

CONTRIBUIÇÕES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*

MÔNICA CASTAGNA MOLINA¹

RESUMO: Este artigo integrou pesquisas vinculadas ao Observatório da Educação, que tem entre seus objetivos analisar concepções e práticas formativas desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Com fundamentação nas categorias do materialismo histórico dialético, por meio de pesquisas bibliográficas, documentais e de campo, pretendeu-se neste trabalho estudar as potenciais contribuições para as políticas de formação de educadores vindas desses cursos, a partir de seu projeto político pedagógico original. A elaboração dos cursos contou com a presença dos movimentos camponeses, com ênfase na concepção da Organização Escolar e no Trabalho Pedagógico propostos para viabilizar a materialização das Escolas do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas Públicas. Formação de educadores. Escolas do campo.

CONTRIBUTIONS OF RURAL EDUCATION DEGREE COURSES TO EDUCATORS' TRAINING POLICIES

ABSTRACT: This article integrated research linked to the Observatory of Education, whose objectives involve analyzing conceptions and training practices developed in training courses for rural education. Based on the categories of Dialectical and Historical Materialism, through

*O presente artigo se baseia em dados de duas pesquisas realizadas com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculadas ao Programa Observatório da Educação: 1. "Educação do Campo e Educação Superior: Análise de práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste" e 2. "Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil", realizada simultaneamente por sete subprojetos. Um dos subprojetos articula pesquisadores de dez universidades públicas que analisam a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo nas quais se desenvolve a pesquisa: Universidade Federal do Pará (Campus Cametá), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e Universidade Federal do Tocantins (Campus de Tocantinópolis), na Região Norte; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Universidade Federal do Maranhão, na Região Nordeste; Universidade de Brasília (Campus Planaltina), na Região Centro-Oeste; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Viçosa, na Região Sudeste; Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal da Fronteira Sul, na Região Sul.

¹Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação – Brasília (DF), Brasil. E-mail: mcastagnamolina@unb.br

DOI: 10.1590/ES0101-73302017181170

bibliographical, documents, and field research, this work intended to analyze the potential contributions to policies of training aimed at educators who attended such courses, according to their original political and pedagogical project. The preparation of courses counted on peasant movements, with emphasis to the conception of School Organization and Pedagogical Work proposed to make the materialization of schools in rural areas more feasible.

Keywords: Rural education. Public policy. Training of teachers. Rural-area schools.

**CONTRIBUTIONS DES COURS
DE DIPLÔME EN ÉDUCATION RURALE AUX
POLITIQUES DE FORMATION DES ÉDUCATEURS**

RÉSUMÉ: Cet article intègre des recherches liées à l'Observatoire de l'Éducation, qui a pour objectif d'analyser les concepts et les pratiques de formation adoptés par les cours de diplôme en éducation dans les régions rurales. Sur la base des catégories du matérialisme historique dialectique, par le biais de recherches bibliographiques, documentales et de terrain, le travail vise à comprendre les contributions potentielles aux politiques de formation des éducateurs issus de ces cours, sur la base de leur projet pédagogique politique original. Le déroulement des cours comptait sur les mouvements paysans, en mettant l'accent sur la conception de l'organisation scolaire et du travail pédagogique proposé pour réaliser la matérialisation des écoles dans les zones rurales.

Mots-clés: Éducation rurale. Politique publique. Formation des éducateurs. Les écoles dans les zones rurales.

Introdução

A experiência da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) completa dez anos de execução em 2017. A realização dessa política de formação docente, conquistada a partir da luta dos movimentos sociais, tem sido acompanhada de um intenso processo de investigação e sistematização das concepções e práticas formativas por ela propostas. De acordo com levantamento feito no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 2010 e 2016 foram produzidas 25 dissertações e 11 teses sobre essas Licenciaturas. Pesquisas vinculadas ao Programa Observatório da Educação, também com apoio desta instituição, têm essa nova modalidade de graduação como objeto de análise e reflexão. Duas das desenvolvidas a partir do referido Observatório têm entre seus objetivos analisar diferentes dimensões

das Licenciaturas em Educação do Campo. Entre elas, destaca-se a perspectiva contra-hegemônica presente na concepção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico apresentada por essa nova proposta de formação de educadores, que teve nos últimos anos uma relevante expansão na educação superior.

Partindo das análises desenvolvidas nessas pesquisas com base no materialismo histórico e dialético, serão apresentadas neste artigo as contribuições que as LEdoCs, a partir de suas especificidades, oferecem ao conjunto das políticas de formação de educadores.

O histórico detalhado do processo de elaboração e implantação dessas Licenciaturas está registrado em trabalhos anteriores (MOLINA; SÁ, 2011; MOLINA, 2014; 2015; MOLINA; HAGE, 2015; 2016). De forma resumida, vale ressaltar que, como política pública do MEC, essa proposta de formação docente teve início em 2007 com quatro experiências-piloto desenvolvidas pelas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Essa política foi construída como resultado de uma intensa reivindicação dos trabalhadores rurais, que já pautavam a necessidade de um sistema específico de formação de educadores, desde a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 2004.

A matriz estruturante dos cursos, cujos elementos principais serão apresentados neste estudo, parte de uma experiência que vinha sendo desenvolvida na UFMG desde 2005 (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2010).

A partir das experiências-piloto, em 2008 e 2009, o MEC lançou editais para que mais universidades também pudessem ofertar a Licenciatura, porém como projeto especial de turmas únicas. Em 2012, a partir da pressão dos movimentos sociais do campo, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país. Objetivando garantir a implementação dos cursos, o Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 vagas de técnicos como suporte para esse processo.

Quais são os principais elementos do Projeto Político Pedagógico desses cursos? Por que se considera que a matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo é capaz de oferecer potenciais contribuições às políticas de formação de educadores?

Entende-se que um dos diferenciais dessa matriz diz respeito à sua origem: foram as experiências formativas acumuladas pelos trabalhadores rurais, especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas lutas pelo direito à terra e à educação, que possibilitaram o acúmulo de forças que levou à elaboração e implantação dos cursos.

Tais embates culminaram em conquistas de políticas públicas específicas para a garantia do direito à educação escolar dos camponeses, como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (MOLINA, 2003), celeiro das primeiras experiências de formação de educadores do campo no âmbito da educação superior com os cursos de Pedagogia da Terra (CALDART, 2007).

A experiência acumulada pelos movimentos sociais a partir do PRONERA, com a execução de mais de dez anos dos cursos de Pedagogia da Terra e o avanço nas lutas pela garantia do direito à educação aos camponeses em todos os níveis, possibilita que esses sujeitos coletivos organizados avancem em relação ao acúmulo de traços específicos de um determinado perfil de formação docente (ARROYO, 2007).

Importa destacar aqui que essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social.

É a partir dessa compreensão sobre a educação que se colocam as perspectivas da formação docente pleiteada pela ação do movimento da Educação do Campo no Brasil. A afirmação dessa característica é relevante no atual momento histórico no qual está em curso um conjunto de políticas que ameaça a educação pública no país e igualmente a Educação do Campo. Estruturado no tripé meritocracia, avaliação e privatização (FREITAS, 2014) objetiva não só criar as condições para a privatização das escolas públicas que não atingirem padrões pre-determinados, como também aumentar o controle ideológico sobre o que e como se ensina nas escolas públicas. A necessidade do aumento do controle ideológico se relaciona às demandas do capital, que tem de encontrar uma forma de superar a contradição imposta pelos próprios níveis de seu desenvolvimento na atualidade. Isso quer dizer que a manutenção das taxas de lucro foi gerando a necessidade de incorporação de níveis cada vez maiores de tecnologia nos processos produtivos, o que, por sua vez, exige trabalhadores mais instruídos. Elevar os níveis de instrução dos trabalhadores sem aumentar simultaneamente os de consciência e compreensão das inúmeras contradições sociais que mantêm o sistema do capital exige um controle cada vez maior dos processos de escolarização (FREITAS, 2011).

Um importante desafio desse período diz respeito a se conseguir manter o precioso patrimônio construído na concepção e na prática das políticas de formação de educadores que respeitem as especificidades dos sujeitos a educar, entre elas as políticas de formação dos educadores do campo, fortemente ameaçadas neste momento. Como alerta Freitas (2014), a lógica em curso, baseada na meritocracia, na avaliação e na privatização, não comporta uma política de formação de educadores diferenciada.

A matriz formativa, presente nessas políticas de formação orientadas exclusivamente para a avaliação de conteúdos acadêmicos, focadas na noção de competências e limitadas apenas aos componentes curriculares avaliados nos testes nacionais e internacionais de proficiência, não tem espaço para todos os conteúdos e dimensões da formação humana que são trabalhados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Freitas adverte que, quando as avaliações incorporam apenas determinadas disciplinas e excluem outras, os professores tendem a ensinar aquelas matérias abordadas nos testes. “Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora” (FREITAS, 2012, p. 389).

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado. Na esteira da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, poderá ocorrer a padronização da avaliação e da formação de professores.

Compreende-se ser necessário explicitar as diferenças do processo formativo que está sendo construído pela Educação do Campo. A partir desse contexto, organizamos este artigo em tópicos, que buscam apresentar as principais contribuições que essas Licenciaturas têm a oferecer às políticas de formação de educadores:

- a redefinição das funções sociais da escola, base da matriz formativa da LEdoC;
- uma matriz ampliada de formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar;
- a resignificação da relação entre Educação Básica e educação superior, e entre formação inicial e continuada;
- a relação entre teoria e prática que orienta a matriz formativa dessas Licenciaturas.

Redefinição das funções sociais da escola: base da matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo

A análise dessa política de formação de educadores só tem sentido se referida a partir da compreensão da totalidade do processo sócio-histórico no qual se insere. Como afirma Masson, compreende-se que

o estudo das políticas educacionais, a partir da ontologia marxiana implica tomá-la como um complexo que só pode ser entendido em sua relação com outros complexos que formam a totalidade social. A Educação como práxis social, embora possua uma autonomia relativa que lhe possibilita exercer ações marcadas pela contraditoriedade (reproduzir uma forma de sociabilidade ou contribuir para superá-la), possui uma dependência ontológica em relação ao trabalho e, também, é caracterizada pela determinação recíproca entre os diferentes complexos sociais (MASSON, 2014, p. 224).

Uma das principais contribuições da LEdoC às políticas de formação de educadores é o fato de a matriz formativa dessas novas graduações ter-se desafiado, como pressuposto do perfil docente que se propôs a formar, a estabelecer qual a concepção de ser humano, de educação e de sociedade pretende desenvolver (CALDART, 2010). Assume explicitamente em seu projeto político pedagógico original que sua lógica formativa se baseia na imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia.

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

Como consequência daquelas perguntas sobre a concepção de ser humano, de educação e de sociedade que orientaria a matriz formativa da LEdoC, chegou-se ao que se considera uma importante contribuição dessa política para o sistema de formação de educadores: a imprescindível redefinição das funções sociais da escola como parte do desafio de superação da sociabilidade hegemônica na sociedade.

Em vez das funções reservadas à escola capitalista, ou seja, exclusão e subordinação das classes trabalhadoras (FREITAS, 1995), na Educação do Campo parte-se da pergunta sobre qual é o papel e a função social da escola, para daí conceber o projeto de formação de educadores. Pensando-se no caso específico dos camponeses, pergunta-se: Qual deve ser a função social da escola? Qual é o projeto de formação de educadores no contexto atual de profundas transformações na lógica de acumulação do capital no campo, representada pelo modelo agrícola baseado no agronegócio, que diz respeito a uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro, e no qual os alimentos e demais produtos agrícolas transformam-se em *commodities* na bolsa de valores? (OLIVEIRA, 2012).

Esse modelo agrícola, em função das exigências cada vez maiores de concentração de terras para a implantação de vastas áreas de monocultura, acelera ainda mais o processo de desterritorialização dos camponeses, promovendo uma intensa fagocitose de suas terras, de seu trabalho, de suas comunidades, de sua cultura, de suas escolas.

Enfrentar esse processo intensificado de concentração fundiária, expulsão do território e perda dos espaços de trabalho e de estudo, e das condições da reprodução material de suas vidas, exige dos camponeses o aprendizado de organização e resistência para poder continuar existindo e trabalhando de acordo com o que são, camponeses. A Educação do Campo como práxis social é instituída e instituinte do projeto de campo proposto por esses coletivos constituídos, fundamentado na organização da agricultura a partir da agroecologia, tendo como foco a promoção da soberania alimentar (MICHELLOTTI, 2014).

Nesse contexto de disputa entre diferentes projetos de campo e de desenvolvimento, colocam-se as redefinições das funções sociais da escola: ela deve contribuir para formar crianças, jovens e adultos camponeses como lutadores e construtores do futuro (PISTRAK, 2009). A categoria “escola do campo” (MOLINA; SÁ, 2012), forjada pelos movimentos sociais nesse mesmo processo histórico das lutas pelo direito à terra e à educação, e que se insere nos marcos legais por eles conquistados (Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002, e o Decreto nº 7.352/2010), deve contribuir na formação dos próprios camponeses como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a escola do campo assume relevante papel na contribuição da territorialização do projeto camponês (CALDART *et al.*, 2015a; 2015b).

A redefinição das funções sociais da escola é o ponto nevrálgico em torno do qual se desenvolvem os pressupostos da LEdoC. A essência de seu Projeto Político Pedagógico está justamente na ideia de promover processos formativos que levem os educadores a ter os elementos necessários para transformar a escola atual. Parte relevante desses elementos perpassa a compreensão da importância e da centralidade que pode vir a ter a lógica adotada para a Organização Escolar e o Trabalho Pedagógico, entendidos como processos que ocorrem não só na sala de aula, mas na escola como um todo, sendo que a execução de ambos tem estreita relação com as funções sociais da própria escola (FREITAS, 1995). Se o objetivo é transformar a forma escolar atual, na qual a lógica da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico está a serviço da manutenção da ordem e dos valores da sociedade capitalista, é necessário cultivar e promover outras lógicas para esses trabalhos, no sentido de construir uma instituição capaz de contribuir para as transformações sociais necessárias à superação da lógica hegemônica de organização da sociedade.

É a partir dessa relação entre território, trabalho, educação e cultura que se põe a perspectiva das políticas formativas construídas pelo movimento da Educação do Campo.

Conforme ressalta Caldart, não se está afirmando que ao

[...] mudar as relações na escola se está mudando a sociedade. Longe disso, porque a base da mudança está em outro lugar, nas relações sociais de produção [...]. Mas essa é exatamente a contradição de que não podemos fugir se temos objetivos emancipatórios: ainda que saibamos que a mudança estrutural radical da escola só virá como parte de um processo revolucionário mais amplo, sem vislumbrar e desencadear processos de mudança nas relações sociais, mesmo que limitados pelas condições reais em que as práticas educativas acontecem, não há como realizar nossos objetivos educativos de desalienação para formação de lutadores e construtores (da própria revolução) (CALDART, 2015a, p. 39).

Compreendendo a escola como espaço relevante de formação dos sujeitos capazes de disputar e construir um novo projeto de sociedade e de campo é que vão sendo formatados os elementos necessários à preparação de um educador capaz de executar tarefa de tal magnitude. Nesse sentido, considerando as tensões e contradições presentes no campo brasileiro e os desafios que competem às escolas existentes nesse território no contexto atual, é que se definiu a matriz formativa dessas Licenciaturas, cujos principais elementos serão apresentados a seguir.

Licenciaturas em Educação do Campo: matriz ampliada de formação que parte das especificidades dos sujeitos a educar

O documento que orientou a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo destaca que essa política foi concebida para garantir a formação, no âmbito da educação superior, para os educadores que já atuam nas escolas do campo, bem como para a juventude camponesa que nelas possa vir a atuar. Os cursos têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (MOLINA; SÁ, 2011).

Essas Licenciaturas objetivam ainda promover a formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares a partir de quatro grandes áreas:

1. Artes, Literatura e Linguagens;
2. Ciências Humanas e Sociais;
3. Ciências da Natureza e Matemática;
4. Ciências Agrárias.

Além da compreensão epistemológica que a sustenta, no sentido de buscar estratégias capazes de contribuir com o desafio de superar a fragmentação do conhecimento, essa escolha liga-se a um grave problema, que é a insuficiência da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no território rural. A relação de matrículas no meio rural entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, com seis vagas correspondendo a apenas uma no Ensino Médio (MOLINA *et al.*, 2010). Tal desproporção na distribuição percentual das matrículas revela um afunilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que almejam continuar os seus estudos em escolas localizadas nesse território. As LEdoCs foram também elaboradas pensando-se em ter coletivos de educadores nessas escolas, capazes de transitar em mais de uma disciplina de uma área de conhecimento, criando possibilidades de ampliação da oferta dos níveis de escolarização nos territórios rurais.

Articulada às intencionalidades propostas às novas funções sociais da escola, por meio de outras possibilidades para a Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico, a formação por áreas de conhecimento propõe a organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares a partir de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si, tendo como base problemas concretos da realidade. Desse modo, busca-se superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, associado intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola, articulado ainda às demandas da comunidade rural na qual se insere a escola (MOLINA; SÁ, 2011).

Outra característica da formação por áreas de conhecimento é a promoção do trabalho coletivo entre os educadores como condição *sine qua non* dessa estratégia de organização curricular. Reside aí uma das grandes potencialidades dessa proposta formativa na direção da transformação da forma escolar atual: ao promover espaços de atuação docente por áreas de conhecimento nas escolas do campo, geram-se também outras estratégias para produção, socialização e usos do conhecimento científico por meio do trabalho coletivo e articulado dos educadores.

Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuarem na gestão de processos educativos escolares e comunitários. Ao se pretender que as escolas do campo estejam aptas a contribuir para a formação de jovens com capacidade de compreender a complexidade do que ocorre no campo brasileiro na atualidade, é necessário formar educadores que atuarão ali e que sejam também capazes de entender criticamente esses processos e sobre eles intervir. É nesse sentido que se articulam intrinsecamente aquelas três ênfases no perfil de educadores que se quer formar:

1. atuação a partir das áreas de conhecimento;
2. gestão de processos educativos escolares; e
3. gestão de processos educativos comunitários.

Na articulação desse perfil reside relevante contribuição da LEdoC às políticas de formação docente, pois, como afirma Arroyo, há bases teóricas profundas inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nos indissociáveis vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre

direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. Dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores (ARROYO, 2007, p. 163).

Associada à compreensão da intrínseca articulação entre educação, cultura, identidade e território, no novo perfil de educador que as Licenciaturas pretendem trazer, há outra importante especificidade no tocante aos métodos de formação docente: a estratégia de oferta da educação superior baseada na Pedagogia da Alternância. A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais — equivalentes a semestres de cursos regulares — ofertadas em regime de alternância entre tempo universidade e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo.

Tal estratégia de oferta objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo, possibilitando seu ingresso na educação superior sem ter de abandonar o trabalho na escola básica para elevar sua escolarização, bem como intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos do campo nesse nível de ensino reforce a alternativa de deixar a vida no território rural, conforme consta na matriz da LEdoC.

Desde o primeiro tempo universidade, promove-se a formação desses educadores em curso na LEdoC para serem capazes de fazer o levantamento das tensões e contradições presentes na realidade de suas comunidades rurais de origem. Esses processos de aproximação e ao mesmo tempo de estranhamento da realidade, com o olhar de pesquisador na qual vivem, têm dimensões educativas fundamentais. A formação para a pesquisa é uma frente intensamente trabalhada nos cursos, sendo componente curricular existente em todos os tempos universidade. Por outro lado, além do aprendizado como pesquisadores capazes de inquirir a realidade, esses processos formativos objetivam promover, desde o início do curso, a necessidade de os educadores compreenderem a escola inserida em seu meio. Considera-se extremamente relevante conhecer as várias outras agências educativas que existem no território no qual está inserida a escola, como as associações e

cooperativas; as equipes de assistência técnica; os grupos de mulheres e jovens; os espaços culturais; enfim, as diferentes dimensões de organização da produção do trabalho, da socialização e da formação humana presentes no território em que atuam e/ou atuarão esses educadores (FREITAS, 2009).

Há a necessária ênfase no reconhecimento dos processos produtivos nos quais estão inseridos os camponeses locais, bem como no reconhecimento das origens e raízes históricas das comunidades, fundamental para repensar o futuro e compreender os desafios presentes enfrentados pelos camponeses para a reprodução material da vida nessas regiões.

Tendo isso em vista, diferentes estratégias têm sido utilizadas para garantir e promover a aproximação entre o educador em formação na LEdoC e a realidade da comunidade na qual está inserida a escola do campo. Essa intencionalidade pedagógica tem ocorrido, em alguns casos, por meio do trabalho com o sistema de complexos, de Pistrak (2009), e também com os temas geradores, de Freire (1987), entre outros instrumentos utilizados.

A transformação da forma escolar concebida no Projeto Político Pedagógico da LEdoC busca preparar um educador que seja capaz de promover, em suas práticas pedagógicas, essa 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 (FREITAS, 2010). Além disso, objetiva-se que o educador saiba articular as lutas cotidianamente enfrentadas pelos camponeses, decorrentes das intensas transformações na lógica de acumulação do capital no campo, e o papel da escola como mediadora nessas lutas e resistências. É necessário que esses problemas estejam presentes no cotidiano da escola, sendo ela uma produtora e socializadora de conhecimentos para a comunidade poder enfrentar melhor seus desafios.

Nessas Licenciaturas há diferentes intencionalidades pedagógicas relacionadas à compreensão dos aprendizados necessários à formação de educadores capazes de promover transformações na forma escolar tradicional. Essas intencionalidades pedagógicas se materializam por meio de variados tempos educativos que objetivam cultivar e promover espaços e situações que proporcionem esses aprendizados.

Tais tempos educativos, que costumam ser divididos em tempo aula, tempo trabalho, mística, estudo, organicidade, análise de conjuntura, memória, entre outros, são vivenciados nas LEdoCs como importantes espaços de aprendizado da auto-organização dos educadores em formação, que, a partir de orientações iniciais, devem conduzir eles próprios esses momentos formativos no tempo universidade.

A escola capitalista tradicional, por meio de seus métodos de ensino verbalistas e autoritários, nos quais alunos não participam, ensina, além dos conteúdos, uma postura para a vida de submissão, de silenciamento e obediência, de acatamen-

to de ordens sem questionamento (FREITAS, 1995; CALDART, 2010). Ao contrário dessa perspectiva, busca-se nos processos de formação das LEdoCs promover diversificados tempos e espaços educativos que demandem não só o protagonismo dos educadores em formação, mas também cultivem espaços de sua auto-organização para que aprendam a vivenciar e desencadear processos semelhantes nas escolas do campo. A vivência dos diferentes tempos educativos nos tempos universidade garante elementos formativos necessários às práticas e posturas que se esperam desses educadores em formação, nas ações nos tempos comunidade.

Essa integração entre os diferentes tempos educativos em um único processo formativo propicia uma ressignificação da relação entre educação superior e Educação Básica, uma vez que cria condições para novas relações entre as escolas do campo e as universidades, tópico que será visto na sequência, associando aquela também à ligação entre formação inicial e continuada que as LEdoC promovem.

Ressignificação da relação entre Educação Básica e Educação Superior e da formação inicial e continuada

A alternância pode ser tomada não só como um importante método de formação docente, mas também como uma estratégia com relevante potencial de promoção de significativa interação entre ensino e pesquisa na Educação Básica, considerando fortemente as condicionantes socioeconômicas da relação pedagógica. A alternância promove ainda uma permanente e constante interação no processo de formação docente entre a universidade e as escolas do campo nas quais atuam os educadores em formação nas Licenciaturas.

Com a presença nos dois tempos e espaços educativos, tanto dos educadores, que cursam a Licenciatura, quanto dos docentes da educação superior, que passam a realizar diferentes tipos de ações formativas nas escolas básicas do campo, o próprio movimento da alternância dos tempos e espaços educativos entre escola básica e universidade tem desencadeado um novo processo de articulação entre esses diferentes níveis de ensino. Há uma compreensão e uma intencionalidade pedagógica subjacentes à aproximação das Licenciaturas com as escolas do campo que entendem ser necessário, desde o início da formação, que o educador tenha uma “ligação orgânica com futuro local de trabalho, que é também onde se realiza a formação permanente” (SILVA, 2012a, p. 206).

A partir das propostas de integração do tempo universidade e tempo comunidade, e da necessária relação que integra os educadores em formação nas LEdoCs com as escolas do campo, uma significativa colaboração tem se estabelecido entre a atuação das universidades e essas escolas. Verifica-se o desenvolvimento de ações de formação que em muito ultrapassam os próprios estudantes das Licenciaturas. Como parte das atividades de tempo comunidade, têm sido

promovidos cursos e seminários nas escolas do campo para formação continuada dos educadores que atuam nessas escolas, tratando diferentes questões necessárias à qualificação da lógica da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico a partir dos princípios desenvolvidos nas LEdoCs. Eles têm propiciado um significativo espaço de formação e rediscussão das estratégias do trabalho docente nas escolas do campo, conforme indicam diferentes pesquisas sobre as LEdoCs (MOLINA, 2014; XAVIER, 2016; SANTOS, 2017).

Como fundamento dessa perspectiva de buscar a ressignificação do trabalho docente, tanto na Educação Básica quanto na superior, subjaz a compreensão de que o

trabalho docente, como todas as formas de trabalho, é resultado de um processo histórico que se materializa nas relações de produção, e mesmo contendo suas especificidades nas relações de produção capitalista, não foge a essa lógica alienante e contraditória, podendo ser ferramenta de reprodução e ou emancipação. [...] O trabalho educativo é, portanto, a produção e a reprodução do indivíduo humano, ao mesmo tempo, a produção e a reprodução do gênero humano. Tendo em vista a contradição presente no ato educativo, a função docente é vista aqui como exercício profissional e também humano. É próprio do trabalho produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e nos alunos. Este entra em contato com o não cotidiano pelo ensino daquilo que de mais elevado tenha sido produzido pelo gênero no campo intelectual, não como mero instrumento de adaptação, mas como condição imprescindível para mudança (SILVA, 2012b, p. 207).

Várias universidades que ofertam a Licenciatura, como UnB, UFMG, Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), têm também promovido cursos de especialização para egressos da Licenciatura, dando sequência ao esforço prático e teórico de transformação da lógica de produção e socialização do conhecimento nas escolas do campo, buscando superar sua fragmentação. Essas especializações também se desenvolvem tendo como perspectiva a formação do trabalho docente a partir das áreas de conhecimento, objetivando com os processos de formação continuada consolidar o paradigma formativo proposto pelas LEdoCs.

Outra importante contribuição da Licenciatura em Educação do Campo tem sido sentida no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, pois a intensa articulação entre Educação Básica e educação superior tem provocado repercussões de diferentes ordens. A dinâmica dessas graduações permanentemente realiza ações formativas envolvendo docentes da Educação Básica com mestrandos, doutorandos e professores de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento envolvidos também na docência da LEdoC.

Como exemplos dessas repercussões, há a positiva reincidência de casos de sujeitos do campo egressos dessas Licenciaturas que, após a conclusão de sua formação inicial, continuam vinculados às universidades, mas já na condição de alunos da pós-graduação, seja no âmbito da especialização, seja no próprio mestrado acadêmico, como registrado pela pesquisa com egressos da UnB, da UNIFESS-PA e da UFSC, por exemplo.

Tais processos de organização articulados são a base para se compreender outra relevante contribuição que se percebe nessa matriz formativa para as políticas de formação de educadores: a concepção da relação teoria-prática que a orienta, ponto que será apresentado no próximo tópico.

A relação teoria-prática que orienta a matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo

A partir da própria compreensão alargada de formação que os movimentos sociais do campo possuem, na qual estão articulados trabalho e educação, terra e conhecimento, luta coletiva e transformação da realidade, a matriz formativa das Licenciaturas definiu que

a forma de organização curricular destas graduações deve intencionalizar atividades e processos que garantam e exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes (MOLINA; SÁ, 2011, p. 363).

Enfrentar os gravíssimos problemas educacionais existentes no sistema público de educação encontrado no campo requer muito mais dos educadores do que apenas pensar criticamente sobre as suas próprias práticas, o que é necessário, mas não suficiente. Tal situação tem requerido nessa graduação que se façam presentes componentes curriculares que trabalhem com os conteúdos da economia política, da história, da sociologia, da filosofia, da antropologia, entre outros tantos, que articuladamente, a partir de um intenso trabalho interdisciplinar, contribuem para ampliar e alargar a visão de mundo desses educadores em formação (MOLINA, 2014).

A diferença da proposta da LEdoC no tocante a esse ponto crucial da formação de educadores, a concepção da relação teoria-prática a reger os processos formativos, reside no fato de que sua percepção de prática não se restringe a uma “perspectiva pragmática, em que o critério de verdade e associação da teoria/prática é o êxito, a eficácia da ação, entendida como prática individual” (SILVA, 2012a, p. 278). Essa é uma das importantes críticas feitas à perspectiva neoliberal das políticas de formação, ao colocar apenas sobre o docente a responsabilidade

pela transformação dos problemas educacionais. Como destaca Silva, se essa questão for colocada nesses parâmetros, “haverá dificuldades de estabelecer unidade entre as duas atividades humanas: teórica e prática, pois em tais circunstâncias a unidade refere-se ao fazer, não questionando a direção, o sentido e a política da ação” (SILVA, 2012a, p. 278).

Compreende-se como tarefa intrínseca à formação docente realizada pelas LEdoCs a elevação dos níveis de consciência dos docentes que por elas transitam, no sentido de cada vez mais irem adquirindo consciência de classe, saindo desta para alcançar a condição de classe para si. Em diálogo com o pensamento de Frigotto, na matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo, parte-se da compreensão da impossibilidade da neutralidade do conhecimento científico em uma sociedade cindida em classes sociais. Como afirma o referido autor,

a produção e a divulgação do conhecimento não se fazem alheias aos conflitos, antagonismos e relações de forças que se estabelecem entre as classes ou grupos sociais. A produção do conhecimento é ela mesma parte e expressão dessa luta. [...] neste sentido que a teoria se constitui em força material e a consciência crítica um elemento fundamental e imprescindível na luta pela transformação das relações sociais marcadas pela alienação e exclusão. Evidencia-se aqui, também, de forma mais clara porque a pretensão positivista da neutralidade do conhecimento social, sob as condições de uma sociedade fraturada, cindida, é historicamente inviável. Esta visão de neutralidade, ao contrário, expressa apenas a representação do tipo de consciência e de conhecimento funcional a reprodução das relações sociais dominantes (FRIGOTTO, 2008, p. 51).

Partindo dessa compreensão da impossibilidade de neutralidade do conhecimento científico, numa sociedade cindida em classes sociais antagonizadas a partir do indissolúvel conflito capital-trabalho, é que se concebe ser uma relevante contribuição da política de formação de educadores do campo em análise a explicitação, da importância do trabalho dos educadores na construção de uma visão crítica da sociedade e das relações sociais estabelecidas entre os homens. Compete aos docentes a explícita tarefa de trabalhar a formação de valores com as crianças e com os jovens sobre a igualdade entre os homens e a necessidade da intencionalidade da ação humana para a construção da justiça social.

Na matriz das Licenciaturas em Educação do Campo está presente a compreensão das potencialidades do processo de formação para contribuir com a superação da alienação e avançar em direção à emancipação humana. É tarefa intrínseca à educação a elevação dos níveis de consciência dos educadores em formação nesses cursos. Parte-se do princípio de que os processos de formação docente podem e devem colaborar para a superação da principal contradição da sociedade capitalista, centrada na relação capital-trabalho, na extração da mais-valia e na alienação do trabalhador do

produto de seu trabalho. É óbvio que a educação por si só não tem condições de promover a emancipação humana, por não ter como ela própria superar a propriedade privada (TONET, 2005). Contudo, pode contribuir muito para desvelar a aparência dos fenômenos sociais, fazendo com que os indivíduos compreendam a essência desses fenômenos, entre eles a apropriação privada da riqueza gerada socialmente pela alienação do trabalhador dos produtos do seu trabalho, característica estruturante do sistema capitalista (TONET, 2005). Ou seja, a educação pode, e muito, ajudar a desmistificar o fato de que o princípio “todos são iguais perante lei” — fundamento da igualdade jurídico-política que sustenta a emancipação política, avanço histórico que não pode ser menosprezado — oculta e impede a igualdade fática, a verdadeira emancipação humana que só será alcançada com a superação da propriedade privada e da apropriação privada da riqueza gerada socialmente (TONET, 2005).

É a partir da compreensão da totalidade dos processos sociais e da própria educação como prática social instituída e instituinte desses processos que são pensadas as políticas formativas na Educação do Campo.

Conclusão

A diversidade das estratégias de produção material da vida existentes no campo em nosso país exige políticas de formação docente também diferenciadas que saibam reconhecer as especificidades desses sujeitos, como, por exemplo, os indígenas, os quilombolas, os camponeses, entre tantos outros que têm o direito a uma educação de qualidade social que respeite e integre seus modos de vida aos processos educativos escolares. As LEdoCs têm sido capazes de promover processos formativos que consideram essas características como elementos imprescindíveis na formação dos educadores que trabalharão com esses sujeitos. Destaca-se que uma das principais características dessas Licenciaturas é que elas partem de uma visão da totalidade das relações sociais nas quais os sujeitos a educar estão inseridos.

A partir dessa perspectiva de totalidade, propusemo-nos no início deste artigo a apresentar as contribuições que consideramos que as LEdoCs têm a oferecer às políticas de formação de educadores, quais sejam:

- a redefinição das funções sociais da escola, base da matriz formativa da LEdoC;
- uma matriz ampliada de formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar;
- a resignificação da relação entre Educação Básica e educação superior, e entre formação inicial e continuada;
- a relação entre teoria e prática, que orienta a matriz formativa dessas Licenciaturas.

A definição dos elementos que integram o Projeto Político Pedagógico dessas Licenciaturas foi precedida de uma ampla reflexão sobre quais deveriam ser as funções sociais da escola no atual contexto de desenvolvimento da sociedade capitalista, e especialmente das relações de produção no campo. E dentre essas funções estabeleceu-se a importância do papel da escola como espaço capaz de contribuir com os camponeses no processo de enfrentamento à intensa desterritorialização que lhes tem sido imposta pelas mudanças na lógica de acumulação de capital no campo materializada pelo agronegócio. Para dar conta de tal tarefa, a escola necessita ser transformada em sua forma atual, contribuindo com a formação de lutadores e construtores do futuro. Parte relevante de tal mudança deve ser conduzida pelos educadores das escolas do campo, que necessitam compreender a totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos e o papel da educação e da escola nesse processo. Para tanto, faz-se necessária uma densa formação que propicie não só essa compreensão, como também cultive o desenvolvimento das habilidades humanas necessárias para promover e desencadear ações coletivas de mudança social. Os elementos teóricos e práticos presentes no Projeto Político Pedagógico das LEdoCs, que garantem relevante carga horária destinada a componentes curriculares como economia política, história, filosofia, sociologia, antropologia, entre outros, bem como a presença de diversificados tempos educativos destinados à promoção de vivências de processos que contribuam com a formação de valores humanistas e emancipatórios, explicitam a execução de uma matriz ampliada de formação que vem se materializando nos cursos acompanhados pelas pesquisas que vimos desenvolvendo pelo Observatório da Educação da CAPES.

Nas pesquisas feitas com e sobre os egressos da LEdoC (MOLINA, 2014, 2015, MOLINA e HAGE, 2016; BRITO; MOLINA, 2017), os dados apontam para sua incorporação nas escolas do campo onde vêm atuando não só como docentes, mas também como gestores e diretores. Porém, é uma incorporação que não se faz sem conflitos e tensões, pois chegam às escolas com esperanças e expectativas de desenvolver práticas pedagógicas bem distantes das hegemonicamente vigentes. Há ainda que se ressaltar que a absorção dos egressos não é maior em função da própria precariedade da rede pública no campo, na qual há flagrante ausência do Estado na garantia do direito à educação aos camponeses, especialmente tratando-se da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, conforme dados supracitados. A inserção nas redes tem se dado de forma precarizada por meio de contratos temporários, pois raros são os concursos para ampliação da rede pública no território rural. Além da atuação nas próprias escolas do campo, os egressos da LEdoC têm trabalhado como educadores em várias políticas públicas para os sujeitos camponeses, como o Programa Projovem Campo Saberes da Terra e o PRONERA, conforme demonstram os trabalhos de Santos (2017), Xavier (2016), Machado (2014) e Pereira (2014).

Ainda que feita de maneira precária, essa inserção dos egressos nas redes e nas políticas públicas nos casos analisados pelas dissertações e teses desenvolvidas

pelo Observatório da Educação tem apresentado indícios de mudança a partir da implantação de outras lógicas para a Organização Escolar e para o Trabalho Pedagógico em algumas escolas do campo, conduzidas pelos educadores formados nas LEdoCs e nos cursos de especialização a elas articuladas.

Entre esses indicativos estão alguns dos principais elementos propostos como necessários à transformação da forma escolar atual, destacando-se o esforço para desencadear e promover nas escolas do campo novas estratégias de organização dos planos de ensino, tendo como meta prioritária promover o diálogo entre os conteúdos científicos a serem ensinados em cada série/ciclo e os contextos socioterritoriais dos educandos, além da ampliação de sua compreensão dos conflitos e tensões presentes nesses territórios. Também têm sido recorrentes os esforços de egressos em tentar promover espaços de auto-organização dos estudantes das escolas do campo onde estão inseridos, a partir das experiências de organicidade vivenciadas nos cursos, bem como em promover trabalhos de integração da comunidade do entorno da escola em ações e experiências nelas desenvolvidas.

Os indícios de transformação da forma escolar atual encontrados apontam que um dos importantes objetivos das LEdoCs tem sido alcançado, propiciado pela lógica que conduz à sua matriz formativa. É parte intrínseca dessa matriz a compreensão de que a função docente não é só a socialização dos conhecimentos científicos de determinada área com os educandos, mas a localização dos mesmos conhecimentos no contexto sócio-histórico no qual eles vivem, a partir de uma percepção crítica de sua própria realidade e das possibilidades coletivas de intervenção sobre ela, no sentido de sua transformação.

Para os desafios formativos que se colocaram, tanto as LEdoCs quanto os processos de formação continuada a elas vinculados, de contribuir com a transformação da forma escolar atual, o sentido dessa ação pedagógica está em ressignificar parte dos processos de produção e socialização do conhecimento científico nas escolas do campo. Para que essa possa exercer sua tarefa de contribuir com o campesinato na resistência à desterritorialização é imprescindível que os conhecimentos científicos socializados pela escola façam sentido para os educandos, que contribuam de fato para ampliar sua compreensão da realidade em que vivem e dos caminhos necessários à superação das contradições nela presentes. Não basta “depositar conteúdos” na cabeça dos alunos, seguindo a sequência do livro didático, apresentando tais teorias de forma fragmentada, descontextualizada, sem ligação com os fenômenos da realidade, como se tivessem sido produzidos de uma maneira a-histórica.

Desenvolver nos educadores em formação a percepção de que todo conhecimento também é um produto histórico e social, e que se faz necessário contextualizá-lo, contribui para cultivar neles outra concepção de ciência: não como algo abstrato e inatingível, mas como uma ferramenta que deve estar a serviço da melhoria de vida da humanidade. Formar educadores que queiram contribuir

com o desenvolvimento de seus educandos, que se preocupem em construir estratégias que os envolvam nos processos de aprendizagem e valorizando os seus saberes para agregar-lhes conhecimentos científicos é parte da estratégia formativa da Educação do Campo.

As LEdoCs vêm ofertando outra relevante contribuição às políticas de formação de educadores ao promover ações que têm ressignificado a relação entre Educação Básica e educação superior, gerando novas formas de articulação entre ambas. A oferta dessa Licenciatura em alternância propicia e favorece tal articulação, visto serem partes integrantes do currículo da LEdoC as atividades que ocorrem nos territórios de origem dos educadores em formação no curso, no chamado tempo comunidade.

Essas atividades têm propiciado uma intensa articulação entre Educação Básica e educação superior, propiciada pela recorrência dessa relação nas Licenciaturas, provocando a ressignificação na relação entre elas, em que tradicionalmente se verifica certo uso da segunda pela primeira, em razão de projetos de pesquisa que pouco retorno dão às escolas básicas. A presença dos educadores em formação nas LEdoCs nas escolas do campo nos períodos dos estágios e inserção no tempo comunidade, e sua presença no tempo universidade, têm contribuído sobremaneira para a mudança desse tradicional padrão de relação.

As ações de acompanhamento do tempo comunidade, nos quais os docentes das universidades vão às escolas do campo, têm viabilizado processos de formação continuada ao conjunto de educadores dessas instituições que, mesmo não estando nas Licenciaturas, participam das ações de formação realizadas. Tais ações são efetivadas não só pelo próprio corpo docente das LEdoCs, mas também pelas ações dos projetos que se desenvolvem integrados a esses cursos, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID-Diversidade), o Programa de Educação Tutorial (PET), o próprio Observatório da Educação do Campo, entre outros, conforme relatos de pesquisa apresentados no livro *Letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo* (SOUZA *et al.*, 2016). Os protagonistas dos textos desse livro são os próprios egressos da Licenciatura em Educação do Campo, relatando suas experiências como educadores atuando nas escolas das áreas de Reforma Agrária, nos quilombos, nas áreas de agricultura familiar tradicional, refletindo criticamente sobre suas próprias realidades e sobre as práticas educativas desenvolvidas nessas escolas com o conjunto de docentes que nelas atuam em diferentes áreas do conhecimento, a partir dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos a partir dos cursos.

Essas práticas analisadas têm mostrado que as ações formativas postas em curso pelas LEdoCs vêm conseguindo avançar não só no sentido de promover a contextualização dos conteúdos, mas, muito mais que isso, de articular de fato teoria e prática, “integrando em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico não somente disciplinas ou conteúdos entre si”, mas principalmente “articulando estudo

e práticas sociais, fundamentalmente práticas de trabalho e de organização coletiva dos estudantes, totalidade inserida na luta pela criação de novas relações sociais na formação *omnilateral* dos trabalhadores que lhe corresponde” (CALDART, 2010).

Por esse motivo, as LEdoCs trazem para o processo pedagógico as questões norteadoras da própria Educação do Campo (Reforma Agrária, Agroecologia e Soberania Alimentar) como temas principais da realidade que é objeto de estudo e de profissionalização, e explicitam a partir deles os fundamentos teóricos principais e modos de conhecer que são próprios do conhecimento científico. Trata-se, portanto, de um trabalho de ruptura do paradigma predominante no ensino e na pesquisa, que considera a realidade como exemplo ilustrativo da ciência. No caso da formação do educador do campo, ao contrário, trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Todo o trabalho centra-se no princípio das práxis como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática, conhecimento e realidade (MOLINA; SÁ, 2011).

Considera-se, portanto, como relevante contribuição das LEdoCs a formação de um projeto político pedagógico que tem sido capaz de contribuir com a formação de um educador do campo diferenciado, que compreende as necessidades de transformação da forma escolar como elemento potencializador da mudança dos pilares estruturantes da sociedade capitalista. Essa experiência, ao reafirmar a necessidade de uma matriz alargada de formação, contribui sobremaneira com o conjunto das políticas de formação de educadores ao recuperar o ideal de formar “educadores como sujeitos sócio-históricos capazes de promover a formação de nossa juventude, numa perspectiva crítica e emancipatória” (FREITAS, 1999, p. 30), enfrentando não só o ataque à educação pública no país, como também a disputa contra a padronização das políticas de formação docente.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M.I.; MARTINS, A.A. (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, M. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, maio-ago. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRITO, M.M.B.; MOLINA, M.C. Educação superior do campo e a questão agrária: o discurso dos egressos do curso de Licenciatura da Educação do Campo da Universidade de Brasília – UnB, no contexto da formação inicial de professores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/BR, 2017. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <<http://xxvuniversitas.com.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

CALDART, R.S. Desafios à transformação da forma escolar. In: _____ (Org.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. 248 p.

_____. Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis, ano VII, n. 11, p. 9-52, maio 2007.

_____. Pedagogia do Movimento e complexos de estudo. In: SAPELLI, M.; FREITAS, L.C.; CALDART, R.S. *Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexo de estudo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015a. v. 3.

_____. Seminário sobre a forma de organização do plano de estudos, educação politécnica e agricultura camponesa. In: CALDART, R.S.; STEDILE, M.E.; DAROS, D. *Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015b. v. 2.

FREITAS, H.C.L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, L.C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R.S. (Org.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. p. 155-178.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M.M. *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 95-108.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista do Centro de Educação e Letras*, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem. 2008.

MACHADO, C.S. *Formação de educadores e a construção da escola do campo: um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MOLINA, M.C. Apresentação. In: SOUZA, R.; MOLINA, M.C.; ARAÚJO, A.C. (Orgs.). *Letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo*. Brasília: Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, 2016.

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico dialético. In: SOUZA, J.V. (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

MICHELOTTI, F. Resistência camponesa e agroecologia. In: MOLINA, M.C.; SANTOS, C.A.; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R.P. (Orgs.). *Práticas contra-hegemônicas na formação dos professores das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera*. Brasília: NEAD, 2014. p. 60-87.

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

_____. *Contribuições do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*. Brasília. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

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

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

MOLINA, M.C.; HAGE, S. M. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016.

MOLINA, M.C.; MONTENEGRO, J.L.A.; OLIVEIRA, L.L.N.A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. *Raízes*, Campina Grande, v. 28, ns. 1 e 2, jan.-dez. 2009; v. 29, n. 1, p. 174-190, jan.-jun. 2010.

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. (Orgs.). *Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

MOLINA, M.C.; SA, L.M. Escola do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, A.U. A mundialização da agricultura brasileira. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 12., Bogotá. *Actas...* Barcelona: Geocrítica,

2012. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/14-A-Oliveira.pdf>>.

PEREIRA, M.L. *As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UnB na transformação das relações de gênero no Assentamento Virgilândia – GO*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PISTRAK, M.M. *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, E.M. *Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UnB para práticas educativas contra-hegemônicas na experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, K.A.C.P.C. Políticas públicas na formação de professores e a relação teoria e prática: um debate com Gramsci. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M.A. (Orgs.). *Avaliação de políticas públicas de educação*. Brasília: Líber Livro, 2012a. p. 262-350.

_____. Universidade e escola de educação básica: lugares formativos possibilitando a valorização do profissional da educação. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M.A. (Orgs.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília: Líber Livro, 2012b. p. 200-212.

SOUZA, R.; MOLINA, M.C.; ARAÚJO, A.C. (Orgs.). *Letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo*. Brasília: Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, 2016. 156 p.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul.-dez. 2005.

XAVIER, P.H. *Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

Recebido em 8 de junho de 2017.

Aceito em 22 de agosto de 2017.