

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INTERFACES

problematizando realidades
e tecendo saberes

Iranete Lima
Janssen Felipe da Silva
Anna Rita Sartore
[Org.]

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

EDITORA ASSOCIADA À



Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Editores

Revisão de texto: Anna Rita Sartore e Iranete Lima

Projeto gráfico: Ildemberg Leite

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

E24 Educação do campo e suas interfaces [recurso eletrônico] : problematizando realidades e tecendo saberes / organizadoras: Iranete Lima, Janssen Felipe da Silva, Anna Rita Sartore. – 1. ed. – Recife : Ed. UFPE, 2023.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-167-5 (online)

1. Educação rural. 2. Camponeses – Educação. 3. Educação e Estado – Brasil. 4. Professores da educação rural – Formação. 5. Movimentos sociais. I. Lima, Iranete Maria da Silva (Org.). II. Silva, Janssen Felipe da (Org.). III. Sartore, Anna Rita (Org.).

370.19346

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2023-059)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPE

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, inclusive de suas características gráficas e elementos de editoração, estando o eventual infrator sujeito às responsabilidades e sanções previstas em Lei.

Licenciatura em Educação do Campo e a contextualização curricular

Maria do Socorro Silva

Pois é. A gente vive aqui e de repente descobre
que aqui pode ser outro lugar. Um lugar desconhecido,
Ou nunca visto Ou nunca notado.

LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

Para início de conversa

Este texto relata a experiência de criação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. A formulação e criação deste curso nas Universidades Públicas Brasileiras foi resultado de um longo processo de debates entre Movimentos Sociais do Campo, Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Universidades Públicas, dentre as quais a UFCG.

Precisamos analisar este processo de surgimento da Licenciatura em Educação do Campo da UFCG, denominada de Lecampo, como resultado de duas mobilizações sociais, políticas e educacionais: uma primeira, que constituiu a formulação e articulação Movimento Nacional da Educação do Campo e suas lutas em

defesa de políticas educacionais; e segunda, a materialização da política de desenvolvimento territorial e do Projeto Unicampo no Cariri Paraibano.

Segundo Silva (2009), O movimento político, pedagógico e epistemológico da educação do campo nasceu como mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e a criação assim como a ampliação de escolas públicas da Educação Básica nas comunidades e assentamentos. Com isso, o Movimento da Educação do Campo problematiza o paradigma hegemônico de sociedade – que concentra terras, águas, alimentos e riquezas – e o modelo de educação – que desconsidera a forma dos sujeitos produzirem sua vida, seus saberes e afetos.

Esse Movimento inicia sua articulação a nível nacional a partir do Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA) – ocorrido em 1997, em Luziânia-GO, se afirma a partir de 1998, com a realização da I Conferência Nacional de Educação da Educação Básica do Campo, em Luziânia, como uma articulação nacional dos movimentos sociais do campo, práticas educativas escolares e não escolares Universidades, que desenvolviam ações com as populações camponesas. (CALDART, 2012, p. 257-258).

O Seminário Nacional da Educação do Campo, em 2002, em Brasília, fortaleceu e ampliou a articulação da Educação do Campo, com sujeitos, instituições, movimentos sociais e sindicais, evidenciando a diversidade de debates, conceitos, embates e demandas que fundamentava e orientava a ação do Movimento da Educação do Campo, e sua afirmação como conceito-movimento que se colocava em contraposição ao modelo de sociedade e de educação rural hegemônico no Brasil.

A formulação e aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, (2001-2002) como primeiro marco normativo resultado do embate e proposição deste Movimento no Conselho Nacional de Educação, suscitou neste encontro, uma demanda para discutir as políticas públicas relacionadas à educação dos sujeitos do campo brasileiro.

Programas e políticas públicas para a educação do campo podem ser compreendidos como as iniciativas do poder público, incorporadas a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais do campo, que visam assegurar o preceito instituído nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3/4/2001) quando reconhece “o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira (ROCHA, 2013, p. 32).

O debate sobre as políticas educacionais específicas do campo e a expansão do Ensino Superior no Brasil, norteou o debate e a II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, que traz para a cena a entrada do Estado, especialmente do MEC, das Secretarias Estaduais e municipais de educação, com o papel de construção de uma política nacional de educação do campo, sinalizando no documento final a defesa da Universidade Pública, e a elaboração de uma proposta de formação específica para os profissionais da Educação do Campo¹, pois:

1 Essa formação específica das educadoras e educador do campo foi reafirmado nos 25 seminários estaduais de Educação do Campo, realizados entre 2004 e 2005, que reuniu representantes do poder público, movimentos sindicais e sociais, Universidades e Organizações não governamentais que atuam com Educação Popular junto as populações campesinas.

É preciso que as universidades compreendam que a formação e qualificação dos sujeitos do campo são diferentes, porque ela tem que partir de outro modelo de desenvolvimento do campo, que tenha como princípio uma realidade heterogênea e multicultural, que possui formas de produção de existência humana diferenciadas. Na medida em que há valores e culturas produzidas diferentemente, a formação não pode ser igual para todos e todas e, se hoje já existe uma política de formação no campo, e com quem já está no campo, devemos priorizar uma política específica que fortaleça o campo com os seus sujeitos. Isso não quer dizer que pessoas da cidade não possam ser formadas na cidade para ir para o campo, pelo contrário, mas se existe pessoas no campo, se o campo está vivo, precisamos priorizá-los. O que não pretendemos é criar políticas que esvaziem o campo (II CNEC, 2004, p. 4).

A formulação de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo é uma demanda histórica do Movimento Nacional de Educação do Campo, dos professores das escolas do campo e foi definida no âmbito do Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT) como prioridade política. Pois,

A sustentação política para a construção do Plano estava embasada em dois elementos: o primeiro é que a demanda de formação de educadores do campo foi agenda de reivindicações de todos os Movimentos do Campo, reafirmada em todos os espaços de debate sobre educação, seja nas conferências, seja nos seminários estaduais e nacionais, além das pautas políticas dos próprios movimentos. O segundo elemento é o conhecimento da situação de formação dos educadores do campo,

de quase total ausência de formação específica para os profissionais que atuam nas escolas do campo (ROCHA, 2013, p. 264).

A comissão² para elaboração de uma proposição de um Plano de Formação dos profissionais da Educação do Campo, entregou em abril de 2006, um documento preliminar, que trazia em sua introdução as bases do que seria a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil,

Combinada e articuladamente com uma atuação pedagógica mais ampla, esta Licenciatura pretende habilitar professores para a docência multidisciplinar num currículo organizado por áreas do conhecimento. A proposta é de que os projetos de curso contemplem núcleos de aprofundamento de estudos nas seguintes áreas: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Cada estudante poderá optar pelo aprofundamento em uma delas, para a qual será certificado (BRASIL, 2006, p. 4).

Esse documento orientou a reunião com representantes de 19 universidades públicas³, e subsidiou a elaboração de uma nova

2 A Comissão foi composta pela professora Roseli Caldart do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA/MST); professora Maria do Socorro Silva (à época professora da UNB/ representando a Contag); o professor Miguel Arroyo(UFGM); professora Leda Cheibe (UFSC/ANFOPE), a professora Mônica Molina (UNB) a professora Marise Carvalho (SECAD) e o professor Antônio Munarim (CGEC).

3 O critério para o convite foi de Universidades que atuassem com as populações camponesas. A UFCG se fez representar neste evento pelo Professor Márcio Caniello como Secretário do Plano de Expansão Institucional – PLANEXP e Coordenador do Projeto Universidade Camponesa e pelo Reitor Thompson Mariz. A UFCG foi selecionada entre as Universidades para oferta da experiência piloto da Licenciatura, chegou a receber os recursos para sua implantação, todavia, como ainda não existia o CDSA, o Campus de Campina Grande, não demonstrou interesse em realizá-lo, o que fez com que o recurso fosse devolvido ao MEC.

modalidade de graduação, que se estruturou como experiência piloto, em quatro universidades federais do Brasil⁴, a partir de 2007, resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais por uma política de formação inicial para educadores/as do campo.

Em 2009, foi lançado o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad (hoje Secadi), do Ministério da Educação para implementar o curso em 32 (trinta e duas) em universidades federais⁵, estaduais e municipais⁶. As características de funcionamento de tais cursos deveriam considerar:

Realização dos cursos através da organização de turmas específicas compostas a partir de demandas identificadas pela Instituição e ou pelas parcerias constituídas, de modo a favorecer uma formação identitária de turma e a gestão coletiva do processo pedagógico; Seleção específica com critérios e instrumentos definidos em cada Instituição, tendo em vista o caráter de ação afirmativa desta proposição e a prioridade a ser dada aos professores em exercício; Organização curricular por etapas presenciais (equivalente a semestres de cursos regulares)

4 As quatro experiências pilotos foram desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2007. Tais IES construíram os cursos a partir das orientações e princípios contidos nos dois documentos referidos anteriormente elaborados e aprovados no âmbito GPT com a participação dos Movimentos sociais do campo.

5 Dentre as Universidades Federais que ofertaram o Curso a partir de 2009, e que o mesmo se tornou um curso permanente da instituição destacamos: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal do Maranhão.

6 O Estado de Pernambuco encaminhou a solicitação de cursos para Universidade Estadual de Pernambuco – UPE, e também para as autarquias de Belém de São Francisco e Arcoverde, todavia, somente ofertará uma turma com recursos do Procampo, e depois não deram continuidade.

em regime de alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade – Escola do Campo, para permitir o acesso e a permanência nesta Licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo. Esta forma de organização curricular deverá institucionalizar atividades e processos que garantam/exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes e um diálogo com os movimentos sociais (BRASIL, 2011, p. 363).

Esse esforço concentrado para a formação dos profissionais das Escolas do Campo visa atender o que reza o artigo 67 da Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN e os artigos 12 e 13 das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que propõem a formação do professorado numa perspectiva de profissionalização docente, o que compreende o direito à formação inicial em todos os níveis, e um processo permanente de formação continuada em serviço, possibilitando que o/a professor/a possa atuar no campo e na cidade com competência técnica e política (SILVA, 2005).

Esta ação da SECAD dialoga com outras propostas, pois,

Quatro ações da Coordenação-Geral da Educação do Campo no MEC podem ser destacadas como importantes para concretização da política de educação do campo: a elaboração das bases de referências da Licenciatura em Educação do campo (Proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo (2006), Programa Saberes da Terra, Proposta de Avaliação do Plano Nacional de Educação (2001/2010), com proposições para Educação do campo para o novo

PNE e, por fim, proposta de ampliação e atuação do debate da educação do campo nos estados com a criação dos Comitês Estaduais de Educação do Campo (ROCHA, 2013, p. 243).

A construção deste projeto tem referência na prática social e educativa campesina que se desenvolveu em nosso País nas últimas décadas, e que tem instituído o movimento político-pedagógico da Educação do Campo, e conseqüentemente, influenciado a elaboração do marco jurídico das políticas educacionais, que contemplam o direito à igualdade e o respeito à diferença no acesso à escolarização em todos os níveis e modalidades aos sujeitos do campo brasileiro.

A constituição desse Projeto Pedagógico tem clareza da vinculação entre concepção de educação, de sociedade e de escola numa perspectiva da autonomia, emancipação humana e da decolonialidade do saber e do poder que se expressam nas diretrizes pedagógicas e metodológicas do curso e no perfil do profissional que pretendemos formar. A necessária ligação da Licenciatura com seu contexto – o campo e o campesinato nas contradições geradas pelo capitalismo – suscitou princípios e referenciais de uma nova forma de pensar a educação, o currículo e a organização do trabalho escolar, na perspectiva da formação por área de conhecimento e na organização de tempos e espaços de formação por alternância pedagógica.

Os fundamentos presentes nas iniciativas educativas orientaram a formulação de propostas pedagógicas, que traziam na sua gênese a matriz da Educação Popular, ocorrida na América Latina nos anos de 1960, especialmente na obra e prática de Paulo Freire. Seus princípios filosóficos, políticos, sociológicos e pedagógicos

orientam a compreensão da Educação como atividade cultural capaz de contribuir no processo de emancipação humana e transformação social, ou seja, uma aposta na capacidade humana de reinventar a si mesmo e a sociedade, de transcender a partir de sua imanência (SOUZA, 2001, p. 32).

O projeto Unicampo e o Fórum de desenvolvimento territorial do Cariri como sementeiras da Licenciatura em Educação do Campo no Cariri

A ideia de implantar uma Universidade Camponesa – UC, no Brasil, surgiu a partir do interesse da Contag, em 2000, que tinham conhecido a experiência da Université Paysanne Africaine – UPAFA, na África do Sul, que formava lideranças camponesas. Neste mesmo ano, realizou em Recife o seu IV Fórum Contag, abordando a temática Educação, articulando práticas educativas escolar e não escolar de Educação do Campo desenvolvida por organizações sociais⁷, sindicatos, federações, Centros de Alternância e Universidades. O resultado foi uma agenda de trabalho visando a debater sobre as bases de uma política específica de Educação do Campo, voltada para o desenvolvimento rural sustentável e solidário.

Essa proposta foi preparatória para as Audiências Públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação para discussão das diretrizes operacionais da Educação do Campo. A Contag coordenou a elaboração de um documento com propostas de de-

7 Destacamos a contribuição neste debate dado pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta, Pernambuco); pelo Movimento de Organização Comunitária (Moc, Bahia); e pelo Instituto Regional da Pequena Produção Apropriada (IRPPA-Bahia), a partir das práticas educativas escolar e não escolar que desenvolviam junto aos camponeses/as do semiárido e as secretarias municipais de Educação.

bates e inclusão de princípios da educação do campo nas diretrizes operacionais.

Com o início a um novo processo de articulação entre os Movimentos do Campo, desencadeado pela criação do Grupo Permanente de Educação do Campo no MEC (em 2003, após a pressão da Articulação Nacional, por meio de diversas agendas com o ministério do novo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e da reivindicação na pauta da Marcha das Margaridas e do Grito da Terra, coordenados pela Contag daquele ano para criação de um espaço de interlocução entre o Estado e os Movimentos do Campo (ROCHA, 2013, p. 209).

Em 2002, foi realizado no Campus da UFCG, em Campina Grande, o Seminário Internacional Sociedade e Territórios no Semiárido Brasileiro: em busca de sustentabilidade, com a posse recente do Presidente Lula, trazia junto com este debate a perspectiva de uma estratégia territorial de formulação e implementação das políticas públicas. Neste encontro um grupo de professores e pesquisadores da UFCG, da UFPE, do CIRAD, representante da Contag, efetivou o debate sobre o Projeto Unicampo – UC, no Brasil, que ficou vinculado ao Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – GPDSA da UFCG.

Essa negociação inicial se deu em 2000 e apenas em 2003 as articulações em torno do Projeto Unicampo começaram a se constituir e, finalmente, chegaram a se consolidar no formato de um Curso de Extensão em Desenvolvimento Local Sustentável. Em setembro de 2003 foi dado início ao primeiro ciclo de formação junto a agricultores do cariri paraibano. O referido ciclo foi desenvolvido ao longo de 10 fins de semana, sendo

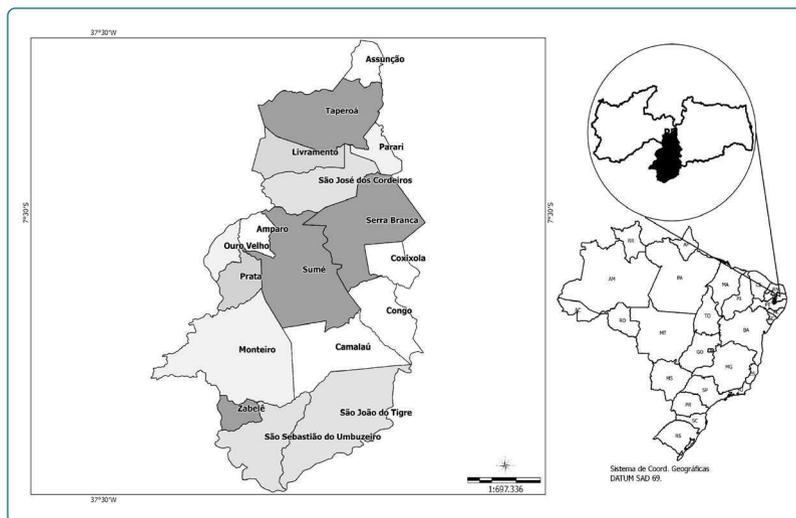
concluído em dezembro do mesmo ano. [...] Como um dos principais resultados do trabalho desse primeiro ciclo, destacamos a formação da Associação dos Alunos da Universidade Camponesa – AAUC – pelos alunos-agricultores participantes do primeiro ciclo que, como uma de suas primeiras ações, demandaram a continuidade da formação, dessa vez com a ativa participação deles, sobretudo na conformação pedagógica do curso (LEAL, p. 25).

A partir de 2003 a UFCG se expandiu para o Cariri Paraibano com a proposição de um Projeto de Extensão denominado – Universidade Camponesa – Unicampo, tendo como objetivo principal inaugurar um programa de educação universitária, para oferecer aos jovens e adultos camponeses do semiárido paraibano – uma ‘oportunidade de desenvolvimento social através de sua participação nas ações da Universidade – ensino, pesquisa e extensão’. (Site da Unicampo, consultado em 10 de agosto de 2019).

O território do Cariri Ocidental Paraibano é composto por 17 municípios: Amparo, Assunção, Camalaú, Congo, Coxixola, Livramento, Monteiro, Ouro Velho, Parari, Prata, São João do Tigre, São José dos Cordeiros, São Sebastião do Umbuzeiro, Serra Branca, Sumé, Taperoá e Zabelê (FIGURA 1).

A ação do Projeto Unicampo recuperou a ideia da implantação de campi avançados como estratégia das Universidades para fomentar a descentralização e a interação com a sociedade e os municípios localizados no interior do Estado, embora já estivesse previsto no Plano de Expansão da UFCG, aprovado pelo MEC, o Campus de Cuité, na região do Curimataú e de Pombal, na região do Sertão, o que causou um estranhamento no território

FIGURA 1: Municípios do Cariri Ocidental Paraibano e sua localização no Brasil e na Paraíba



Fonte: Base cartográfica IBGE, 2006; Base territorial DETER/SDT/MDA; Elaboração CGMA/SDT/MDA, março/2015.

do Cariri Paraibano, de não ter sido contemplado nesta primeira proposta de Expansão da UFCG.⁸

Essa expansão da Universidade coincide também com a efetivação da política de desenvolvimento territorial implementado pelo governo federal a partir de 2003, estimulou um espaço de discussão, formulação e implementação de políticas públicas para o desenvolvimento rural sustentável – centrado no Fórum Territorial – que no Cariri Paraibano possibilitou uma articulação de organizações, movimentos sociais e sindicais –

8 O MEC instituiu, em 2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo propósito mais geral era também ampliar o acesso aos cursos de graduação e a permanência neles, reforçando o intento de democratização do ensino superior público. O programa beneficiou igualmente a expansão das licenciaturas.

Confederação Nacional dos Trabalhadores/as Rurais, Sindicatos de Trabalhadores/as Rurais, Movimento Sem Terra, Comissão Pastoral da Terra, Fórum dos Assentados do Cariri – com a ação formativa desenvolvida pelo Projeto Dom Helder Câmara e Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA,⁹ que resultou dentre outras políticas a criação do Campus da UFCG – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, em 2009, e nele, a Licenciatura em Educação do Campo.

Com essa perspectiva de reordenamento/reorganização da estratégia administrativa (desconcentração) e da estratégia política (descentralização), surgindo uma nova esfera de governança, o *Fórum Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável*¹⁰, como um espaço de discussão, participação e articulação de sujeitos sociais, organizações sociais, gestores públicos para formulação de políticas públicas para o desenvolvimento sustentável. É neste lastro de disputas, parcerias e contradições que se desenvolveu a luta por uma Educação do Campo contextualizada, tematizando a necessidade da organização escolar específica para a realidade do território, e no segundo momento, a luta pela construção da política de formação docente específica para as escolas do campo, que se materializou com a conquista do CDSA, e nele a Licenciatura em Educação do Campo (BATISTA, 2019, p. 135).

9 Batista (2019) evidencia em sua pesquisa de campo a importância atribuída pelos educadores/as e movimentos sociais do campo no cariri paraibano, ao trabalho realizado pelo Projeto Dom Helder Câmara e o Serviço de Tecnologia Alternativa SERTA, na emergência de práticas escolares do campo e para formação continuada de professores das escolas no campo numa perspectiva da educação campesina e contextualizada.

10 Teve como objetivo “apoiar a organização e o fortalecimento institucional dos atores sociais locais na gestão participativa do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e promover a implementação e integração de políticas públicas”, destacando três eixos estratégicos: Organização e o fortalecimento dos atores sociais, adoção de princípios e práticas da Gestão social e promoção da implementação e integração de políticas públicas (BRASIL, 2005a, p. 38).

A participação em 2006 de membros da Unicampo no Encontro Nacional de Educação no Campo e Desenvolvimento Territorial, em Brasília, foi fundamental para ampliar informações diretrizes sobre a educação do campo e sua interface com o desenvolvimento territorial, suscitar a confluência de ações de educação nos territórios e ampliar a estratégia de inserção da educação do campo nos estados e territórios e definir como estratégia a inserção da Unicampo nas ações da Educação do Campo, dentre elas a implantação da Licenciatura em Educação do Campo.

No território várias ações deram lastro para este processo dentre os quais podemos citar: a formação continuada desenvolvida pelo Serta com professores/as dos Municípios, tematizando a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, a inserção no Plano Territorial do Cariri do eixo Educação do Campo, e a formação de uma câmara temática no Fórum Territorial sobre Educação do Campo; e a realização do “Grito do Cariri” com seus desdobramentos sobre a criação do CDSA.

O “Grito do Cariri” foi uma passeata/carreata nas principais ruas do município de Sumé, com concentração final na quadra da Escola Agrícola de Sumé (local onde se construiu o Campus do CDSA), que reuniu agricultores, estudantes, ongs que atuavam na região, políticos (prefeitos, vereadores, senadores, deputados), associações de moradores, egressos da Unicampo (AAUC) na defesa da instalação do Campus da UFCG, no Cariri.

A partir do “Grito do Cariri” algumas ações se seguiram, dentre as quais destacamos:

- Plenárias para discussão com a sociedade a implantação do campus da instituição – primeira em 17/06/2007 – na Escola Agrotécnica; e a segunda em 14 de julho de 2007,

no Ginásio de Esportes “O Netão”. Nas quais foram definidas que seria um centro voltado para a ciência, tecnologia e educação do campo, e sua localização no Município de Sumé;

- Constituição de uma Comissão de professores pela administração superior da UFCG, para coordenar o processo de criação dos campi, estabelecer o diálogo com o Fórum Territorial, o MEC e o MDA¹¹;
- A definição do Fórum Territorial de priorizar investimentos no espaço destinado à construção do Campus Universitário, dentre estes: a construção do Centro de Documentação Viva do Cariri, Viveiro de Mudanças, o Centro de Educação da Agricultura Familiar (hoje denominado núcleo);
- O “Projeto Educação para o Desenvolvimento”¹², da Unicampo-UFCG priorizou como objeto de pesquisa a realização de estudos para a construção do Projeto Pedagógico de um curso superior voltado ao campesinato, especialmente os jovens do Cariri. A escolha desse objeto deu-se, por um lado, em função das próprias metas da UC, e, por outro, em resposta às necessidades de muitos dos educandos (as) envolvidos no processo pedagógico. De fato, estes, em condições de cursarem um curso superior regular, pois já concluíram o ensino médio, demandaram que fosse realizado um esforço no

11 O Ministério do Desenvolvimento Agrário, era quem coordenava, a partir da ação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, a política de desenvolvimento territorial, que no Cariri, era acompanhado pelo Projeto Dom Helder Câmara.

12 Coordenada pela Professora Fernanda Leal da Unidade de Educação da UFCG, e coordenadora pedagógica da Unicampo.

sentido de garantir-lhes uma educação de nível superior relacionado ao campo e mantendo o mesmo nível de discussão e espírito da UC (PPC LECAMPO, 2009). A pesquisa ação denominada Educação para o Desenvolvimento Sustentável que evidenciou a demanda pela Licenciatura em Educação do Campo no território, para assegurar a formação inicial e continuada para as escolas no campo do território.

Esta diversidade de ações e sujeitos sociais foi identificada no trabalho de Batista (2019), quando trata do protagonismo dos movimentos e organizações sociais na construção desta agenda da Educação do Campo no território.

A inserção da Educação do Campo no PTDRS (2005) é parte das lutas encampadas pelos movimentos sociais que atuam no território do Cariri. Fruto de um processo de construção da consciência dos sujeitos, que, nesse aspecto, a Universidade camponesa tem um papel fundamental pela experiência formativa construída junto às lideranças dos movimentos sociais que passaram a ocupar o espaço do Fórum Territorial pautando a escola do campo (BATISTA, 2019, p. 146).

As discussões e ações desenvolvidas no território sobre a Educação e a Convivência com o Semiárido, foram gradativamente se afirmando na perspectiva de se construir não um Programa para responder a estas demandas, mas uma formação superior, que articulasse ensino, pesquisa e extensão, contra hegemônica a esta perspectiva do “Combate a Seca” e a “Educação Rural urbanocêntrica e etnocêntrica”, que não considerava o contexto de vida, de trabalho e de culturas dos sujeitos caririzeiros. Assim, o

debate sobre a Licenciatura em Educação do Campo, já nasceu no cariri numa articulação com a Contextualização da Educação, a Convivência com o Semiárido, e a Agroecologia, daí o desafio e a necessidade que temos com sua continuidade de valorizar outro modo de produção e de culturas que rompam com a lógica exploradora e oprimadora do capital.

Construir um currículo de formação docente na perspectiva da contextualização: vamos abrir as “gaiolas epistemológicas”¹³

O convite feito na epígrafe acima, evidencia a necessidade de se repensar a matriz que hegemonicamente organizou os currículos na educação básica e no ensino superior, na qual o modelo linear disciplinar, caracterizado por disciplinas justapostas, com saberes especializado, fragmentado e com linguagens particulares, pretende organizar o conhecimento e o saber construído pela humanidade (SANTOMÉ, 1998).

Esta intencionalidade também marcou a proposta curricular da Licenciatura em Educação do Campo, que inicialmente foi elaborado por uma comissão¹⁴, pois ainda estava em composição o quadro docente, do recém-criado CDSA, após a realização de várias reuniões para análise de documentos, legislação, propostas do curso elaboradas por outras IES, dentre as quais se destaca a análise do Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, publicado pelo MEC para criação do Procampo, elaborou o Projeto Pedagógico do Curso.

¹³ Ubiratan D'Ambrosio (2004, p. 136).

¹⁴ A comissão constituída por Maria do Socorro Silva (UAE-CH), Fernanda de Lourdes Almeida Leal (UAE-CH) e José Irelanio Leite de Ataíde (UAE-CFP/Cajazeiras).

Conforme PPC do Curso à apresentação e discussão da proposta inicial do curso em reunião ordinária do Comitê Paraibano de Educação do Campo (12/11/2008), constituído por representantes do Poder Público Estadual e Municipal, das Universidades Públicas do Estado e Movimentos Sociais. Também, e, sobretudo, buscou-se referência, na realidade social, cultural e educacional dos territórios do Semiárido, que serão potencialmente beneficiadas pela oferta do Curso, além das orientações do Comitê Paraibano de Educação do Campo.

Assim, conforme o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFCG, a mesma se constitui

pela sua especificidade de formar professores (as) para atuar nas Escolas Básicas do Campo, preparando educadores para uma atuação que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Para tanto seu projeto pedagógico se caracteriza para se desenvolver de modo articulado ensino, pesquisa e extensão para habilitar professores para a docência multidisciplinar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio por meio de um currículo organizado por áreas de conhecimentos. O curso foi estruturado no regime presencial e adotando o sistema de créditos com abordagem na metodologia da alternância, o curso compreende um total de 235 créditos e 3.525 horas, a serem integralizadas, no mínimo, em oito e no máximo em doze períodos letivos, com aulas concentradas em três dias da semana (CDSA, Projeto Político Pedagógico da Lecampo, 2009).

A Pedagogia da Alternância, como um caminho epistemológico e metodológico da Licenciatura em Educação do Campo, possibilita que a relação entre a teoria e a prática, na valorização

da cultura, do trabalho, e dos vínculos dos/as educandos/as com sua comunidade, conforme nos aponta Caldart (2004, p. 105).

[...] o tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores; [...] o tempo comunidade, que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade...

O pensar de Freire (1987) permite inferir que a pedagogia da alternância só acontecerá, de fato, no âmbito da universidade se for entendida como uma possibilidade viável para o desenvolvimento do processo de ensinar-aprender. Pois, conforme nos coloca Paulo Freire, “[...] Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (FREIRE, 1987, p. 56).

A proposta da Licenciatura se baseia no Currículo Contextualizado¹⁵, compreendido como um processo que articula os saberes científicos das diferentes áreas de conhecimento num diálogo com os saberes dos sujeitos, dos movimentos e das famílias, num movimento que se trabalha com as ciências e com a realida-

¹⁵ Considerando que na região já existia uma prática e uma discussão sobre a Educação Contextualizada a partir da prática da Unicampo, do Projeto Dom Hélder Câmara, do SERTA que faziam parte da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB.

de, tendo como referência a formação humana e a convivência no semiárido brasileiro. Isso envolve um trabalho de ruptura com o paradigma dominante no ensino e na pesquisa, cuja realidade é a centralidade na articulação e debate do conhecimento científico com outros tipos de saberes, de modo que a realidade não seja apenas entendida, explicada, mas também transformada.

Pedagogias Outras nos desafiam a pensar esta formação docente, como por exemplo, a Pedagogia do Movimento, que traz a luta e a organização coletiva como espaços de aprendizagem, que possibilite criar novas formas de convivência humana, novas formas de organização social para além do Estado Capitalista e Neoliberal, e contribua para formar os lutadores do povo.¹⁶

O debate de organização da formação docente por área do conhecimento se coloca na conjuntura educacional a partir de diferentes concepções e fundamentos, seja pela formação de professores da Lecampo, pela sua incorporação no marco normativo da formação de professores nas licenciaturas (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015) ou proposição de sua adoção na organização da base curricular nacional.

As problemáticas e as potencialidades da vida e do contexto social dos sujeitos, como ponto de partida para o ensino, possibilitam outras formas de pensar o mundo, as relações entre as pessoas e o diálogo de tempos, espaços e saberes pela alternância

16 Segundo Caldart (2004: p. 115-116) “lutadores do povo são pessoas que estão em permanente movimento pela transformação do atual estado de coisas. São movidos pelo sentimento de dignidade, de indignação contra as injustiças e de solidariedade com as causas do povo. Não estão preocupados apenas em resolver os seus problemas, em conquistar os seus direitos, mas sim em ajudar a construir uma sociedade mais justa, mais humana, onde os direitos de todos sejam respeitados e onde se cultive o princípio de que nada é impossível de mudar. Por isso se engajam em lutas sociais coletivas e se tornam sujeitos da história. Nossa sociedade está carente de lutadores do povo. Ajudar a formá-los também é um desafio das escolas do campo.”

dos componentes curriculares¹⁷, e embora tenham um foco em cada período, não devem se restringir a ele, apenas fazer um foco em cada momento.

Outro aspecto importante a considerar é a formação por área de conhecimentos em regime de alternância pedagógica que se configura como um caráter inovador ao se tratar de um curso de graduação, que busca superar na formação e na prática docente a fragmentação do saber, instituída pela ciência moderna sob a égide do capital, do mundo do trabalho e da cultura.

A organização curricular por área de conhecimento resulta de um arranjo estrutural que respeita a diversidade de cada disciplina, mas trata a aprendizagem dos conceitos de cada uma de forma convergente e passível de ser conduzida integradamente. Essa articulação interdisciplinar, promovida por um aprendizado com contexto, não deve ser vista como um produto suplementar a ser oferecido eventualmente se der tempo, porque sem ela o conhecimento torna-se fragmentado, e com maior possibilidade de descontextualização.

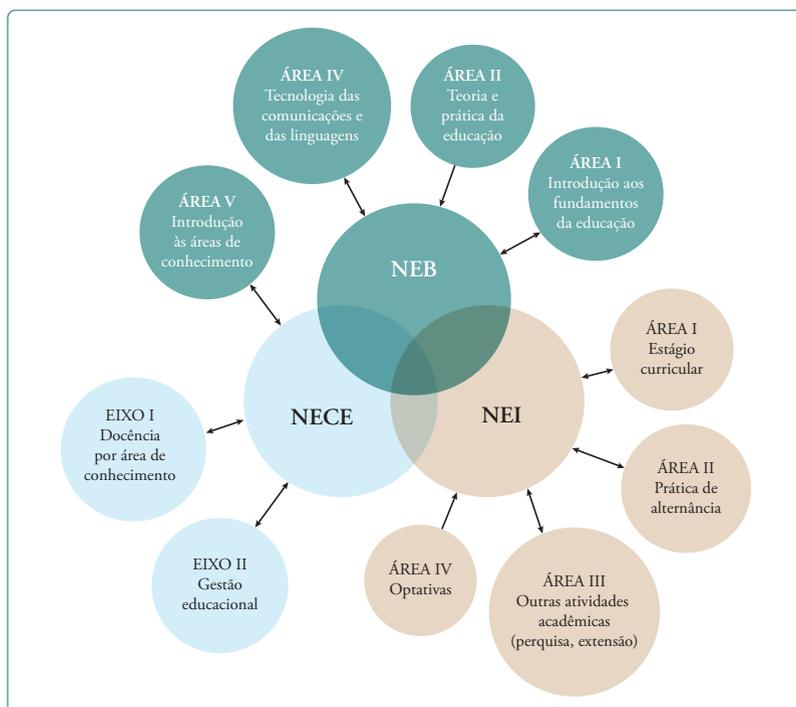
O formato universalista de ensino, que não tocava nas contradições do mundo, nem levava em consideração o chão onde pisava. Aliás, tanto a noção quanto as práticas que ela anima e inspira, advém da crítica feita a esta ‘descontextualização’ da educação escolar, de suas práticas e saberes (MARTINS, 2004, p. 29).

A integração das diferentes áreas do conhecimento, quanto aos objetivos e estratégias de ensino/aprendizagem constitui-se

¹⁷ Componentes curriculares: estão sendo entendidos aqui como formas particulares de organização do estudo. São exemplos de componentes curriculares previstos para o desenvolvimento do currículo deste curso: disciplinas, seminários, projetos, estágios, extensão, pesquisa, iniciação à docência, participação em eventos acadêmicos e científicos, monitoria, residência docente.

um aspecto formal. A integração não é apenas uma fusão de disciplinas, e sim uma interdependência entre variados campos do conhecimento, que exigem um entrelaçamento de compreensões e domínio de conceitos, rede de saberes e de produções diversas.

FIGURA 2: Organograma Curricular



Fonte: Sistematização do coletivo de docentes da Lecampo, 2016.

Cada núcleo é constituído por áreas formativas e eixos de formação. Os *eixos da formação* correspondem às dimensões da atuação do licenciado em Educação do Campo dentro da perspectiva da docência como eixo articulador da formação e compreendido numa perspectiva multi e transdisciplinar, bem como

de um docente pesquisador e gestor da prática pedagógica. Assim teremos três eixos que se inter-relacionam ao longo da formação:

- **Eixo 1:** Docência multidisciplinar por área de conhecimento;
- **Eixo 2:** Gestão dos processos educativos escolares e não escolares.

Um dos grandes desafios a serem materializados que se refere à própria concepção de interdisciplinaridade a ser materializada na ação didática, na articulação dos conhecimentos científicos com a realidade campesina e do semiárido. A interdisciplinaridade é uma proposta que visa superar o tratamento do conhecimento escolar. Por essa perspectiva, os múltiplos conhecimentos se interligam e se relacionam com a realidade na comunidade na qual o educando está inserido. No ensino, a interdisciplinaridade não pode ser uma “junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas” (FAZENDA, 1993, p. 64). Ela implica num novo pensar e agir, numa postura que privilegia a abertura para uma vivência interativa mediada por conhecimentos diversificados.

O profissional da educação tem função estratégica na construção dessa política educacional, com direito a sua formação inicial e continuada. O perfil demandado pelos povos do campo é de um educador(a) que valorize o trabalho e a cultura do campo como constituinte das identidades dos sujeitos, que desenvolva conhecimentos para trabalhar com diferentes saberes. Conforme coloca Molina (2014, p. 8)

Esta nova modalidade de graduação, que nasce a partir da luta dos movimentos sociais do campo para conqui-

tar uma política específica de formação de educadores para atuar nas escolas do território rural, tem, exatamente, como maior intencionalidade, a perspectiva de formar um docente capaz de promover um profundo vínculo entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade durante a realização destas tarefas. [...] considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo e de sociedade em luta na sociedade brasileira.

No plano da política de educação para a população do campo, enquanto ação do Estado e dos governos, depois de um curto período de avanços desde os interesses sociais da classe trabalhadora do campo, a tendência atual é de retorno ao leito da “educação rural”, nos contornos das novas exigências da agricultura capitalista, nas suas relações com as grandes empresas transnacionais que cada vez mais a subordinam. Por isso, é possível afirmar um refluxo dos programas criados, bem como na instituição de uma política nacional de Educação do Campo, nos princípios e concepções defendidos pelo Movimento Nacional da Educação do Campo.

Considerações finais

Após dez anos de implantação da Licenciatura em Educação do Campo no Cariri Paraibano, identificamos avanços significativos no que se refere: a formação qualificada de mais de cem licenciados em Educação do Campo, que busca fazer a diferença no cotidiano da docência e da gestão educacional nas escolas do ter-

ritório; a interação com as escolas da educação básica e com as comunidades rurais por meio de diversos projetos de extensão e pesquisa; a oferta de formação continuada por meio de pós graduação e de formação em serviço, gerando pesquisas e reflexões sobre a contextualização da educação e um maior conhecimento sobre a realidade e as problemáticas do semiárido, sujeitos e organizações sociais.

A contribuição trazida pelo Pibid Diversidade a formação inicial dos licenciados, ao diálogo com os professores/as em serviço na educação básica, a proposição para uma prática pedagógica contextualizada, além de assegurar a permanência dos estudantes na Universidade, foi de fundamental importância para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, como para uma maior valorização das licenciaturas nas universidades.

A formação dos formadores vinculados a esta Licenciatura, apresentou-se ao longo destes anos, como um desafio, visto que a maioria não possui experiência anterior, em universidades públicas, nem com os Povos Campesinos, e com o movimento da Educação do Campo. Esse entendimento possibilita afirmar que a formação do educador do campo não pode se dar alheia à realidade da escola do campo em toda sua estrutura, que vai muito além do espaço físico, precisa trabalhar com a realidade objetiva, com as contradições da sociedade capitalista, com as teorias que fundamentam a Educação do Campo, portanto, que vejam as teorias como partes imprescindíveis da formação e entendimento das contradições presentes na realidade.

Neste sentido, o entendimento da realidade não pode ser feito sem a mediação de conhecimentos teóricos, entendidos estes enquanto abstrações realizadas a partir de constantes e infinitas

aproximações entre a realidade empírica e o conjunto de conhecimentos sobre a realidade campestre no capitalismo. Assim, para pensar a formação do educador e educadora do campo adota-se neste estudo a concepção de formação humana, por se compreender a formação como um processo recíproco, de troca, de relações, coadunando assim com o pensamento de Freire (1996, p. 23) quando assegura que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Por outro lado, a emancipação é uma ação contra hegemônica que por meio das alternativas dos movimentos sociais, das redes solidárias e dos grupos sociais coletivos buscam conscientemente novas “consciências emancipadas. Por fim, este momento só nos desafia a lutar por nenhum direito a menos, por uma educação pública, gratuita, laica e socialmente contextualizada.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BATISTA, Geovânio Lima. A política de Educação do Campo no Território do Cariri Ocidental Paraibano: 2003-2013. / Geovânio Lima Batista. *Dissertação de Mestrado* – Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Humanidades; Programa de Pós-Graduação em Educação. Campina Grande-PB, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Minuta Original: Licenciatura (Plena) em Educação do Campo. In: MOLINA, Monica; SÁ, Laís Mourão (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências pilotos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. Brasília: MEC/CGEC, 2006 (versão preliminar, mimeo).

CALDART, Roseli Saete. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S. (Org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Saete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CONTAG. Anais do IV Fórum Contag de Cooperação Técnica: Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Recife, 2000.

FAZENDA, Ivani. *A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1987.

HERNADEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho*. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do Cariri Paraibano. 2012. 208 f. *Tese* (Doutorado em Ciências Sociais). Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Universidade Federal de Campina Grande. 2012

MOLINA, Monica. *Licenciatura em educação do campo: desafios à formação de educadores e à transformação da escola do campo: reflexões a partir das turmas da universidade de Brasília. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade*, Eduece. 2014.

RESAB. *Educação para a Convivência com o semiárido: reflexões teórica-prática*. Juazeiro. Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, 2004.

ROCHA, Eliene Novaes. Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo. *Tese* Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UNB, 2013.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Maria do Socorro. *Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo: rompendo o silêncio das políticas públicas educacionais*. In: Educação Rural e Sustentabilidade do Campo. Bahia, 2005.

SILVA, Maria do Socorro. As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola. Recife, 2009. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na pós-modernidade*. Recife: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço, 2001

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular – Brasil, 2007.

ZABALA, Antoni. *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.