentos sociais; e por outro, **ela se torna política pública** pensada pelos próprios sujeitos.

Assim, podemos fazer um panorama do paradigma da Educação do Campo compreendendo que ela é fruto da luta dos Movimentos Sociais e dialogam com a comunidade e o território, valorizando o trabalho e a cultura no campo, a partir da perspectiva que o currículo não se atém apenas a grade curricular, mas a práxis pedagógica requerendo a Pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996) e da Esperança (FREIRE, 1992).

As lutas dos camponeses estão presentes na escola, na universidade e nos espaços não formais, considerando que a memória dessas lutas é um elemento pedagógico onde a relação trabalho/educação está presente no processo de formação.

A Educação do Campo apoia-se epistemologicamente na corrente socialista de educação de Pistrak a partir da experiência da Escola Comuna e Krupskaya a partir da pedagogia socialista, pensando um Projeto Político-Pedagógico diferenciado/revolucionário, sendo construído coletivamente sob o fundamento teórico metodológico da Pedagogia de Paulo Freire, por meio de categorias centrais como: a dialogicidade, a amorosidade, a criticidade e o esperar.

Os princípios ético-metodológicos de sua teoria são constituídos com base no respeito pelo educando/a e na conquista da autonomia, tendo a **dialogicidade** como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem. Assim a pedagogia freiriana fundamenta-se sobre dois princípios essenciais, e quais são esses princípios? A **politicidade** e a **dialogicidade**.

A ideia inicial do pensamento de Freire compreende uma educação que não é neutra, pois a mesma quando vista sobre as dimensões da ação e da reflexão de certa existência pressupõe a atuação do homem sobre essa realidade. O princípio da politicidade nas ideias de Freire (1987) concebe a educação como problematizadora, mediada pelo diálogo buscando a transformação através do pensamento crítico (MOURA; SERRA, 2014). A Educação do Campo se assenta nestes princípios para construção de sua proposta metodológica.

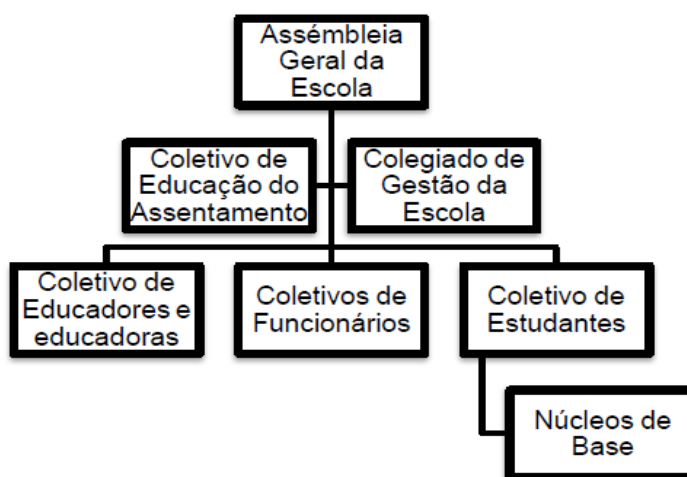
Corroborando com a temática, Cavalcante, Almeida e Silveira (2022, p. 4) afirmam que “a Pedagogia Freiriana é libertadora por proporcionar reflexão crítica e conscientizadora quanto ao cenário opressor. Conscientizando e dialogando, a reflexão se faz inerente à ação para que ela não seja puro ativismo sem intencionalidade”.



A Educação do Campo, se baseia nos princípios da Pedagogia Socialista materializada no Brasil na Pedagogia do Movimento, partindo da organização coletiva e do trabalho socialmente útil<sup>40</sup> para se pensar a organicidade das Escolas do Campo.

A seguir, apresentamos uma figura idealizada por Nascimento (2017), onde expõe essa organicidade existente nas escolas do campo do estado do Ceará.

Figura 17- Organicidade da gestão escolar



Fonte: Nascimento (2017, p. 152).

Podemos perceber que existe uma inter-relação entre todos os setores das escolas, configurando-se como um organismo coletivo perpassando as instâncias organizativas da escola e se estendendo na organização do trabalho pedagógico como um todo, ou seja, por si só já educa (FREITAS, 2002).

Gehrke (2010, p. 2), apoiado em MST (1996) e Caldart (2000), explica que a organicidade é um princípio, um método, é conteúdo e prática efetiva da gestão democrática na escola, configurando-se como uma das matrizes formadoras. Sendo um dos princípios de educação do Movimento, quando aponta a “Gestão democrática; Auto-organização dos educandos” (MST, 1996, p. 15 e 22) “como princípios da formação humana, vivenciados como organicidade na Escola, sendo que esse processo vincula-se a outros e contribui com o que o

<sup>40</sup>O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão prolapada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho (FREITAS, 2009, p. 34).

MST historicamente vem chamando de formar o sujeito social de identidade Sem Terra (grifo do autor)”, assim a figura anterior nos mostra que existe, baseada em uma pedagogia do diálogo, uma inter-relação entre todos os sujeitos da escola.

A organização do trabalho pedagógico escolar baseia-se em diversos coletivos e núcleos de base, sendo “a organização, a auto-organização, a gestão democrática, a participação a organicidade dos sujeitos na condução da escola colocam-se como tarefa essencial, para efetivar-se uma concepção de escola e de formação emancipatória” (GEHRKE 2010, p. 8).

Baseada ainda no Materialismo Histórico e Dialético, no qual o **trabalho** é uma dimensão ineliminável da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade.

O trabalho como princípio educativo está intrínseco na proposta da Educação do Campo desde seu nascimento, nos permitindo relacionar o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Ainda de acordo com Oliveira (2018), a organicidade da Educação do Campo está disposta na Matriz curricular das escolas, apresentando-se de forma prática na construção da proposta educativa, em quatro estratégias pedagógicas principais: **o inventário da realidade, os componentes curriculares integradores, a diversidade de tempos educativos e o campo experimental da agricultura Camponesa**. Cada um desses elementos compõe o que entendemos como a organicidade das escolas do campo.

Partindo dessa organicidade, identificamos como fortalecedor do projeto de Educação do Campo os **campos experimentais** que, de acordo com a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem- CODEA, configura-se como um espaço reservado ao desenvolvimento das ações relacionadas ao currículo escolar diversificado da escola, caracterizando-se como uma extensão pedagógica por excelência no qual a pesquisa se efetiva por meio do trabalho como princípio educativo e como uma estratégia de construção de novas alternativas tecnológicas, organização coletiva, cooperação para o trabalho, agroecologia e sustentabilidade ambiental, com a finalidade de melhor convivência com o semiárido, assim como podemos observar na fala do entrevistado a seguir.

Como avanço na Educação do Campo no estado acreditamos que um deles é de forma prática, dentro das nossas escolas, **são os campos experimentais**. Os campos experimentais despertando uma grandeza as nossas escolas, por quê? Porque lá temos a possibilidade de experimentar o que os nossos livros estão dizendo, estamos trabalhando com a agroecologia, essa matriz que perpassa por toda a luta do MST,

não só a educação, temos a possibilidade do educando ao estar na sala de aula vendo o professor de OTTP<sup>41</sup> com os outros demais, nessa mistura de disciplinas e conteúdo que fazemos e vai no campo praticar.

O pai deste educando tem a possibilidade de ver dentro da escola do campo, experiências que pode fazer na sua casa, já tivemos experiência disso, as duas coisas, educandos que levou da escola parou seu quintal, como também já veio do quintal do educando para os nossos campos experimentais.

Estamos vendo aqui experiências que estão dando certo, então quando vem um pai na escola, nas reuniões de pais, ou no dia da família ou coisa parecida que visita o campo, eles não conheciam esse espaço, não conheciam a escola por esse lado, então isso mostra que o pai vai ter a certeza de que o seu filho está no lugar certo, **a escola fala a linguagem dele**, quando o pai vai para o campo experimental e **ver uma enxada, ver uma foice, ver uma pá, ver um pé de milho plantado**, ver o milho ali, então aquilo traz ao pai e a mãe- *essa escola tem muito de mim, aqui nessa escola*, nessa sala de aula, tem muitos pais e mães que não sabem ler, e a sala de aula muitas vezes pode ser um negócio estranho, eles chegam nos campos experimentais dizem: *não, aqui tem uma parte minha que eu sei fazer*, então isso é muito bonito (Florestan Fernandes, 2021).

Dissertando ainda sobre a experiência dos campos experimentais, outra entrevistada destaca a repercussão desse trabalho na comunidade.

No nosso campo experimental, nós temos uma área de 10 hectares, temos a mandala, os canteiros, as hortaliças, temos plantas frutíferas, temos criação de animais de pequeno porte e eles também ajudam nas aulas de OTTP, os educandos ajudam a cuidar lá do espaço, aprendem técnicas com o agrônomo que acompanha e quando ele chega em casa eles vão desenvolver com a família. Então também é uma prática de trabalho que está funcionando que está indo para além dos muros da escola.

Nós temos um educando, que já não está mais na escola, foi ano trazado, o pai dele trabalhava numa empresa que usa bastante agrotóxicos e ele aprendeu uma técnica na escola de como tirar a doença que dá na planta, inclusive era um pé de acerola na casa dele, e o pai dele estava aguando e aí ele disse que se o pai aguasse aquela planta com veneno ele ia se matar, porque ele tinha aprendido na escola como fazer diferente. E então ele fez o inseticida natural e aplicou na planta, não deixou mais o pai dele usar veneno nas plantas frutíferas da casa dele. Então isso foi uma lição. Isso foi muito gratificante principalmente para escola e para a educadora de OTTP, ela ficou muito feliz que o trabalho que ela estava trabalhando em sala de aula estava dando certo e que a escola está também cumprindo sua função social na questão da agroecologia (Francisco Araújo Barros, 2021).

Podemos compreender que esse espaço não é um mero espaço físico é “uma estratégia, um conjunto de ações de fortalecimento da agricultura camponesa e da Reforma Agrária Popular, a partir da escola” (NASCIMENTO; DINIZ, 2017, p. 9), configurando-se como um laboratório onde a pesquisa, o saber científico e o popular convergem, sendo fundamental na criação de tecnologias sociais para transformar o campo cearense que sofre com os períodos de estiagem de chuvas, baixas pluviosidades, a escassez de água e a negação de

---

<sup>41</sup> Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas.

direitos e de políticas públicas para o campo. De acordo com Nascimento e Diniz, no Campo Experimental

[...] têm experiências sendo desenvolvidas, tais como: minhocário, viveiro de mudas, unidade irrigada experimental de cultivo de diferentes tipos de macaxeira (mandioca), uma sala de aula externa, também chamada de “cajueiro do saber”, trilha do conhecimento, para além de outras atividades ainda em processo de implantação. É importante mostrar que esse trabalho aproxima, tanto os membros da escola, como a comunidade do seu entorno a participar coletivamente na construção desse processo socioeducativo (2017, p.9).

Compreendemos tal estratégia como uma ação contra hegemônica, uma vez que forja sujeitos a partir da relação dialética homem/natureza, tendo o trabalho como um princípio educativo subvertendo a lógica do trabalho alienado, sendo o trabalho pensando unicamente como base de formação para atender a lógica do capital.

Os campos experimentais conseguem tornar as nossas escolas ser uma expressão da comunidade, isso é muito bacana, as nossas primeiras escolas tem muito isso, importante trazer os reisado, muitas vezes estão apagados, trazer o sanfoneiro, a cultura do coco na Lagoa do Mineiro, trazer a dança do Toré para dentro da escola, trazer a quadrilha sem ser estilizada para dentro da escola, aquele jeito que como eu, você também já dançou, o chapéu de palha, com os retalhos de pano, enfim, essa coisa original camponesa então isso acreditamos que isso é muito importante. Uma coisa também que nos enche muito de alegria é ver os nossos egressos nas redes sociais serem referências a escola, voltar à escola e dizer: *aqui foi o lugar onde mais aprendi*, então vemos para além de decifrar da escola, da construção do conhecimento, essa educação forma sujeitos, constrói novos sujeitos, então olhar para uma escola com 200, 300 jovens é uma responsabilidade muito grande, porque podemos estar construindo novos sujeitos para uma sociedade que tanto almejamos, então olhar para dentro de uma escola nossa é uma grande alegria, chegamos a se entusiasmar: *olha, aqui temos 300 militantes da reforma agrária*, é claro, pode não ser da reforma agrária, pode ser de outros campos, *mas o importante é que sejam militantes da vida*, da defesa da vida, então se a nossa escola do campo consegue fazer isso, é um negócio muito bonito, é muito bonito que o MST está fazendo, contribuindo para a sociedade. Outro avanço, é que as nossas escolas podem ser campo de pesquisa, as universidades vêm pesquisar, institutos vem pesquisar, então isso é muito importante, sair livros, sair artigos, teses sobre as nossas escolas, sobre a nossa pedagogia, sobre Educação do campo do Estado do Ceará. Então o MST é um protagonista, é um sujeito que está ajudando nesse processo, acho que não é dizer demais, nesse processo de construção de uma educação, porque as nossas escolas são bonitas, a beleza do MST do acolher, **as suas paredes precisam falar, a mística precisa estar nas escolas do campo**, isso também é um avanço no nosso jeito de educar e os tempos que trabalhamos lá, seus **tempos educativos, o tempo místico, tempo seminário, trabalho de base, os núcleos**, as nossas salas de aulas são todas nucleadas, então isso é um avanço metodológico que o MST vem conseguindo fazer dentro das suas escolas (Florestan Fernandes, 2021).

Como bem retrata o excerto da entrevista, a organicidade das Escolas do Campo é educativa, toda a cultura escolar existente nesse espaço é educativa, desde a entrada ao prédio físico até as paredes que falam, se expressam através da mística, pois como afirma Brito (2021,

p. 96), “a mística se coloca para o Movimento como um mecanismo de resistência e de organização, que se destaca por ser considerada fundamental no processo de emancipação e fundamentação da identidade do sujeito Sem Terra”, nas práticas educativas do refeitório quando o educando/a precisa aprender a lavar sua própria louça, ou organizar seu espaço de estudo ou mesmo na construção da matriz curricular por meio do movimento transdisciplinar dos conhecimentos da base comum e da base diversificada.

As ações desenvolvidas no campo cearense vêm construindo o que identificamos como uma espécie de **Territorialização da Educação do Campo**, materializando-se em **Escolas do Campo, Licenciaturas, Especializações Lato sensu e stricto sensu, nas semanas pedagógica e encontros de educadores/as**. Isso possibilita uma ampliação das ações educativas em todo território cearense, bem como a emancipação de sujeitos e transformação de espaços, como podemos observar no seguinte trecho de uma entrevista:

Eu acredito que um dos principais avanços da Educação do Campo em algumas regiões do Estado, não muitas, a Educação do Campo está sendo trabalhada como um **processo de territorialização da educação**. Agora nós temos no Estado alguns municípios que o MST é protagonista dessa história, tem conquistado muitas escolas de Educação do Campo com a pedagogia de Educação do Campo e naquela territorialização vai dando exemplo para que outros territórios também façam isso, também vejo como um ponto positivo, só que por outro lado tem as armadilhas do próprio estado (João dos Santos (João sem-terra), 2021).

A entrevistada faz um alerta sobre as contradições existentes nesse processo, pois o Estado tem um projeto de sociedade que em muitos momentos contrasta com o projeto do Movimento. Assim como já observamos em falas anteriores, é necessário estar sempre reafirmando que o projeto de Educação do Campo difere do projeto de educação do estado. Por isso, a importância de destacar esse processo de territorialização da Educação do Campo no estado, que vem sendo construído a partir da perspectiva do sujeito do campo. Podemos observar na fala a seguir que a LEDOCs fortaleceu a Educação do Campo no estado contribuindo para o processo de territorialização desse paradigma.

Eu creio que a licenciatura em Educação do Campo veio fortalecer esse processo que já era discutido há muitos anos nas nossas comunidades, no nosso assentamento, ela veio fortalecer com as propostas, com todas essas questões porque, para termos conquistado esse curso, **o estado teve que nos ouvir**, hoje tem essa pauta que antes não era considerada, e ela fortaleceu nossos assentamentos, porque antes essa lei não era considerada. Agora podemos dizer que tem Educação do e no Campo, mesmo com fragilidades, com dificuldades, tantas coisas que são enfrentamentos permanentes, mas a licenciatura veio contribuir nesse processo.

Os avanços que podemos mencionar, tem a questão do **transporte escolar** que antes não existia, a própria Escola de Ensino Médio no Campo que antes não se tinha e

tínhamos que se destacar para outra localidade, nós sabemos dessa realidade pois foi assim que eu me formei. Tem várias conquistas através da escola do campo aqui no assentamento e nos demais assentamentos. Aqui dentro da escola temos a brinquedoteca, tudo isso através da educação do campo e dessa pedagogia, mas os desafios são muitos também (Francisca Pinto dos Santos, 2021).

Assim como as Escolas do Campo, as licenciaturas representam esse elo entre Estado e campo, de modo que políticas como o transporte escolar, merenda, livro didático e uma proposta de educação contextualizada são elementos que materializam essa conquista da classe trabalhadora, conquista de uma categoria social.

O território não pode ser percebido de forma separada dos seus sujeitos, das práticas, das culturas, das relações sociais e de poder, podendo ser visto de forma dialética, pois o território existe à medida que os sujeitos interferem nesse espaço. Logo, a sociedade e territórios são indissociáveis. Portanto, “toda sociedade ao se constituir o faz constituindo o seu espaço, seu habitat, seu território” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.163). Nesse sentido, Porto-Gonçalves considera que “o conceito de território pensado para além dos dualismos nos obriga a abandonar um dos pilares do pensamento eurocêntrico que é a separação de sociedade e natureza” (2006, p. 163). Ademais possibilita construir a partir dos saberes dos povos do campo uma proposta que pensa o trabalho em sua dimensão ontológica, pensa a educação com função social inter-relacionando sujeitos, conhecimento e natureza, uma vez que “a territorialização é resultado da expansão do território, contínuo ou interrupto” (p. 36). Este sujeito, “ao conquistar a terra, uma fração do território, e se territorializar é um modo eficaz de reação e de demonstração da sua forma de organização” (FERNANDES, 1994, p. 178).

As escolas de Ensino Médio do Campo ao se multiplicarem por meio de sua conquista nas frações do território camponês no Ceará **promovem a territorialização da Educação do Campo** e conseqüentemente, possibilita a (re)produção/(re)criação de territórios camponeses nesse estado (OLIVEIRA, 2018, p. 141).

Assim, através da Educação do Campo o camponês/a vem se fortalecendo pelo meio da agricultura familiar camponesa, da agroecologia, da agrofloresta, dessa forma “é na espacialização da Educação do Campo no território cearense, que evidenciamos sua territorialização por meio das escolas de Ensino Médio do Campo” (OLIVEIRA, 2018, p.150). Como afirma esse mesmo autor

Esse processo proporciona aos camponeses o ideal de fortalecimento de sua luta por Educação do Campo, pois na medida em que amplia-se o número de escolas, do mesmo modo ocorre o fortalecimento do campo e sua valorização.

A territorialização dessa proposta educativa, por meio dessas escolas, reforça a organização coletiva da classe camponesa, bem como expressa a resistência de um povo que luta por sua existência, buscando fortalecer o seu território (OLIVEIRA, 2018, p. 151).

Esse processo de territorialização da Educação do Campo, por meio das escolas do campo só é possível porque é desenvolvida não por um movimento social isolado que se limita e encerra com a conquista da terra e da escola, mas por um movimento social territorializado que busca, na sua essência, a sua reprodução e manifestação no espaço (OLIVEIRA, 2018). Para Fernandes “construindo, dessa forma, a sua territorialidade, compreendida como processo de reprodução de ações características de um determinado território” (2000, p. 276).

Na seção seguinte, apresentaremos as considerações finais em que retomamos os objetivos da pesquisa e apresentamos os achados do processo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 2017, p. 108 e 109).

Com a certeza de que somos seres inacabados, e que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” como bem afirma Freire, concluímos esse processo de redação da tese doutoral, certos de que não esgotamos a discussão sobre Educação do Campo e Licenciaturas do Campo, pelo contrário, esse constructo servirá de base para a discussão do paradigma em questão.

Debruçar-se sobre o paradigma da Educação do Campo nos possibilitou revisitar a história, a luta e a resistência de pessoas que ousaram esperar com uma educação emancipadora, pois, como o próprio Freire (1981, p. 73) nos diz, “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica”. Desse modo, idealizar uma educação com e para os camponeses é um ato revolucionário materializado na política pública- PRONERA. Essa política vem desenvolvendo desde a sua criação projetos de escolarização na Educação Básica (alfabetização, ensino fundamental e ensino médio) nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Profissional, bem como no Ensino Superior (da graduação à pós-graduação), residências agrárias, magistério da terra, e vem atenuando a desigualdade educacional e pintando o campo brasileiro com a boniteza das escolas do campo.

Essa pesquisa nos possibilitou compreender o nascedouro da Educação do Campo enquanto política pública contra hegemônica surgida dentro de um Estado marcado pelo conservadorismo e pelas ideias dominantes. Nesse ínterim, “os coletivos organizados do campo vêm construindo uma proposta de resistência às concepções hegemônicas de educação difundidas pela lógica do capital” (PEREIRA, 2019, p. 125). Essa organização coletiva vem inserindo nas páginas da historiografia da educação brasileira mais um capítulo- A Educação do Campo, construída sobre a tríade: Movimentos sociais, campo e políticas públicas.

Esse movimento dialético de transformação do modelo escolar historicamente disseminado no campo brasileiro forjou-se sob o sangue e a luta de muitos lutadores da terra, do meio ambiente, da floresta e das matas, dos rios, dos quilombos e das chapadas aqui representados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, que ao longo de mais de três décadas vêm construindo um jeito de educar, fundamentado em princípios da



pedagogia socialista e freireana construindo uma educação contra hegemônica, libertadora para os camponeses e camponesas desse país.

Esse movimento de síntese das múltiplas determinações nos leva ao problema de pesquisa que motivou essa construção intelectual: **apresentando-se como ação contra hegemônica dentro de um Estado Burguês, como a política de formação de professores/educadores do campo se materializa na prática e constrói um perfil de educador/a necessário à Educação do Campo?**

Partindo dessa questão, sabe-se que a construção de um conhecimento novo, inédito, é sempre desafiador, especialmente quando se apoia no Materialismo Histórico e Dialético, que tem a realidade objetiva, a matéria como lócus, de modo que esse trabalho intelectual de mergulhar na teoria e na empiria, de compreender o movimento dialético existente entre uma política pública no caso a Política Nacional de Formação de Educadores do Campo e a luta histórica dos Movimentos Populares do Campo nos encaminhou a responder o problema de pesquisa por meio de uma tese.

A nossa tese é que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi implementado na FAFIDAM, devido ao contexto de luta que a instituição desde seu nascedouro está inserida na realidade do Baixo do Jaguaribe, articulando suas atividades às várias ações relacionadas aos conflitos agrários, ambientais e sociais existentes na Chapada do Apodi. A região onde está inserida concentra um grande número de assentamentos e sofre com as investidas do agro hidronegócio.

Além do contexto territorial, podemos articular a implementação do curso da LEDOC/FAFIDAM a um corpo docente guiado por uma concepção teórica materialista histórica, vinculados aos movimentos sociais, aos estudos da questão agrária no país e à educação popular, alguns deles já tinham experiência com projetos de alfabetização, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidos anteriormente no estado. Assim, a instituição apresentou um ambiente favorável para receber o curso, mesmo não tendo uma estrutura física adequada para receber esses estudantes, tendo que fazer vários arranjos para o seu desenvolvimento.

Logo, podemos concluir que a inserção desse curso no conjunto das licenciaturas da FAFIDAM possibilitou uma mudança de postura na comunidade acadêmica, especialmente na maneira como enxergam o MST e as lutas sociais, pois a partir *do jeito de educar* do movimento foi agregando e inquietando sujeitos levando-os a conhecer as contribuições desse movimento para o desenvolvimento do país e especialmente na região do Vale do Jaguaribe que viu os conflitos por água, terra e moradia crescer após o assassinato do ambientalista Zé

Maria do Tomé (2010), ocasionando, inclusive, a criação do Acampamento Zé Maria do Tomé. A LEDOC, por sua vez, envolveu professores de diversos cursos da UECE, instituições e movimentos sociais, inspirando práticas desfragmentadas e, de certa forma, interdisciplinares.

Nesse sentido, com o desenvolvimento dessa pesquisa, constatamos impactos significativos para a Universidade Estadual do Ceará, para o campus FAFIDAM e para os estudantes, tendo em vista que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo mostrou para a Universidade Estadual do Ceará e para o estado enquanto instituição que é possível a institucionalização da Educação do Campo, mostrou que é possível pensar outras formas e organização educacional para atender às demandas da classe trabalhadora, pois mesmo o estado dizendo NÃO ao demonstrar uma morosidade no decorrer do curso que durou oito anos, ocasionando a desistência de boa parte da turma, os educandos resistiram e provaram que é possível uma formação científica de qualidade dentro de uma universidade pública aliada a uma formação crítica e militante.

Para o campus da FAFIDAM esse curso reiterou uma das características do surgimento da instituição: o diálogo com seu contexto local e com os vários sujeitos e movimentos emancipatórios da região, fortalecendo o vínculo com as lutas sociais que essa região demanda. E para os estudantes da licenciatura podemos afirmar, a partir das falas dos próprios egressos, que a formação acadêmica contribuiu para a construção do perfil de educador do campo que perpassa pela apropriação do conhecimento científico, do conhecimento pedagógico necessário a um educador, a capacidade de compreensão da realidade histórica, política, econômica e social, além de fortalecer a militância desse sujeito.

Dessa forma, concluímos que a inserção no mundo do trabalho apresenta um impacto positivo, pois dos 16 concludentes somente uma (1) egressa não apresenta vínculo que possa ser considerado como inserção no mercado de trabalho. Dos concludentes, somente três (3) não atuam na educação e/ou militância. Vale ressaltar que existem obstáculos na aceitação dos diplomas dos graduandos especialmente nas redes municipais, tendo em vista que são formados por área do conhecimento e a atuação nessa rede ainda se dá por disciplinas, representando uma luta ainda de alguns egressos pelo reconhecimento do seu certificado.

Ressaltamos que, embora a LEDOC habilite o docente para atuar na gestão e nos processos educativos, não identificamos nenhum egresso da LEDOC gerindo uma Escola do Campo, apenas dois (2) deles atuam na gestão como membro, e, pelo que percebemos, os atuais gestores das Escolas do Campo não são formados em LEDOCs com exceção do gestor da escola Florestan Fernandes, os demais têm suas formações iniciais feitas em cursos regulares.

Sobre a repercussão do curso, baseado em entrevista com um coordenador, pode-se afirmar que enquanto projeto piloto, a LEDOC cumpriu seu papel, porque a experiência acumulada por esse curso e por seus participantes habilitava, por exemplo, a abertura de novos cursos, seguindo o projeto que foi criado pela FAFIDAM, então, por esse lado, a experiência pode ser considerada positiva (Patativa do Assaré, 2022).

É importante ressaltar que, além das repercussões positivas registradas, com a pesquisa identificamos pontos que devem ser considerados. Tendo em vista o trabalho com a realidade objetiva, a pesquisa não lida apenas aspectos satisfatórios, assim as contradições surgem o tempo inteiro dentro desse processo de pesquisa e escrita. Portanto, vale discutir algumas delas.

A partir da pesquisa de campo, pudemos nos aproximar no processo de execução da LEDOC/FAFIDAM, ficando visíveis os desafios enfrentados ao longo do curso. O primeiro aspecto que podemos registrar foi na relação MST e Universidade em alguns momentos, como foram apontados nos depoimentos, existiram conflitos, especialmente se tratando da proposta curricular do curso. Quando o projeto foi aprovado, a UECE mesmo já tendo uma experiência com cursos anteriores (alfabetização e magister), foi construída uma proposta pela FAFIDAM que pudesse ser aprovada junto ao FNDE (Nº 2 de 23 de Abril de 2008), porém quando essa proposta foi implementada, percebeu-se que existia uma grande disparidade entre a proposta pensada anteriormente e a proposta aceita pelo MEC e pela Universidade, ou seja a proposta curricular pensada anteriormente não contemplava as exigências de funcionamento da Universidade e se distanciava muito dos cursos já existentes.

Assim, foi necessário reformular a proposta curricular atendendo às diretrizes orientadoras da formação de professores no Brasil sem esquecer a proposta da Educação do Campo. A nova proposta foi construída com o intuito de institucionalizar o curso na UECE, ou seja, a proposta reformulada estava apta para torna-se um curso regular da instituição, porém segundo entrevistas realizadas ao longo dessa pesquisa, existiu uma resistência por parte do MST em institucionalizar essa nova proposta, pois ela seria gerida pela Universidade e não mais pelo Movimento. O Movimento deixaria de ser a peça central da LEDOC e passaria a ser um parceiro do processo.

Outra questão importante relatada em algumas entrevistas é que existia por parte do Movimento um super controle sobre as práticas internas do curso interferindo algumas vezes na gestão das atividades pedagógicas oficiais, tudo teria que passar pelo crivo do Movimento, inclusive o desligamento ou segregação de alguns estudantes da turma Zé Maria do Tomé por questões extra universidade.

O fato é que há evidências em decorrência das dificuldades existentes na execução dos processos, tendo em vista a morosidade nos repasses financeiros do governo federal para a universidade executar as etapas, o que acabou gerando uma sobrecarga para a própria UECE, uma vez que a instituição, em muitos casos, teve que assumir os recursos próprios para pagar alimentação e professores, para que os estudantes não ficassem sem as aulas. Toda essa burocracia, somada aos conflitos internos existentes entre representantes do Movimento no curso e a coordenação e a sobrecarga de tarefas na coordenação do curso, acabou contribuindo para o adoecimento do responsável pelo curso no período entre 2012 e 2016. A questão do adoecimento de coordenadores também foi relatada pela coordenação da LEDOC/URCA que enfrentou desafios parecidos com a LEDOC/FAFIDAM. Ressaltamos que o curso da FAFIDAM ao longo da execução teve três coordenadores, porém um acabou assumindo por quatro anos e ficando responsável por boa parte do curso e pela legalização junto ao MEC do mesmo.

O coordenador entrevistado aqui nomeado de Patativa do Assaré aponta alguns motivos para a evasão dos estudantes: Imposição da Pedagogia do Movimento especialmente para aqueles que não faziam parte de Movimentos sociais, a demora nos processos licitatórios, a dificuldade em se afastar do trabalho durante o tempo universidade e o deslocamento, tendo em vista que a grande maioria dos estudantes residia em regiões muito distantes da FAFIDAM.

Em relação à matriz curricular, pudemos observar que existe nacionalmente uma Minuta Original das LEDOCs que orienta a construção das propostas curriculares em todo o país sempre respeitando as particularidades de cada região, porém observamos que algumas bases são comuns em todas as licenciaturas: Formação por área de conhecimento; Pedagogia da Alternância e currículo interdisciplinar.

Pensando nesse eixo comum existente entre as LEDOCs, por meio da pesquisa e escrita observamos que a proposta curricular da FAFIDAM, mesmo tendo suas práticas direcionadas para a compreensão da realidade do professor em formação, para as escolas do campo, assentamentos e acampamentos de reforma agrária, utiliza-se eventualmente da concepção interdisciplinaridade, não sendo identificada como característica marcante na matriz curricular do curso. Ainda afirmamos que o Projeto Político Pedagógico do Curso apresenta algumas limitações, um exemplo é que não faz referência aos princípios epistemológicos da Educação do Campo, voltando-se mais para a visão institucional do curso.

Também a partir da análise de documentos e entrevistas podemos perceber a existência de dois currículos- um currículo prescrito (oficial) disposto no PPC voltado para a formação do profissional que atendeu as exigências normativas e um currículo oculto (real)

dando conta dos diversos contextos dos sujeitos, das lutas locais, dos conflitos institucionais e da própria turma além da formação da militância.

Além das primeiras indagações desta pesquisa, agora já respondidas, surgiram novas indagações, uma delas nos leva a questionar se a formação por área do conhecimento defendida pelas LEDOCs seria uma vantagem para esses educadores diante desse Novo Ensino Médio? Tendo em vista que as atuais graduações regulares ainda não disciplinares e o Novo Ensino Médio já cobra que os docentes atuem na docência multidisciplinar mesmo sem ter formação para isso.

Para além das inquietações surgidas, esse processo de imersão na temática nos possibilitou visualizar a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo no país. Assim, em estudo realizado por Medeiros (2019), havia 45 cursos regulares, ou seja, institucionalizados, espalhados por todo o país, nesse estudo o pesquisador não levou em conta licenciaturas como a da FAFIDAM e da URCA que não chegaram a ser institucionalizadas.

Em estudo mais recente, Lopes (2022), com base em dados coletados no e-MEC, em 2022 (BRASIL, 2022), construiu um panorama ampliado da expansão das LEDOCs pelo país. De acordo com a autora, podemos contabilizar: **REGIÃO NORTE**- 18 cursos totalizando 1.230 vagas; **REGIÃO NORDESTE**- 13 cursos totalizando 1.160; **REGIÃO CENTRO-OESTE**- 5 cursos totalizando 360 vagas; **REGIÃO SUDESTE**- 9 cursos totalizando aproximadamente 470 vagas; **REGIÃO SUL**- 11 cursos totalizando 870 vagas.

Segundo o levantamento da autora, desde o início da oferta dos cursos, já existiram 64 cursos, desses atualmente 56 estão ativos totalizando aproximadamente 4.280 vagas ofertadas. Para Lopes (2022), esses cursos apresentam uma excelente qualidade formando profissionais com excelência para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas áreas rurais, prova disso é que “16 deles obtiveram a atribuição de conceito de curso máximo pelo MEC”, constatando-se que essa “política tem caminhado para atender ao seu objetivo de ampliação da política de formação de educadores do campo, possibilitando a formação de pelo menos 4280 professores aptos para a atuação nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas do campo” (LOPES, 2022, p. 69).

Mesmo com a grande expansão, ainda são expressivos os estados que não possuem nenhuma licenciatura em Educação do Campo, como “Acre, Amazonas, Mato Grosso, Pernambuco, Alagoas e Sergipe, este último estado inclusive onde se encontra uma das universidades selecionadas para ofertá-lo quando dos projetos piloto” (LOPES, 2022, p. 69). Acrescentamos a esses dados o caso do estado do Ceará que atualmente não dispõe de nenhuma

LEDOC, mesmo tendo muita carência tendo em vista a ampliação das escolas de ensino médio, atualmente são 12 escolas, dessas 10 estão em funcionamento.

Como sinalizou Molina (2015), ao chamar atenção para a expansão das LEDOCs pelo país, Lopes também faz referência “observamos que mesmo com os avanços alcançados, já são observáveis alguns retrocessos na política, como a extinção de cursos ou a sua oferta na modalidade a distância”, hoje sendo contabilizados cinco cursos, a oferta nessa modalidade é “amplamente questionada e recusada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, e também a existência de diversos cursos com oferta de habilitações disciplinares contrariando a proposta inicial de habilitação multidisciplinar por áreas de conhecimento” (LOPES, 2022, p. 69). Com o desenvolvimento da política é natural que apareçam problemáticas e contradições de modo que esses são alguns dos debates da Educação do Campo nacionalmente atualmente.

No estado do Ceará, podemos constatar um grande avanço por meio do Movimento Nacional de Educação do Campo, pois mesmo não tendo atualmente nenhuma licenciatura em Educação do Campo vigente, podemos mencionar que existe uma rede articulada envolvendo instituições de ensino como a Universidade Federal do Ceará-UFC e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE e Secretaria de Educação do Estado do Ceará- SEDUC-CE, empenhados na formação continuada dos profissionais, seja ofertando especializações lato sensu, seja ofertando apoio técnico e financeiro às Escolas de Ensino Médio do Campo, com a realização das semanas pedagógicas das escolas do campo de modo que a modalidade Educação do Campo aqui no estado do Ceará hoje é uma agenda de governo, e por intermédio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Diversidade e Inclusão Educacional- CONDI tem sua representação nessa agenda. Ainda podemos mencionar a criação em 2022 do Fórum de Educação do Campo do Ceará composto por pesquisadores de Universidade, Institutos, Escolas do Campo e movimentos sociais visando fortalecer a discussão sobre a temática no estado.

Ao longo dessa imersão de pesquisa da tese doutoral, especificamente durante quatro anos, parte desses atravessados pela pandemia da Covid-19, os caminhos traçados inicialmente foram sendo redesenhados, tendo que ser adequados às demandas mundiais, devido ao isolamento social, de modo que nesse período realizamos uma vasta pesquisa da qual apenas uma parte desse material catalogado foi utilizado na redação deste trabalho, ficando sob guarda para realização de outras pesquisas.

Realizamos um levantamento bibliográfico catalogando 40 produções acadêmicas somente no estado do Ceará voltadas à temática Educação do Campo, uma pesquisa documental onde tivemos acesso a 19 documentos escritos referentes à LEDOC/FAFIDAM, além de uma

vasta pesquisa de campo materializada em 77 páginas de entrevistas transcritas e do mapeamento realizado com todos os egressos. Para além dessa pesquisa ainda temos sob guarda uma vastidão de informações que podem ser tratadas em pesquisas posteriores. Ademais, destacamos a nossa evolução enquanto pesquisadora/professora e militante da educação durante esse processo.

Concluimos esperando que esse trabalho possa servir de base e inspiração para outros pesquisadores, para o fortalecimento da Educação do Campo no estado do Ceará e no país, acreditando que as informações apresentadas aqui tornam-se base para criação de outros cursos de licenciatura em Educação do Campo no estado, pois é uma demanda urgente, para que outros filhos de agricultores como essa autora possa ocupar também o latifúndio do saber e transformar muitas vidas e territórios.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. P. G. de; CARVALHO, S. M. G. de; OLIVEIRA, D. N. S. Laboratório de Estudos em Educação do Campo - LECAMPO e suas repercussões no ensino, pesquisa e extensão no Baixo Jaguaribe, Ceará. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, n. 10, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i10.31953. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31953>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ALMEIDA, J. P. G. de; MOREIRA, L. F.; BRITO, Ângela T. S.; CARVALHO, S. M. G. de; MENDES, J. E.; OLIVEIRA, D. N. S. Acampamento Zé Maria do Tomé: lutas socioambientais e saberes que se constroem na Chapada do Apodi – CE. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7378. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7378>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ANGELO, A. A. **Um estudo sobre a prática político social de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG**: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo. 2019. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112019-182539/pt-br.php>. Acesso em: 07 jan. 23.

ALENCAR, Benedito Montenegro. **Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e organização social**: o caso do Assentamento Maceió, Itapipoca (CE) - UFC. 2018. 128f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

ALMEIDA, J. P. G. de; MOREIRA, L. F.; BRITO, Ângela T. S.; CARVALHO, S. M. G. de; MENDES, J. E.; OLIVEIRA, D. N. S. Acampamento Zé Maria do Tomé: lutas socioambientais e saberes que se constroem na Chapada do Apodi – CE. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7378. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7378>. Acesso em: 29 nov. 2022.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios da sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/eZok55>. Acesso em: 07 nov. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Reginaldo Ferreira de. **Pedagogia libertadora do Movimento 21**: em defesa da terra, da água e da vida na Chapada do Apodi. 2020. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=101356>. Acesso em: 29 nov. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011. 374p



ASEVEDO, M. D. G. **Efeitos do nível educacional no êxodo rural no semiárido brasileiro**. 2017. 70 f. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) - Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25520/5/2017\\_dis\\_mdgasevedo.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25520/5/2017_dis_mdgasevedo.pdf). Acesso em: 13 jun. 2021.

BACELAR, Tânia. As Políticas Públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos. *et al.* (Org.) **Políticas Públicas e Gestão Local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Maria Osvaldina Lessa. **Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial como proposta ao Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Francisco José**. 2014. 39f. TCC (Especialização em Educação do Campo) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Especialização Projovem do Campo - Saberes da Terra, Fortaleza (CE), 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Edital de convocação Nº 09, DE 29 de abril de 2009**. Convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Brasília- DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_procampo\\_20092.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 86 de 1 de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União. Seção 1. Ano CL - nº 24, Brasília- DF, segunda-feira, 04 fevereiro de 2013, p. 28. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Grupo de trabalho interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>. Acesso em: 06 nov. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. **Minuta Original Licenciatura (Plena) em Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2006.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. “Os três ciclos da sociedade e do estado”. Texto para discussão da EAESP/Fundação Getúlio Vargas No. 308. São Paulo, abril de 2012. 2012a.

BRITO, Angela Thais da Silva. **A luta pela terra como princípio educativo no Acampamento Zé Maria do Tomé - Chapada do Apodi/CE**. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=104820>. Acesso em: 26 nov. 2022.

- BUTTIGIEG, J. **Educação e hegemonia**. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. (org.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 39-50.
- BUTTIGIEG, J. Sulla. Categoria gramsciana di 'subalterno'. In: BARATA, G.; LIGUORI, G. (org.). **Gramsci da un secolo all'altro**. Roma: Editori Riuniti, 1999, p. 27-38.
- CALDART, Roseli Salete. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da reforma agrária popular. In: CEA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2019. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- CALDART, R. S. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.) **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). p. 95-121.
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. **Educação do campo: PRONERA, uma política pública em construção**. 2006. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza- Ceará, 2006.
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; BRITO, Célia Maria Machado de. Educação do Campo e PRONERA: Paulo Freire, presente! **Interritórios- Revista de Educação** Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, v.7, n.14. p.1-18, 2021.
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; BRITO, Célia Maria Machado de. Educação do Campo e PRONERA: Paulo Freire, presente! **Interritórios- Revista de Educação** Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, v.7, n.14. p.1-18, 2021.
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; OLIVEIRA, Diana Nara da Silva; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A licenciatura em educação do campo da FAFIDAM/UECE: semeadura de resistência na formação docente. **Inter-Ação, Goiânia**, v.47, n.2, p. 546-562, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72164>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- CASTRO JÚNIOR, José Lima. **Educação popular, educação do campo e multiterritorialidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: estudo do assentamento unidos de Santa Bárbara - Sítios Novos - Caucaia - Ceará**. 2005. 355f.- Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.
- CAVALCANTI, A. L. L. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Formação do professor do campo: o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação do campo/ciências da natureza, do CAFS/UFPI. **Cadernos Cajuína**, v.5, n.3, setembro-2020. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/download/426/300>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- CAVALCANTE, H. S. M.; ALMEIDA, J. P. G. de; SILVEIRA, C. S. A atualidade da Pedagogia Freiriana: com a palavra, educadoras(es). **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 7, p. e8211729648, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.29648. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29648>. Acesso em: 24 set. 2022.

CAVALCANTE, Leandro Vieira. A re-existência da agricultura camponesa face ao avanço do agronegócio no baixo Jaguaribe/CE. *In*: XIMENES, A. V. S. F. M.; DINIZ, A. S.; FONTENELE, M. A. **Agroecologia e agricultura familiar no ambiente semiárido**. (Org.). Sobral: PROEX/UVA, 2020. p. 08-16. Disponível em:

[http://www.uvanet.br/proex/publicacoes/livro\\_01\\_agroecologia\\_agricultura\\_familiar\\_tecnologias.pdf](http://www.uvanet.br/proex/publicacoes/livro_01_agroecologia_agricultura_familiar_tecnologias.pdf). Acesso em: 13 jun. 2022.

CAVALCANTE, M. S. **O coordenador pedagógico na educação do campo: desafios e perspectivas**. 2018. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pedagógica da Escola Básica) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=92120>. Acesso em: 6 jul. 2021.

CHAVES, Arilene Maria de Oliveira. **Educação do campo: as ações pedagógicas dos/as egressos/as do curso pedagogia da terra UFC, no assentamento 25 de maio, Madalena – Ce**. 2015. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

CHAVES. Cláudia Régia Damasceno. **Memória e resistência em performances-narrativas de sujeitos participantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UECE**. 2022. 142 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em linguística aplicada, Universidade Estadual do Ceará. 2022.

COLARES, Getuliana Sousa. **ProJovem Campo: o olhar da Comunidade Japura em Canindé - UFC**. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36873/1/2018\\_dis\\_gscolares.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36873/1/2018_dis_gscolares.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, 2004, Luiziânia. **Por uma política pública de educação do campo: texto base**. Luiziânia, GO, ago. 2004. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

COSTA, José Jonas Duarte da. Saberes e culturas camponesas ocupando universidades: o PRONERA e a Educação Superior. *In*: GUEDES, Camila Guimarães et.al. **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília. Universidade de Brasília: Cidade Gráfica, 2018.

COSTA, Pedro Henrique Antunes da; MENDES, Kíssila Teixeira. Autocracia burguesa e bolsonarismo: um ensaio. **Marx e o Marxismo- Revista do Niep**, v.9, n.16, jan/jun 2021. Disponível em:

<https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/402/31>. Acesso em: 07 nov. 2022.

CROSSO, C.; AZZI, D.; BOCK, R. **Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

DUARTE, E. S., OLIVEIRA, N. A., KOGA, A. L. **Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação**, 2016.

EDITORIAL. O contexto político e a educação nacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 329-334, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/yTNj1q>. Acesso em: 07 nov. 2022.

ELEUTERIO, JANA ALENCAR. **Movimentos sociais do campo e universidade: a experiência do MST na construção do curso de serviço social da terra na UECE.** 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2017) - Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em:

<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83207>. Acesso em: 6 jul. 2021.

FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS/UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Comissão Executiva do Vestibular – CEV. **Seleção específica para o curso de educação do campo- prova de conhecimentos gerais e questão de redação – 18 de julho de 2010.** Limoeiro do Norte: FAFIDAM, 2010. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/index.php/vestibulares-antiores/outros-vestibulares/selecao-especifica-para-o-curso-de-licenciatura-plena-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 07 abr. 2022.

FAFIDAM- FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS/UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Licenciatura em Educação do Campo. **TABELA- PROCAMPO-Control de situação de alunos.** 05 de agosto de 2016. Limoeiro do Norte: FAFIDAM, 2016.

FAFIDAM- FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS/UNIVERSIDADE ESTADUAL DO Ceará. **Tabela 2- Municípios de origem dos educandos/as-Arquivo LECAMPO.** Limoeiro do Norte, 2016.

FALCÃO JÚNIOR, Francisco Carlos. **Educação do campo, juventude rural e inserção produtiva: o caso da formação de jovens rurais para o fortalecimento da agricultura camponesa do semiárido cearense - UFC.** 2018. 180f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis; Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Espacialização e territorialização da luta pela terra: a formação do MST - Movimento dos trabalhadores rurais sem terra no estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1994. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mestrado-espacializacao-e-territorializacao-da-luta-pela-terra-a-formacao-do-mst-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra-no-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. **Educação do campo para as Ciências Agrárias: avaliação do Programa Residência Agrária-Ceará.** 2013. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza- Ceará, 2013.

FONEC. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.** Brasília: ago. 2010. (digitalizado).

FRAGA, Regina Coele Queiroz. **Pedagogia da alternância na prática educativa da Escola Família Agrícola Dom Fragoso no Ceará.** 2019. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2019.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história.** Vol. 1. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. Introdução. *In*: PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 9-12.

GEHRKE, Marcos. (2010). **Escola itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana**. ANALECTA, 11 (1), p. 99-113. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2296>. Acesso em: 09 jul. 2022.

GÓES, Laércio Torres de. Contra-hegemonia e Internet: Gramsci e a Mídia Alternativa dos Movimentos Sociais na Web. INTERCOM SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO-CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE, 9., Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Intercom, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2007/resumos/r0364-1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUEDES, Camila Guimarães *et al.* (org.). **Memória dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018, 347 p.

HOVELER, R. C. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 145–159, 2020. DOI: 10.36311/2526-1843.2019.v4n5.10792. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10792>. Acesso em: 26 nov. 2022.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

INEP. **Sinopses Estatísticas**: Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. PNERA, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Edital N° 17/2021 gab-cra/dg-cra/Crateus-IFCE**. 25 de outubro de 2021. Crateús-CE. 2021.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educ. Pesqui.** 2020, vol. 46, e214645. DOI: 10.1590/s1678-4634202046214645. Disponível em: <http://ref.scielo.org/87n8tf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 17 nov. 2022.

LIMA, Livia Karine Maia de Freitas. **Escolas de ensino médio do campo no estado do Ceará:** Mandalla como experiência de integração. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia/Fitotecnia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

LIMA, M. A. de. **A formação de professores do campo no contexto da luta pela reforma agrária.** 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83820>. Acesso em: 6 jul. 2021.

LIMA, Maria Patrícia Moura. **Escola do campo, currículo e práticas agroecológicas:** um estudo sobre a escola família agrícola (EFA) Dom Fragoso. 2017. 155f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.

LIMA, Nara Lucia Gomes. **Educação de Jovens e Adultos do campo e a permanência escolar:** o caso do Assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará. 2014. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2014.

LIRA, L. J. G. V. **Desigualdades entre escolas rurais e urbanas:** análise do período 2000 - 2015. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) - Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

LOBO, Francisco Bruno Silva. **Avaliação da política estadual de educação do campo:** contribuições para a construção do sentimento de pertencimento da juventude rural no estado do Ceará. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

LOBO, S. A. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores.** 2020. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/wpcontent/uploads/2020/06/LOBO.-Sonia-A.-Políticas-para-educacao-sob-o-GovernoBolsonaroe-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

LOPES, Irineuda Monte. **O caminho se faz ao caminhar:** aprendendo e ensinando nas veredas da vida. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação do Campo) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Graduação em Educação do Campo, Limoeiro do Norte, 2018. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=89154>. Acesso em: 03 jun. 2021.

LOPES, Safira Rego. **Desafios e possibilidades da política de formação de professores e professoras do campo:** a experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFMA. 2022. 211 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/3828/2/SAFIRAREGOLOPES.pdf>. Acesso em 12 jan. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, I. F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, 4(8), 191-219. 2009. Disponível em: [https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/11\\_projeto\\_politico\\_cp8.pdf](https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq8/11_projeto_politico_cp8.pdf). Acesso em: 17 jan. 2023.

- MAGALHÃES, Sandra Maria Fontenele. **A educação do campo no fortalecimento do campesinato**: da ação dos sujeitos coletivos à construção de uma escola de formação. 2017. 151f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- MAIA, Karla Vanessa Alves. **Fechamento de escolas rurais**: o direito à educação do/ no campo ameaçado. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10385285](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10385285). Acesso em: 7 jul. 2021.
- MAIA, Mádja Diógenes. **Educação do campo**: avanços e desafios na construção da proposta pedagógica da escola padre José Augusto Regis Alves. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82883> Acesso em: 6 jul. 2021.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MARTINS, José de Souza. **Do PT das lutas sociais ao PT do poder**. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARTINS, José Marcone. Escola e Família: **Da semente plantada no chão da escola aos frutos colhidos no quintal de casa**: A contribuição da EFA Dom Fragoso à luz da Pedagogia da Alternância. 2019. 134f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.
- MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO: DESAFIOS E COMPROMISSOS*, 29., 2006. v. 1. p. 1-17.
- MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido**: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso. 2010. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza- Ceará, 2010.
- MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro**: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2020.
- MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação interdisciplinar de professores**: estudo pedagógico-curricular sobre a licenciatura em educação do campo da universidade federal rural do Semi-Árido. 2019. 662 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84294>. Acesso em: 6 jul. 2021.
- MEDEIROS, Evandro C.; MORENO, Glaucia de Sousa; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, no prelo, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/k6FsZXGcHfTHLLr4dcJGyNf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. 2010. **História oral**: como fazer, como pensar. Editora Contexto: São Paulo. 2. ed. 175 p.

- MELO, Conceição Coutinho. Os 20 anos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a importância do tripé movimentos sociais - instituições de ensino – INCRA. In: GUEDES, Camila Guimarães et.al. **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília/ Cidade Gráfica, 2018.
- MELO, Stelamaris Torre. **O campo brasileiro: breve histórico e perspectivas**. In: Escola do Campo. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues (Org.). **Escola da Terra Ceará: Conhecimentos Formativos Para a Práxis Docente do/no Campo**. São Paulo: Triunfal, 2016. p. 59-98.
- MENDONÇA, Cristilene de Moura. **Escola Família Agroextrativista e pedagogia da alternância: uma política pública educacional para a formação de trabalhadores do campo no assentamento do cedro/ Tartarugalzinho/Amapá**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88018>. Acesso em: 6 jul. 2021.
- MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, 38(140), 587-609, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- MOLINA, M. C. 20 anos do PRONERA e da Educação do Campo. In: GUEDES, Camila Guimarães et.al. **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília/Cidade Gráfica, 2018.
- MOLINA, M. C., Pereira, M. F. R.; BRITO, M. M. B. A práxis de egressos (os) da LEDOC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, 6, e12965. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12965>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 51, n. 37, p. 121–146, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acesso em: 6 nov. 2022.
- MOLINA, M. CASTAGNA. Editorial: Resultados de pesquisas sobre os (as) Egressos (as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e13419, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e13419X. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13419>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. (*et al.*) (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª ed., reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, Expressão Popular, 2013. p.466-472.
- MOREIRA, Lunian Fernandes. **Agroecologia e Educação Popular: saberes e aprendizados no Acampamento Zé Maria do Tomé, na Chapada do Apodi - Ceará**. 2022. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107504>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- MOURA, Lenice Sales de. **Formação docente por alternância: estudo de caso de professores egressos do curso de licenciatura em educação do campo/ciências da natureza da UFPI em Picos, Piauí**. 2020. 121 f. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação



(Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: [http://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2020/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_LENICE-SALES-DE-MOURA.pdf](http://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2020/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_LENICE-SALES-DE-MOURA.pdf). Acesso em: 7 jul. 2021.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva; SERRA, Maria Luiza A. A. **Educação de jovens e adultos**: as contribuições de Paulo Freire. 2014. 19 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização. Universidade Católica Dom Bosco. 2014. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_33\\_1426693042.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf). Acesso em: 25 set. 2022.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva; SERRA, Maria Luiza A. A. **Educação de jovens e adultos**: as contribuições de Paulo Freire. 2014. 19 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade Católica Dom Bosco. 2014. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_33\\_1426693042.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf). Acesso em: 25 set. 2022.

MST. **O Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo nas áreas de Reforma Agrária do MST**: uma construção permanente. Caderno de Trabalho de Base do Setor de Educação do MST-CE nº 01/02, Ceará, 2011.

MST. **Princípios da educação no MST**. Caderno VIII. Porto Alegre, 1996.

MST. **Revista Sem Terra Ceará**. Ano I, Número 1, Impressão Expressão Gráfica. Fevereiro de 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/wpcontent/uploads/2021/03/Revista-Sem-Terra-Ceara.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MST. **Revista Sem Terra Ceará**. Ano I, Número 1, Impressão Expressão Gráfica. Fevereiro de 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/wpcontent/uploads/2021/03/Revista-Sem-Terra-Ceara.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Memorial de formação**: um dispositivo de pesquisa-ação-formação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14422/1/GilcileneLSN DISSERT.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

NASCIMENTO, Cicero Danilo Gomes do. **Enfrentamentos e conquistas**: a educação do campo como reafirmação da luta pelo território camponês no assentamento de reforma agrária lagoa do mineiro (Itarema/Ce). 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), 2017. Disponível em: [chromeextension://efaidnbmnfnkibaahiihpbhpndtkeppnbhdgkaj/http://www.uvanet.br/mag/documentos/dissertacao\\_663b0bc51d0fc38c324f195e982b8cc5.pdf](chromeextension://efaidnbmnfnkibaahiihpbhpndtkeppnbhdgkaj/http://www.uvanet.br/mag/documentos/dissertacao_663b0bc51d0fc38c324f195e982b8cc5.pdf). Acesso em: 09 jul. 2022.

NASCIMENTO, Cicero Danilo Gomes do; DINIZ, Aldiva Sales. A luta por educação do campo como estratégia de resistência camponesa no território cearense. **Anais... V ENGPECT**. Disponível em: <https://engpect.files.wordpress.com/2017/10/gt5-05-a-luta-por-educac3a7c3a3o-do-campo-como-estratic3a9gia-de-resistc3aancia-camponesa-no-territc3b3rio-cearense.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2022.

NASCIMENTO, Marcilia Nogueira do. **Políticas públicas de formação continuada para a educação do campo no Ceará**: trajetória, impactos e perspectivas. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível

em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=96585>. Acesso em: 7 jul. 2021.

NUNES, Rogério Maciel. **A escola em áreas de perímetros irrigados na Região do Baixo Vale do Jaguaribe - CE**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=96148>. Acesso em: 6 jul. 2021.

OLIVEIRA, Adeliane Vieira de. **A territorialização das escolas de ensino médio do campo: o caso da EEM Francisco Araújo Barros no assentamento lagoa do mineiro em Itarema – Ceará**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia). Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), 2018. Disponível em: [http://www.uvanet.br/mag/documentos/dissertacao\\_1d4c3e151f8e7282afb719743cdba372.pdf](http://www.uvanet.br/mag/documentos/dissertacao_1d4c3e151f8e7282afb719743cdba372.pdf) f. Acesso em: 09 jul. 2022.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M. de; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 47–76, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16491. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 6 nov. 2022.

OLIVEIRA, Catarina Farias de. **Comunicação, recepção e memória no movimento sem-terra: Etnografia do assentamento Itapuí/RS**. Fortaleza-Ceará, Editora Imprensa universitária, 2014. 176p.

OLIVEIRA, D. N. S.; CASTRO, E. R. de; RIBEIRO, L. T. F.; LIMA, C. R. F.; COSTA, J. R. da. Formação e prática docente do pedagogo no ensino de Geografia. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. e12511931665, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i9.31665. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31665>. Acesso em: 18 set. 2022.

OLIVEIRA, DIANA NARA DA SILVA. **A educação do/no campo em escola de assentamento de reforma agrária em Jaguaruana/Ceará**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83335>. Acesso em: 14 jun. 2022.

OLIVEIRA, Diana Nara da Silva; FEITOSA, Adriana Madja dos Santos; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Educação do Campo e a inter-relação com a pedagogia da alternância: a experiência de vida como ponto de partida e de chegada dos processos escolares. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.12 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2572>. Acesso em: 17 nov. 2022.

OLIVEIRA, Maria José Alves de Freitas; OLIVEIRA, Camila Freitas de. Os Impactos do Agronegócio e a Resistência da Agricultura Familiar Camponesa na Chapada do Apodi Ceará. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA*, 11., São Cristóvão, Sergipe. v. 15 n. 2 (2020). **Anais [...]**. São Cristóvão, 2020. Disponível em: <http://cadernos.abaagroecologia.org.br/cadernos/article/view/5156/2600>. Acesso em: 13 jun. 2022

PACHECO JÚNIOR, Israel. Considerações sobre o pensamento de Caio Prado Júnior: colonização e revolução. **Praça**: Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, Recife, v. 2, n. 1, 2018, p. 24-49. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/praca/article/download/236280/29846>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PAITER, L. L. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento Ciências da Natureza**: a Licenciatura em Educação do Campo. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186991/PECT0340-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PALUDETO, M. C.; DAL RI, N. M. **A pedagogia do MST e seu caráter potencialmente revolucionário**. 2014. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/jornadadeestudosagrarios/paludeto\\_melina\\_dal-ri\\_neusa.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/jornadadeestudosagrarios/paludeto_melina_dal-ri_neusa.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

PÁSSARO, Eloisa Rodrigues. **A Licenciatura em Educação do Campo na URCA-CE: da raiz à flor, o abrolhar de uma experiência docente**. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=103053>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: Souza, E. C.; Abrahão, Maria H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPURS; Salvador: EDUNEB, 2016.

PATRÍCIO, Francisca de Marilac de Souza. **Letramento no campo**: o rádio educativo em um assentamento da reforma agrária no Ceará. 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza- Ceará, 2010.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Por uma geografia dos camponeses**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PEREIRA, Sandra de Oliveira Gomes; NUNES, Juraildes Barreira. A presença das mulheres no ensino superior e o papel das políticas de permanência das universidades federais brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. 16., 2018, Palmas. **Anais** [...]. Palmas, 2018. p. 1-15. Disponível em: [http://www.periodicos.ufes.br/?journal=abepss&page=article&op=view&path\[\]=23378](http://www.periodicos.ufes.br/?journal=abepss&page=article&op=view&path[]=23378). Acesso em: 02 maio 2022.

PIERRO, Maria Clara de; ANDRADE, Márcia Regina. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**, n. 41 (14). 246-257. 2009.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. **UNESP**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>. Acesso em: 07 jan. 2023.

PITOMBEIRA, Rafael Soares de Souza. **Educação do campo**: uma análise sobre educação ambiental a partir do projeto pedagógico e da concepção da comunidade escolar. 2020. 256f.

Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. A violência do latifúndio moderno-colonial e do agronegócio nos últimos 25 anos. *In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, CPT. Conflitos no campo Brasil 2009*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PORTELLI, A. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. *In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (org.). Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PORTUGAL, Sérgio Luiz Meyer. **Uso de plataformas digitais de rede social como fonte de informação de inteligência competitiva para apoio à decisão**. 2014. 63f. Monografia (Especialização em Gestão Estratégica da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9LUJLA/1/tcc\\_sergio\\_luiz\\_meyer\\_portugal\\_vers\\_o\\_final\\_20\\_06\\_2014.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9LUJLA/1/tcc_sergio_luiz_meyer_portugal_vers_o_final_20_06_2014.pdf). Acesso em: 09 jan. 2023.

PRADO JR., C. **A revolução brasileira**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1966.

PRADO JUNIOR, C. **A questão agrária**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ROCHA, Maria Zilma Sampaio. **Projeto político pedagógico e desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial na Escola Municipal Francisco José**. 2014. 35f. TCC (Especialização Projovem do Campo-Saberes da Terra) -Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Especialização Projovem do Campo - Saberes da Terra, Fortaleza (CE), 2014.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SAMPAIO, Sonia Maria; URPIA, Ana Maria de Oliveira. Tornar-se mãe no contexto acadêmico: dilemas da conciliação maternidade - vida universitária. **Dossiê Educação – Rev. do CAHL, UFRB, Cachoeira**, v. 2, ano 3, n. 4, p. 26-43, 2009. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/reconcavos/issue/view/50/29>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SANTANA, Ana Carmen de Souza. **Cultura digital e educação: o caso das educadoras do campo no Centro Rural de Inclusão Digital (CRID) Santana**. 2008. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza- Ceará, 2008.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, UNB, Brasília, 2009.

SANTOS, Gilvan. **Não vou sair do campo** [música]. Disponível em: <https://www.letras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1413-2478.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, A. L. B. DA. A educação do campo no contexto da luta do movimento social. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, n. 1, p. e112, 9 abr. 2020.

SILVA, Denice Batista da. **From the settlement to University: countrywoman on superior education**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009. Disponível em:

[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4892/1/DENICE\\_BATISTA\\_SILVA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4892/1/DENICE_BATISTA_SILVA.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, Francisco Samuel de Sousa e; PEIXOTO, Francisca Valéria de Sales. Escola da terra Ceará: análise da formação continuada de professores das escolas do campo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE. **Anais [...]**. Redenção (CE) UNILAB, 2020. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/cief2020/236447-escola-da-terraceara--analise-da-formacao-continuada-de-professores-dasescolas-do-campo>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá**. 2017, 307f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2017.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do Campo-Procampo/IFPA, Campus de Castanhais, PA**. 2017. 317f. –Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.

SILVA, M. N. da. **Aprendizados e insurgências das mulheres na luta pela terra**. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=94815>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SILVA, Pedro. **Educação do campo e convivência com o Semiárido são saídas para desigualdade**. Brasil de fato, reportagem de 30 de Outubro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatoce.com.br/2020/10/30/artigo-educacao-do-campo-e-convivencia-com-o-semiarido-sao-saidas-para-desigualdade>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e Educação do Campo nas Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária Vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado do Ceará**. Monografia de Especialização - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ, Rio de Janeiro (RJ), 2013.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e educação do campo: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em:

[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22711/1/2016\\_dis\\_prsilva.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22711/1/2016_dis_prsilva.pdf). Acesso em: 26 nov. 2022.

SILVA, Cristiane; Christo Gobbi Rocha, Beatriz; Adalgisa Simão, Ana. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método organizações. **Rurais & Agroindustriais**, vol. 7, núm. 1, 2005, pp. 70-81.

SILVA JUNIOR, Luiz Alberto; Leão, Marcelo Brito Carneiro. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação** (Bauru), vol. 24, núm. 3, jul-sep, 2018, p. 715-728.

SIMIONATTO, I. Classes Subalternas, Lutas de Classe e Hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálisis**, v. 12, Florianópolis: UFSC, p. 41-49, jan./jun. 2009.

SOUSA, ANTONIO OZIÉLTON DE BRITO. **Identidades (des)coloniais nas práticas de letramento do Projovem campo – saberes da terra**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2015) - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83271>. Acesso em: 6 jul. 2021.

SOUSA, Emílio Lopes de. **Educação do campo em território camponês: o estudo de caso da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, no assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUSA, Kamila Costa de. **Jovens da Escola do Campo: tessituras híbridas com a cultura do campo e da cidade**. 2020. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUSA, Kamila Costa de. **Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo**. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

SOUZA, Francisca de Fátima Moreira de. **Educação do campo e projeto político pedagógico: construção da caminhada da Escola Santa Rita, no assentamento Vida Nova, em Canindé - Ceará**. 2014. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Projovem do Campo - Saberes da Terra) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Especialização Projovem do Campo - Saberes da Terra, Fortaleza (CE), 2014.

SOUZA, Maria Deuselena Dias de. **Do terreiro de casa ao chão da escola: um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da pedagogia da alternância. O caso da Escola Família Agrícola Dom Frágoso**. 2015. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

TEIXEIRA, Antônio Braz. **Escolas do campo no Município de São Luís do Curu: limites e desafios da gestão democrática**. 2019. 109f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Resultado da Seleção Pública Específica e Especial destinada a selecionar candidatas para ingressarem no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo**. Limoeiro do Norte: UECE, 2010. Disponível em: <https://www.cev.uece.br/wp-content/uploads/2021/09/resultadoprocampo.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **UECE em números 2019**. Fortaleza: UECE, 2019. Disponível em: <http://www.uece.br/wp-content/uploads/2020/11/UECE-em-N%C3%BAmeros-2019.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Relatório de cumprimento de meta física. Fundação Universidade Estadual do Ceará**. 21 de janeiro de 2013. FORTALEZA: UECE, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Relatório de cumprimento do objeto, 26 de fevereiro de 2019**. Fortaleza: UECE, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Comissão Executiva do Vestibular – CEV. **Edital no 47/2010 – CEV/UECE**, de 05 de julho de 2010. Fortaleza: UECE, 2010. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/index.php/vestibulares-antiores/outros-vestibulares/selecao-especifica-para-o-curso-de-licenciatura-plena-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 07 abr. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Resultado da Seleção Pública para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Fortaleza: UECE, 2010a. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/index.php/vestibulares-antiores/outros-vestibulares/selecao-especifica-para-o-curso-de-licenciatura-plena-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 07 abr. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 3228/2009, de 5 de outubro de 2009**. Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Fortaleza: UECE, 2009a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Conselho Universitário. **Resolução n. 705/2009, de 22 de dezembro de 2009**. Cria o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Fortaleza: UECE, 2009b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Limoeiro do Norte (CE): Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, 2016.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI- URCA- LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Plano político pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo da URCA**. Crato: URCA. 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 454p.

VITELLI, R. F. Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido e fatores intervenientes no fenômeno. ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1473-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1473-0.pdf). Acesso em: 13 abr.

## APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ”**.

Os objetivos deste estudo consistem em **analisar os desafios e contribuições para formação de um novo perfil de professor/educador do campo a partir da percepção dos graduandos/as, tendo o trabalho como princípio educativo para uma formação crítica/dialética, refletindo sobre a implementação do LEDOC da FAFIDAM/UECE**. Caso você autorize, você irá conceder **entrevistas, sendo respeitada sua identidade, pois os dados pessoais não serão expostos ao longo do texto, assim a identidade do entrevistado será preservada**.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha/estuda. As possibilidades de riscos quanto a sua participação podem ser danosas à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, além de constrangimentos, quebra de sigilo/confidencialidade, dificuldades para preservar imagem riscos estes presentes em várias etapas da pesquisa.

Em decorrência da pesquisa **esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto possa acarretar qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, que serão utilizados dados da entrevista na escrita da tese de doutorado, de modo que o nome do colaborador não poderá ser citado, sendo substituído por nomes fictícios a partir da escolha do próprio entrevistado. Assim a identificação do colaborador será mantida em sigilo**.

Diante dos riscos, a pesquisadora assume o compromisso de guardar as informações em Drive com senha para manter em segurança as informações prestadas pelos entrevistados e somente usar as informações na escrita da tese doutoral e artigo mediante a autorização dos depoentes. Dessa forma existe um planejamento para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador. **Ressaltamos que caso aconteça quebra de sigilo das informações o colaborador caso sinta interesse poderá retirar suas falas do trabalho**.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes voluntários e a sua participação podem contribuir para **a discussão sobre o paradigma da educação do e no campo, como prática social, do direito à cidadania, do conhecimento científico e crítico para uma formação para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho. Defender o acesso ao conhecimento científico pela classe**



**trabalhadora, bem como da disseminação deste na produção de novos conhecimentos capazes de transformar a realidade.**

Além disso, você está recebendo uma via deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento. Também contanto os dados do comitê de ética que a pesquisa foi submetida.

**Dados de acesso ao Comitê de Ética em Pesquisa:** Endereço: Av. Silas Munguba, 1700 Itaperi  
Telefone: (85)3101-9890; Município: FORTALEZA; E-mail: [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br)

Diana Nara Da Silva Oliveira  
85997613485- dianasilvaa3@hotmail.com  
Professora da Universidade Estadual do Ceará-  
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos

---

Assinatura do colaborador

**APÊNDICES B- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA ALUNOS DA LEDOC**

- ✓ NOME COMPLETO
- ✓ IDADE
- ✓ LOCAL ONDE RESIDE
- ✓ FORMAÇÃO ATUAL
- ✓ ESTÁ ATUANDO DA EDUCAÇÃO? QUAL NÍVEL E CIDADE?
- ✓ Tem filhos,
- ✓ Áreas de aprofundamento

- 1- Quanto tempo está no movimento e qual função ocupa?
- 2- Você já era um educador/educadora do campo antes da graduação?
- 3- Como você chegou ao curso de licenciatura?
- 4- Qual perfil a LEDOC objetivou formar?
- 5- Quais as principais mudanças em sua prática pedagógica e docente antes e depois da LEDOC?
- 6- Como se deu a construção da proposta pedagógica, a matriz curricular? Ela atendeu as necessidades de formação dos educandos e educandas? O MST ajudou na construção?
- 7- Como a categoria Trabalho surge no processo formativo? O Trabalho foi um elemento central do processo formativo? Exemplo- Estágios?
- 8- A proposta pedagógica trabalhou a Pedagogia da alternância e Educação popular?
- 9- Quais deficiências do processo formativo da LEDOC podem ser apontadas?
- 10- Contribuições dos Educadores para a turma?
- 11- Quais os principais desafios para conclusão da turma?
- 12- Principais aprendizados?
- 13- Desafios do ensino remoto.
- 14- Contribuições da LEDOC para sua formação e para o paradigma da Educação do Campo?
- 15- Você poderia apresentar quais os principais avanços e desafios que a educação do campo atualmente.
- 16- Quais motivos podem ser apontados para a evasão da LEDOC? Pedagogia do movimento, gênero?
- 17- O que ainda falta na educação do campo?
- 18- Gostaria de abordar outras questões que não contemplamos?

**APÊNDICES C- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARTICIPANTES DA PESQUISA  
(COORDENADORES)**

- ✓ NOME COMPLETO
  - ✓ IDADE ( )
  - ✓ LOCAL ONDE RESIDE
  - ✓ FORMAÇÃO ATUAL
- 1- Como surgiu o interesse da FAFIDAM em concorrer ao edital da Licenciatura em Educação do Campo?
  - 2- Como se deu o processo de construção da proposta da LEDOC? Quem participou dessa construção?
  - 3- Depois que a proposta foi aprovada, quais foram as primeiras ações desse coletivo que pensou a proposta inicial?
  - 4- Questões pedagógicas quais os desafios?
  - 5- Financiamento da LEDOC como se deu? Por que tanta burocracia financeira?
  - 6- Como foi construída a proposta pedagógica e matriz curricular do curso? Quais objetivos buscou-se atender?
  - 7- Quais os principais desafios para execução do curso?
  - 8- Porque teve a mudança de área no curso? Era ciências humanas e se dividiu em duas outras áreas?
  - 9- Institucionalização do curso, por que não aconteceu?
  - 10- Quais motivos podem ser apontados para justificar a evasão no curso?
  - 11- Qual perfil de educador e educadora a LEDOC objetivou formar?
  - 12- Contribuições da LEDOC/FAFIDAM para a Educação do Campo no Vale do Jaguaribe?
  - 13- A LEDOC alcançou os objetivos?

## APÊNDICES D- ROTEIRO DE ENTREVISTA MILITANTE MST

- ✓ Nome completo
  - ✓ Idade
  - ✓ Local onde reside
  - ✓ Formação atual
  - ✓ Tem filhos
  - ✓ Quanto tempo está no movimento? Qual função ocupa no movimento?
- 
- 1- Poderia falar um pouco sobre a educação do campo no Ceará.
  - 2- Como se deu o processo de construção da proposta da LEDOC? Quem participou dessa construção?
  - 3- Como foi construída a proposta pedagógica e matriz curricular do curso? Quais objetivos buscou-se atender?
  - 4- Qual perfil de educador e educadora a LEDOC objetivou formar?
  - 5- Quais deficiências do processo formativo da LEDOC podem ser apontadas?
  - 6- Quais os principais desafios para execução da LEDOC?
  - 7- Quais motivos podem ser apontados para justificar a evasão no curso? Pedagogia do movimento, gênero....
  - 8- Relação movimento universidade?
  - 9- Contribuições da LEDOC/FAFIDAM para a Educação do Campo?
  - 10- Você poderia apresentar quais os principais avanços e desafios que a educação do campo atualmente.
  - 11- O que ainda falta na educação do campo?
  - 12- Gostaria de abordar outras questões que não contemplamos?

## APÊNDICES E- INVENTÁRIO DAS FONTES PRIMÁRIAS

\*Ressalto que temos alguns documentos ainda não catalogados devido ao curto período.

### FONTES DOCUMENTAIS ESCRITAS- REGISTROS INSTITUCIONAIS

(Ressalto que temos alguns documentos ainda não catalogados devido ao curto período).

**FONTE:** DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento Oficial- DIGITAL

**REFERÊNCIA:** BRASIL. Ministério da Educação. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.** <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Site do Ministério da Educação-MEC.

**DESCRIÇÃO:** O documento dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, estabelecendo o público a ser atendido pela política, responsabilidade de organização, execução e financiamento, bem como os princípios orientadores da modalidade educação do campo. Estabelece a responsabilidade pela manutenção e expansão da modalidade de ensino.

**COMENTÁRIOS:** O Decreto define os povos do campo, bem como cinco princípios basilares da educação do campo no país, garantindo a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais. Objetivando reduzir o analfabetismo entre jovens e adultos, sendo respeitado as especificidades quanto aos horários e calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas, garantindo a oferta e manutenção da educação básica, fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, além de contribuir com a inclusão digital onde existir o acesso. Sendo responsabilidade dos Estados, Distrito Federal e Municípios desenvolverem a educação do campo em parceria e sob orientação e regulamentação da União. Sendo encargo da União na figura do MEC o financiamento, a oferta, e manutenção de educação de qualidade para educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e Profissional, educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, formação inicial e continuada específica de professores, formação específica de gestores e profissionais da educação, produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários, oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais e alimentação escolar.

**GUARDA E ACESSO:** Possui exemplar

**FONTE:** EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 09, DE 29 DE ABRIL DE 2009

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento Oficial- DIGITAL

**REFERÊNCIA:** BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. **EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 09, DE 29 DE ABRIL DE 2009.** [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_procampo.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf). Acesso 25 de setembro de 2020.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Site do Ministério da Educação-MEC.

**DESCRIÇÃO:** Edital de convocação pelo MEC, através da Secad, convocando as Instituições Públicas de Educação Superior-IES públicas para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais que estejam de acordo com as resoluções instituídas pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-Procampo.

**COMENTÁRIOS:** O Edital visa estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Públicas de Ensino Superior- IES. Estabelecendo 12 regulamentações como Bases Legais da Educação do Campo entre leis, resoluções e decretos que orientam sobre o financiamento, organização pedagógica e curricular e profissionalização docente. Estabelecendo o público a ser atendido pela política, bem três eixos (I. Implantação de cursos de Licenciatura no Procampo – novos cursos; II. Manutenção de turmas do Procampo - cursos em andamento; III. Abertura de novas turmas do Procampo - cursos em andamento) que os projetos devem se adequar. Ainda estabelece as diretrizes para as instituições de ensino se adequarem. Apresentando o orçamento para execução dos projetos, além de explicar passo a passo do processo seletivo. Informando sobre a avaliação dos projetos e a forma de inscrição.

**GUARDA E ACESSO:** possui exemplar

**FONTE:** RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento Oficial- DIGITAL.

**REFERÊNCIA:** BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015,** institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015\\_pdf/file](http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015_pdf/file). Acesso em 26 de setembro de 2020.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Site do Ministério da Educação-MEC

**DESCRIÇÃO:** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

**COMENTÁRIOS:** O documento traz 24 artigos definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. Estabelecendo que as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas

diferentes etapas e modalidades de educação básica, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). As diretrizes têm como público alvo a formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. O documento ainda apresenta onze princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. Utilizando-se da metodologia da educação contextualizada, integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

**GUARDA E ACESSO:** possuo exemplar

**FONTE:** RESOLUÇÃO Nº 705/09-CONSU, de 22 de dezembro de 2009.

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento Oficial- DIGITAL.

**REFERÊNCIA:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Conselho Universitário. **Cria o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM.** Resolução n. 705/2009, de 22 de dezembro de 2009. Fortaleza: UECE, 2009. Disponível em: <http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/08/RES-705-CONSU.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2019.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Site da Universidade Estadual do Ceará – UECE

**DESCRIÇÃO:** Cria o Curso de licenciatura em educação do campo, da FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS - FAFIDAM.

**COMENTÁRIOS:** A partir do Processo SPU Nº 09230357-9 submetido ao conselho da universidade e a deliberação unânime dos membros do Conselho Universitário – CONSU, em sessão realizada no dia 22 de dezembro de 2009, o Reitor Francisco de Assis Moura Araripe cria o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, no âmbito do Programa de Educação do Campo – PROCAMPO / SECAD / MEC.

**GUARDA E ACESSO:** possuo exemplar

**FONTE:** EDITAL DE SELEÇÃO PÚBLICA ESPECÍFICA E ESPECIAL PARA O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento Oficial- DIGITAL.

**REFERÊNCIA:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Comissão Executiva do Vestibular – CEV. **EDITAL Nº 47/2010 – CEV/UECE, DE 05 DE JULHO DE 2010.** Fortaleza: UECE, 2010. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/index.php/vestibulares-antiores/outros-vestibulares/selecao-especifica-para-o-curso-de-licenciatura-plena-em-educacao-do-campo>. acesso feito 30 de abril de 2019.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Site da Universidade Estadual do Ceará – UECE

**DESCRIÇÃO:** Regulamenta a Seleção Pública Específica e Especial destinada a selecionar candidatos para ingressarem no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, que será oferecido pela Universidade Estadual do Ceará, em convênio com o Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

**COMENTÁRIOS:** O documento rege a realização da Seleção Pública Específica e Especial destinada a selecionar candidatos para ingressarem no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, que será oferecido pela Universidade Estadual do Ceará, em convênio com o Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O mesmo estabelece os critérios para seleção dos vestibulandos, destinando vagas para os movimentos sociais sendo eles: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte; Prefeitura Municipal de Morada Nova; Prefeitura Municipal de Russas e Prefeitura Municipal de Quixeré. Discorre ainda sobre as provas, quantidade de questões e disciplinas abordadas. Estabelecendo a proposta pedagógica do curso será baseada na pedagogia da alternância sendo distribuída entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. Ainda estabelece que o curso terá carga horária de 3.525 horas (três mil, quinhentas e vinte e cinco horas), terá duração de 4 (quatro) anos. Concluídos os dois primeiros anos do curso, os alunos terão que fazer opção por uma das seguintes áreas: a) Linguagens e Códigos; b) Ciências da Natureza e Matemática. O vestibular teve inscrição de 06 de julho a 13 de julho de 2010 de forma presencial e não sendo cobrada taxa de inscrição. O documento orienta sobre os documentos a serem entregues no ato da inscrição, bem como as condições para realização da prova, sobre a classificação, resultado e matrícula dos aprovados.

**GUARDA E ACESSO:** possuo exemplar

**FONTE:** CONVÊNIO 778074/2012

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento digital

**REFERÊNCIA:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Relatório de gestão 2018, Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE, junho de 2019.** Fortaleza: UECE, 2019. p.92. Disponível em: <http://www.uece.br/institucional/relatorios-de-gestao/>. Acesso feito em 29 de setembro de 2020.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Arquivo LECAMPO; PROLAN-UECE; Site da UECE.

**DESCRIÇÃO:** O convênio traz o valor financiado pelo FNDE e UECE para custeio, manutenção e continuidade da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará.

**COMENTÁRIOS:** o objetivo do convênio é custear a manutenção do primeiro ano de atividades da turma de licenciatura em educação do campo. Sendo financiado pelo FNDE o valor do Concedente de 174.239,99 e contrapartida da Universidade Estadual do Ceará no valor de 1.760,01, totalizando 176.000,00 para execução da primeira turma em educação do campo-FAFIDAM/UECE.

**GUARDA E ACESSO:** possuo exemplar

**FONTE:** CONVÊNIO 800018/2013

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento digital



**REFERÊNCIA:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Relatório de gestão 2018, Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE, Junho de 2019.** Fortaleza: UECE, 2019. p. 92. Disponível em: <http://www.uece.br/institucional/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 29 de setembro de 2020.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Arquivo LECAMPO; PROLAN-UECE; Site da UECE.

**DESCRIÇÃO:** O documento é um Aditivo ao Convênio 778074/2012 que apresentava o valor financiado pelo FNDE e UECE para Custeio, manutenção e continuidade da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará, em virtude da sua finalização foi substituído pelo convênio 800018/2013.

**COMENTÁRIOS:** o objetivo do convênio é custear a manutenção do terceiro ano de atividade da turma de licenciatura em educação do campo. Sendo financiado pelo FNDE o valor do Concedente de 170.280,00 e contrapartida da universidade Estadual do Ceará no valor de 1.720,00, totalizando 172.000,00 para execução da primeira turma em educação do campo-FAFIDAM/UECE.

**GUARDA E ACESSO:** possui exemplar

**FONTE:** OFÍCIO Nº1036-2015-PRESI

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento físico

**REFERÊNCIA:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-FUNECE, **Ofício nº1036-2015-PRESI de 29 de outubro de 2015.** Fortaleza: UECE, 2015.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Arquivo LECAMPO; PROLAN-UECE.

**DESCRIÇÃO:** Prorrogação de prazo de vigência do convênio 778074/2012.

**COMENTÁRIOS:** o documento solicita prorrogação do prazo de vigência do convênio 778074/2012 no valor de 176.000,00 para execução no **segundo ano** de atividades Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará, sendo que ainda resta o valor de 13, 483,88 para ser aplicado na aquisição de material bibliográfico e de consumo dos estudantes. Tendo em vista que não foi possível a aplicação do valor em virtude do aumento do preço dos itens seria adquirido, assim necessitaria de mais recursos.

**GUARDA E ACESSO:** possui exemplar

**FONTE:** OFÍCIO Nº1035-2015-PRESI

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento físico

**REFERÊNCIA:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-FUNECE, **Ofício nº1035-2015-PRESI de 29 de outubro de 2015.** Fortaleza: UECE, 2015.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Arquivo LECAMPO; PROLAN-UECE.

**DESCRIÇÃO:** Prorrogação de prazo de vigência do convênio 800018/2013

**COMENTÁRIOS:** o documento solicita prorrogação do prazo de vigência do convênio 778074/2012 no valor de 176.000,00 para execução no **terceiro ano** de atividades Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará para ser desenvolvido entre 31 de dezembro de 2015 a 30 de dezembro de 2016, tendo em vista que o recurso ainda não foi depositado para início das atividades.

**GUARDA E ACESSO:** possuo exemplar

**FONTE:** OFÍCIO Nº660/2016-PRESI

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento físico

**REFERÊNCIA:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-FUNECE, **Ofício nº1035-2015-PRESI de 14 de outubro de 2016.** Fortaleza: UECE, 2015.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Arquivo LECAMPO; PROLAN-UECE.

**DESCRIÇÃO:** Prorrogação de prazo de vigência do convênio 800018/2013

**COMENTÁRIOS:** Em virtude do pagamento do recurso do FNDE no valor de 170, 280,00 em março de 2016, referente a 3º parcela para realização do 5º e 6º semestre, e diante da desistência de 23 alunos, o documento solicita que o valor referente a 3º parcela seja utilizado na execução dos últimos 4 semestres, tendo em vista que com a quantidade menor de alunos, será possível custear os restantes do período (5º,6º,7º e 8º semestres). Dessa forma a UECE decide não solicitar o pagamento da quarta parcela do pagamento do FNDE para execução do 8º e 9º semestre, porém solicitam a utilização do rendimento de aplicação do convênio 778074/2012 no valor de 21. 314,35 para complementação das despesas para realização dos estágios supervisionados no tempo comunidade. Solicitando prorrogação do prazo do prazo de vigência de 31 de dezembro de 2016 a 30 de dezembro de 2018.

**GUARDA E ACESSO:** possuo exemplar

**FONTE:** EXTRATO DE CONTRATO - Nº DO DOCUMENTO 120/2014

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento digital

**REFERÊNCIA:** CEARÁ. CASA CIVIL, DIARIO OFICIAL DO ESTADO. **EXTRATO DE CONTRATO Nº DO DOCUMENTO 120/2014.** Fortaleza, 25 de agosto de 2014. Série 3. V IV. Nº 156. p.17. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/75467882/doi-cec-1-25-08-2014-pg-17?ref=serp>. Acesso em: 29 de setembro de 2020.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Site do JusBrasil.

**DESCRIÇÃO:** EXTRATO DE CONTRATO DE SERVIÇOS GRÁFICOS

**COMENTÁRIOS:** Contratação de serviços gráficos, sendo o CONTRATANTE: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – FUNECE e a CONTRATADA: EMPRESA VIVIANE ROCHA DO CARMO - EPP. OBJETO: Serviços gráficos de Confecção de 880 (oitocentos e oitenta) Apostilas para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO/FUNECE, de acordo com as especificações e quantitativos previstos no Anexo I – Termo de Referência do edital e na proposta da CONTRATADA. VIGÊNCIA: A vigência contratual será de 12 (doze) meses, contado a partir da sua assinatura, devendo ser publicado

na forma do parágrafo único, do art.61, da Lei Federal nº8.666/ 1993. VALOR GLOBAL: R\$2.992,00 dois mil novecentos e noventa e dois reais pagos em conformidade da entrega dos materiais DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: 31200001.12.364.068.14015.01.33903900.83.2.00 – PF 3117012014 – CV 778074/2012 na IG 813885000. DATA DA ASSINATURA: 12 de agosto de 2014 SIGNATÁRIOS.

**GUARDA E ACESSO:** possuo exemplar

**FONTE:** PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento digital

**REFERÊNCIA:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Limoeiro do Norte (CE): Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, 2016.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Arquivo LECAMPO

**DESCRIÇÃO:** O presente documento consiste no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC, na modalidade presencial, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), criado pela Resolução Nº 705/2009, do Conselho Universitário da UECE (CONSU) e teve seu Projeto Político Pedagógico aprovado pela Resolução Nº 3228/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UECE (CEPE). Nesse documento são descritos os aspectos pedagógicos, políticos e sociais que justificam a oferta do referido curso, mantido com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e contrapartida financeira da Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE), selecionado no Edital nº 2, de 23 de Abril de 2008, do Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, com apoio da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – (FNDE).

**COMENTÁRIOS:** O documento foi reformulado por uma comissão de revisão em 2016 composta por três professores representantes da UECE, dois representando o setor de educação do MST e um representante da PROGRAD da UECE. No documento são estabelecidas as estratégias para a formação de professores e professoras para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas localizadas em áreas rurais, atendendo, deste modo, à chamada prescrita no referido edital, em consonância com o que preceitua a Resolução CNE/CEB nº.1, de 03 de abril de 2002, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Trazendo a apresentação da licenciatura, objetivos, referencial teórico metodológica, caracterização do curso, bem como a matriz curricular, detalhando Núcleo de Estudos Básicos – NEB, Núcleo de Estudos Específicos – NEE e Núcleos de Atividades Integradoras – NAI estabelecendo a carga horária das atividades formativas. Ainda traz as ementas das disciplinas organizadas por semestres.

**GUARDA E ACESSO:** possuo exemplar

**FONTE:** RELATÓRIO DE CUMPRIMENTO DO OBJETO

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento digital

**REFERÊNCIA:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Relatório de cumprimento do objeto, 26 de fevereiro de 2019.** Fortaleza: UECE, 2019.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** Arquivo LECAMPO

**DESCRIÇÃO:** O relatório apresenta as atividades desenvolvidas pela Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará, com sede na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM através dos convênios 778074/2012 e 800018/2013 no valor de R\$ 178.240,40.

**COMENTÁRIOS:** O documento traz a prestação de contas ao Ministério da Educação-MEC referente a execução das atividades da LEDOC/FAFIDAM/UECE, tendo iniciado em 2011 e finalizado em 2018, devido a diversos trâmites legais em relação a liberação do custeio para oferta e manutenção do curso, ocorreu atraso nas atividades educativas. O curso foi finalizado através do Segundo Termo Aditivo ao Convênio 800018/2013. Tendo sido cumprido na última etapa 51 (cinquenta e uma) disciplinas correspondentes ao quinto, sexto, sétimo e oitavo semestres letivos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, totalizando 2839 h/a, distribuídas da seguinte forma: a) Quinto semestre letivo, com 17 créditos, totalizando 289 h/a; b) Sexto semestre letivo, com 31 créditos, totalizando 527 h/a; c) Sétimo semestre letivo, com 27 créditos, totalizando 459 h/a; d) Oitavo semestre letivo, com 27 créditos, totalizando 459 h/a. Como o curso funcionou no regime de alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, foram realizadas 2584 h/a aulas no Tempo-Universidade e 255 h/a no Tempo-Comunidade. O documento apresenta as mudanças ocorridas ao longo de sua execução, como em relação aos ajustes financeiros em decorrência do aumento de preço das licitações, bem como inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras, a mudança da relação crédito-hora/aula, que passou de que 15 para 17 horas/aulas. Também foi necessário fazer a atualização da bibliografia e ementas das disciplinas. Nesse processo de revisão foi necessário renomear, excluir e incluir disciplinas, tendo em vista que foi redefinida uma das habilitações do curso: **a Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática foi redefinida para Habilitação em Ciências da Natureza e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo**, tendo em vista que atualmente a Matemática se constitui em uma habilitação específica. Com as alterações realizadas no Projeto Pedagógico o curso foi renomeado para **Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Linguagens e Códigos e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo e Habilitação em Ciências da Natureza e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo**. Em virtude do crédito ter passado para 17 horas/aulas, a carga horária do curso passou de 3.525 para 3.978 horas/aulas. **GUARDA E ACESSO:** possuo exemplar

**FONTE:** MEMORIAIS (TCC) DOS GRADUADOS

**TIPO DE FONTE CONSULTADA:** Documento digital

**REFERÊNCIA:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Trabalho de conclusão de curso- Memorial descritivo.** Limoeiro do Norte (CE): Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, 2018. Disponível em: <https://siduece.uece.br/>. Acesso feito em 28 de setembro de 2020.

**LOCALIZAÇÃO DA FONTE:** biblioteca da FAFIDAM ou Repositório institucional-UECE.

**DESCRIÇÃO:** Os memoriais foram escritos pelos estudantes da LEDOC/FAFIDAM como requisito obrigatório para conclusão do curso.

**COMENTÁRIOS:** Foram escritos 16 memoriais, relatando a história de vida, vida estudantil, militância, formação acadêmica e profissional dos educandos e educandas da turma, os trabalhos foram orientados por professores da UECE e IFCE sendo apresentado em sessão

pública no final de 2018 na FAFIDAM. Encontram-se depositados na biblioteca da FAFIDAM no formato digital. A partir da análise dos trabalhos espera-se compreender os desafios enfrentados no âmbito da formação acadêmica, bem como refletir sobre as contribuições da LEDOC para a formação crítica desses sujeitos.

**GUARDA E ACESSO:** Ainda serão coletados

## APÊNDICES F- TABELA COMUNICAÇÃO SOCIAL- MST

	TITULO DA NOTICIAS	ANO
1	Unidade e solidariedade marcam o 1º Encontro dos Amigos do MST no Ceará	2019
2	Comunicadores e comunicadoras realizam 2º Encontro das Rádios Livres do MST no Ceará	2019
3	MST conquista mais uma escola do campo no Ceará	2019
4	Acampamento no Ceará sofre ameaça de despejo	2019
5	No Ceará, VI Jornada Universitária inicia com presença das matriarcas da luta pela terra	2019
6	Militantes ocupam sede do Idace no Ceará	2019
7	No Ceará, Arena Castelão recebeu a final da 1ª Copa Estadual da Reforma Agrária	2019
8	Crônica   Futebol e reforma agrária no centro das atenções	2019
9	Assentamento 25 de Maio comemora 30 anos de resistência, no Ceará Livro Sem Terra em Cartaz chega às livrarias e vira exposição no Ceará	2019
10	No Ceará, MST Realiza XV Encontro Estadual da Juventude Sem Terra	2019
11	Festivais juninos da Reforma Agrária tomam conta do Ceará	2019
12	8ª Regata Ambiental de Paquetes do assentamento Maceió	2019
13	No Ceará, MST realiza XI Encontro de Educadores(as) da Reforma Agrária	2019
14	No Ceará, seminário debate metodologia “Camponês a Camponês”	2019
15	Projetos criados em escolas do campo são destaque em feira científica nacional	2019
16	Assembleia Legislativa homenageia MST e entrega título a Stedile	2019
17	32º Encontro Estadual do MST Ceará acontece de 15 a 18, no Assentamento 25 de Maio	2019
18	Mil mudas de árvores são distribuídas em celebração aos 30 anos do MST no Ceará	2019
19	No Ceará, MST realiza 10ª Semana Pedagógica das escolas de ensino médio do campo	2020
20	Vindos de todo o estado, trabalhadores Sem Terra ocupam sede do Incra em Fortaleza	2020
21	MST e movimentos populares constroem dia de lutas unitárias no Ceará	2020
22	No Ceará, Feira Cultural da Reforma Agrária é realizada de forma virtual	2020
23	No Ceará, Juventude Sem Terra realiza mutirão de plantio de árvores	2020
24	No Ceará, Feira Cultural da Reforma Agrária completa 4 anos	2020
25	Com a pandemia, MST no Nordeste adota comércio online de cestas agroecológicas	2020
26	Movimentos e entidades populares denunciam riscos da mineração de urânio e fosfato, no Ceará	2020
27	Método de alfabetização “Sim, eu posso” torna-se exemplo de sucesso no Ceará	2020
28	MST conquista área em Crateús (CE)	2021
29	Em Fortaleza, Espaço Ernesto e Rosa reúne livros, arte e alimentos da Reforma Agrária	2021
30	No Ceará, MST lança revista Sem Terra	2021

31	MST no Ceará implanta agroindústrias nos assentamentos para produção de alimentos saudáveis	2021
32	A Rede de Comunicação Popular Sem Terra do Ceará e os desafios em tempos de pandemia	2021
33	Famílias Sem Terra doam alimentos a profissional de saúde em hospitais, no Vale do Jaguaribe/CE	2021
34	Tecnologia transforma vidas no semiárido cearense	2021
35	Sem Terra comemoram a conquista da terra de 7 anos na luta e resistência no CE	2021
36	Moradores do Acampamento Zé Maria do Tomé (CE) denunciam ação violenta contra famílias	2021
37	Rádios do MST no CE reforçam importância da comunicação popular	2021
38	No Ceará, formatura celebra 1ª turma de Agentes Populares de Saúde do Campo	2021
39	Movimentos populares realizam ação de solidariedade com famílias que catam alimentos no lixo, em Fortaleza	2021
40	No CE, Cine São Luiz recebe pré-estreia do filme Marighella com movimentos populares	2021
41	1ª Feira agroecológica da Reforma Agrária e Agricultura Familiar do Baixo Jaguaribe	2021
42	Orgulho e resistência: Quilombolas do Ceará lutam por titularidade de terras	2021
43	Natal Sem Fome no Ceará beneficiará comunidades periféricas de Fortaleza	2021
44	Em Fortaleza, 2 mil famílias são beneficiadas com as ações do Natal Sem Fome	2021
45	MST conquista mais um assentamento no Ceará	2021
46	MST conquista mais um assentamento de Reforma Agrária no Ceará	2022
47	No Ceará, Jornada Universitária Lança o dicionário Agroecologia e Educação	2022
48	Encontro debate Educação e Agroecologia nas escolas do campo no Ceará	2022
49	Especial Dia da Caatinga: Mulheres que constroem a luta e a resistência no Ceará	2022
50	No Ceará, MST celebra 33 anos de lutas e conquistas	2022
51	UFCA Recebe Iª Feira da Reforma Agrária, em Juazeiro do Norte (CE)	2022