

(Des)caminhos para o fortalecimento da licenciatura em educação do campo, ciências da natureza: olhares e vieses dos professores¹

(dis)paths for strengthening the bachelor's degree in countryside education, nature sciences : views and biases of teachers

Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz²
Wender Faleiro³

90

Resumo: A pesquisa objetiva desvelar os desafios e as conquistas vivenciados pelos professores formadores para a consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza no Brasil. A construção do trabalho se desenvolveu a partir da investigação em cinco Instituições de Ensino Superior que ofertam a LEdoC, sendo uma instituição de cada região geográfica do país. Para a construção dos dados, foram aplicados questionários via aplicativo *Google Forms*. Com relação aos desafios, foram elencados os seguintes aspectos: profissionalização docente; infraestrutura; verbas; assistência estudantil; realização da Alternância e evasão de estudantes. À medida que os desafios iam se consolidando, eles foram se tornando conquistas. Deste modo, a pesquisa ressalta o papel inclusivo e diversificador ao qual o curso se pauta, o que nos faz crer que a Licenciatura em Educação do Campo é a esperança da garantia da inclusão dos povos do campo ao Ensino Superior.

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

Abstract: The research aims to reveal the challenges and achievements experienced by teacher trainers for the consolidation of the Degree in Rural Education - Qualification in Natural Sciences in Brazil. The construction of the work was developed from the investigation in five

¹Artigo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora e orientada pelo segundo.

² Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Catalão. Licenciada em Educação do Campo e Pedagogia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores - GEPEEC – UFCAT/CNPq. E-mail: rafaelafd89@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0730-0148>.

³ Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação pela UFU. Pós-Doutor em Educação pela PUC-GO. Atualmente é Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Catalão. Líder - Fundador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC – UFCAT/CNPq. E-mail: wender.faleiro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-296X>

Recebido em 12/04/2023

Aprovado em 08/05 /2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Higher Education Institutions that offer the LEdoC, one institution from each geographic region of the country. For the construction of the data, questionnaires were applied via the Google Forms application. Regarding the challenges, the following aspects were listed: teacher professionalization; infrastructure; monies; student assistance; realization of the Alternation and evasion of students. As the challenges consolidated, they became achievements. In this way, the research highlights the inclusive and diversifying role to which the course is guided, which makes us believe that the Degree in Rural Education is the hope of guaranteeing the inclusion of rural peoples in Higher Education.

Keywords: Degree; Field Education; Teacher training.

Introdução

Acreditamos que a formação inicial, bem como a formação continuada, são as principais formas para se modificar a vida de um profissional da Educação na perspectiva de se estimular um profissional que incentivará o estudante para a formação crítica e transformadora, despertando-o para investigação de sua própria realidade. A formação inicial e continuada contribui para que o professor em formação possa atuar em uma perspectiva de produção de conhecimento coletivo, não atuando somente como transmissor de saberes.

No que se refere à formação de professores na perspectiva da Educação no Campo, muitos têm sido os desafios, o que já era esperado, haja vista tratarmos de uma proposta de rompimento da Educação dita tradicional e refletir sobre algo que atenda as especificidades de uma classe. Conforme Santos (2013, p. 87), “as pressões e negociações para ver atendida essa reivindicação demonstram o acerto dessas organizações em identificar na formação docente uma ação fundamental para alcançar os objetivos de uma Educação transformadora”.

Contudo, no ano de 2016, frente aos cenários políticos vivenciados no país, com cortes orçamentários e, ao fim da vigência Edital nº. 02/2012 que garantiu a implantação de 42 cursos de licenciatura em Educação do Campo em todo território nacional, o futuro da consolidação e manutenção dos princípios formativos da Educação do Campo estão estremecidos. Assim, é importante perceber com que força e de que forma as LEdoCs estão sendo implementadas dentro das Universidades, com a finalidade de fortalecer esse movimento em meio as ameaças conjunturais (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 10).

A partir dessa temática, na presente pesquisa daremos ênfase aos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) no Brasil, e investigaremos os desafios, as expectativas de permanência, manutenção e continuidade desses cursos. Entendermos que a Licenciatura aqui tratada se tornou uma ação política e social que concretiza uma forma distinta de escolarização,

uma vez que os sujeitos do campo têm suas particularidades, portanto, precisam de uma licenciatura específica para atendê-los.

Ao defendermos, portanto, a Educação do Campo, referenciada num projeto histórico que supere o projeto histórico capitalista, estamos nos referindo à formação dos trabalhadores que hoje reivindicam uma Educação do Campo na perspectiva da emancipação humana. Ou seja, da superação da sociedade estruturada em classes sociais, a classe que detém os meios de produção – terra, equipamentos, tecnologia, conhecimentos científicos – e os que detêm somente sua força de trabalho – os trabalhadores (TAFFAREL *et al.*, 2011, p. 65).

Destacamos que até o surgimento de demandas que apontassem para a indispensabilidade da formação de professores específica para o campo, em geral, os profissionais da Educação que atuavam nestes espaços não aplicavam práticas distintas das que eram elaboradas para o contexto urbano de escolarização. De acordo com Munarim e Schmidt (2014, p. 89), “para uma atuação eficaz, o professor precisa conhecer a realidade: o meio físico, econômico, social e cultural no qual está inserido”, além de precisar conhecer e se adaptar ao local em que aqueles sujeitos estão inseridos e o contexto de escolarização que o profissional irá atuar.

Mediante a observação de evidências que apontavam para a emergência da promoção de formação inicial e continuada de profissionais que atuassem no/para o Campo é que os movimentos sociais e sindicais do campo, nos últimos 18 anos, foram se organizando e protagonizando um processo de luta quanto à garantia de seus direitos em âmbito nacional, estadual e municipal, articulando as lutas pelo direito à terra com a área da Educação. “Esse processo se reconhece nacionalmente como Movimento de Educação do Campo” (HAGE; SILVA; BRITO, 2016, p. 149-150).

Historicamente, os povos do campo têm sido manipulados para atender as necessidades que se criam através do capitalismo. Nesse sentido, a Educação tem embarcado nesse processo de manipulação em que o que está em questão não é a garantia de aprendizagem e emancipação desses sujeitos, mas, sim, a promoção do êxodo rural a fim de certificar a expansão das grandes produções agrícolas que, em sua maioria, são destinadas à exportação. “Quando a indústria é implantada e a cidade parece oferecer melhores condições econômicas do que o campo” (SALES; NETO, 2016, p. 03). Pelo termo “parece”, os autores Sales e Neto (2017) desmistificam a ilusão criada acerca da vanglória do urbano sobre o campo. “Entretanto, antes de uma escolha, o êxodo [rural] foi a concretização do resultado da ampliação do modelo

capitalista no país e da expulsão de milhões de brasileiros das áreas rurais e da expropriação da base fundiária” (PIMENTA, 2017, p. 16).

Em 2012, ocorre a abertura do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), “com vistas a oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e Municípios para implementação da política nacional de Educação do Campo” (SALES; NETO, 2017, p. 58). Conforme o Edital nº. 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC, com esse Edital ocorreu a expansão dos cursos de LEdoC no Brasil.

A partir da singularidade das atividades e demais atribuições na formação de professores do campo, surge a seguinte pergunta: Diante do cenário político atual e a partir da ideia central da criação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, como tem se dado a luta dos Professores em defesa do curso? Logo, o objetivo da presente pesquisa é analisar quais têm sido os desafios e as conquistas, na perspectiva dos professores formadores, para a consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências da Natureza no Brasil.

Metodologia

Inicialmente, realizamos um levantamento em âmbito nacional para delimitar quais Instituição de Ensino Superior (IES) possuíam o curso de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade presencial e gratuito. Este levantamento foi feito no *site* do E-mec, que é uma base de dados do governo a respeito dos cursos de Educação Superior no Brasil (MEC, 2019). Com ele, foi constatado que o referido curso é ofertado em 42 IES distribuído por todo o país. Do número total de 42 IES, 18 delas oferecem cursos de LEdoC com Habilitação em Ciências da Natureza, foco da atual pesquisa, contudo como o número de IES que ofertam a habilitação em Ciências da Natureza é grande, utilizaremos as cinco IES já selecionadas pelo trabalho de Ribeiro e Faleiro (2020).

Como a amostragem ainda era grande, foram adotados alguns parâmetros específicos para a escolha de uma IES por região geográfica do Brasil: Para as **regiões Norte, Nordeste e Sudeste** foi levado em consideração **a página do curso que apresentava melhor estruturação e informações disponíveis**. Para a **região Centro-Oeste**, os pesquisadores **não possuem nenhum vínculo com a instituição**. E, para a **região Sul**, escolhemos a **instituição que está inserida em um assentamento**, o que não é a realidade das demais LEdoCs (RIBEIRO; FALEIRO, 2020, p. 13, grifo nosso).

No Quadro 1, demonstramos as Instituições que serão utilizadas com *locus* de pesquisa desse trabalho.

Quadro 1 – Nome, sigla, estado e região geográfica das cinco IES foco da presente pesquisa.

IES	SIGLA	ESTADO	REGIÃO
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Rondônia	Norte
Universidade Federal Rural do Semiárido	UFERSA	Rio Grande do Norte	Nordeste
Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Mato grosso do Sul	Centro-Oeste
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Minas Gerais	Sudeste
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Santa Catarina	Sul

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021.

Esta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa. De início, foi realizada a revisão bibliográfica e considerando o objetivo da pesquisa. Após esta etapa, pautando-me nas medidas obrigatórias de distanciamento social, para atender ao objetivo do presente trabalho, fez-se necessário repensar a forma de coleta de dados. Em um primeiro momento, a ideia seria a realização de entrevista semiestruturada presencial com docentes que se disponibilizassem a participar da presente pesquisa. No entanto, com a eclosão da pandemia, tal ideia precisou ser reformulada. E seguimos os seguintes passos iniciais: a) levantamento do quadro de professores atuantes na LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza das cinco IES selecionadas para a realização da presente pesquisa; b) listagem de endereço de *e-mails* destes professores devidamente organizada por IES; c) envio do convite para participação e colaboração com a pesquisa em conjunto com o *link* de acesso ao questionário elaborado no aplicativo do *Google Forms*, devidamente respaldados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); d) organização das respostas dos questionários por meio de categorias; por fim, d) apresentação dos resultados.

No Quadro 2, têm-se a quantidade de professores que ministravam aulas no segundo semestre de 2021 na LEdoC, separados por IES.

Quadro 2 - Quantidade de professores que ministravam aulas no segundo semestre de 2021.

IES	CODINOME	QUANTIDADE
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	01	17
Universidade Federal da Fronteira Sul	02	27
Universidade Federal da Grande Dourados	03	07

Universidade Federal Rural do Semiárido	04	10
Universidade Federal de Rondônia	05	12
TOTAL		73

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2021.

O Quadro 2, apresenta a quantidade de professores da LEdoC, por IES, dos quais tivemos acesso ao endereço eletrônico para que fosse enviado o convite de participação na pesquisa. Salientamos que, para facilitar a identificação das IES na produção desta pesquisa, haja vista que elas já foram identificadas acima, utilizaremos apenas o codinome para indicar cada Instituição alvo na análise dos dados da presente pesquisa.

Após conseguir acesso aos contatos dos professores, os *e-mails* foram enviados a cada professor individualmente. Após uma semana de envio, e mediante a quantidade baixa de respostas que foram sendo obtidas nesse intervalo, passamos a reenviar os *e-mails* semanalmente, as tentativas de respostas duraram três meses.

Os questionários respondidos, foram organizados separadamente por cada IES. As análises dos dados foram pautadas por traços da análise do discurso. Cada questionário foi analisado de forma única e individual, pois nos interessa saber da concepção docente em relação aos questionamentos que foram levantados para a realização do presente trabalho.

Resultados e Discussões

Ao todo, foram enviados 73 convites (100%) com os questionários para os docentes de LEdoCs das IES selecionadas para o estudo. Porém, a quantidade de respondentes foi relativamente baixa, contabilizando apenas 19 professores que responderam ao nosso convite de colaboração com a pesquisa, representando 26,03% da amostra potencial do estudo. Distribuídos da seguinte forma: na IES – 01, dos 17 possíveis participantes, cinco retornaram; IES – 02, dos 27, apenas dois nos retornaram; na IES – 03, dos sete possíveis participantes, apenas três; na IES – 04, dos 10 questionários que foram enviados, três foram respondidos. Por fim, na IES – 05, dos 12 questionários enviados, seis foram respondidos.

Ressaltamos que na IES – 05 houve um participante que leu o questionário e selecionou a opção “não” nas questões de múltipla escolha, e em outras questões a resposta foi um simples e curto “não”, o que significa que, durante o processo de análise, esse questionário foi excluído, restando 18 questionários analisados.

Caracterização dos participantes

Através do questionário, buscamos coletar características dos participantes que possibilitassem aos autores a conhecer minimamente quem são estes sujeitos. No que se refere à idade dos participantes, estão na faixa etária de idade entre os 31 a 51 anos. Do total de 18 respondentes, 72,22% destes estão na faixa etária entre 30 e 40 anos, e os 27,77% restantes estão na faixa etária dos 41 até 51 anos.

Sobre a formação inicial destes professores, na IES – 01, dos seis participantes, um não respondeu sobre qual é a área de sua formação inicial. Dentre os que responderam, dois possuem formação inicial em Ciências Sociais, um em Biologia, um em Ciências Exatas – Habilitação em Matemática, e um participante em Licenciatura em Matemática. Na IES – 02, a formação inicial dos dois participantes foi em Ciências Agrícolas. Em relação à IES – 03, os três respondentes são graduados em cursos distintos. Um docente possui formação em Ciências Biológicas, um é graduado em Química e um é graduado em Geografia. No que se refere à formação inicial dos participantes da IES – 04, dos três participantes, um afirmou ser graduado em Pedagogia, um é graduado em Biologia e um é graduado em Física. Na IES – 05, dos seis respondentes, um não respondeu à questão da formação inicial, dois participantes são graduados em Ciências Biológicas, um possui graduação em Biologia e os outros dois são graduados em Ciências Sociais.

Tendo em vista que o Edital de Seleção nº. 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, previa a contratação dos docentes que atuariam frente aos cursos de LEdoC, observa-se, no entanto, que não constava especificações que tratavam da formação acadêmica para a ocupação das vagas disponíveis para atuação na LEdoC. Este dado justifica o fato de que os docentes participantes da pesquisa serem graduados em cursos distintos. Até o concluir da pesquisa, pretendemos analisar o envolvimento destes docentes em projetos de pesquisa, extensão, e até mesmo projetos de formação que envolvam e/ou aproximem os formadores em questão com a especificidade abordada pela Educação do Campo, pois, uma vez que se pretende formar educadores que atuem com sujeitos do campo, consideramos a necessidade de que este formador esteja minimamente enredado dos princípios e particularidades envolvidas neste processo.

Os participantes responderam quanto a sua atuação docente na Educação Básica, sendo que Um dos respondentes não, e 17 participantes já atuaram como docente na Educação Básica.

Destes 17 docentes, apenas dois atuaram por menos de um ano. Nove docentes atuaram por até dez anos, e cinco docentes disseram ter atuado por mais de dez anos.

Em relação à atuação dos participantes da pesquisa na docência no Ensino Superior, um não respondeu. Dos 17 respondentes, 13 docentes atuam no Ensino Superior entre seis e nove anos. Quatro docentes atuam na Educação Superior entre dez e 14 anos. Constata-se que o tempo de atuação destes é variado, porém significativo. Estes dados contribuem para refletirmos sobre o envolvimento destes profissionais com o curso em sua totalidade.

Veremos adiante sobre a formação continuada dos docentes participantes da pesquisa. Os dados revelam o engajamento destes no empenho de qualificar-se e construir o debate frente à temática da LEdoC. Todos os docentes possuem curso de mestrado. Entretanto, observa-se uma variação no que se refere à área de realização do mesmo. Assim, as áreas variam entre: Educação, Ensino de Ciências, Ensino de Química, Evolução, Ciências Sociais, Matemática e Ecologia. Ainda no sentido de compreender a conexão dos docentes participantes da pesquisa com a LEdoC e o processo de formação destes docentes, investigamos a temática das dissertações produzidas por estes em seus processos de formação profissional e, mais uma vez, obtivemos respostas distintas. Os docentes em questão apresentaram suas dissertações com variadas temáticas, sendo elas: Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: desafios para sua consolidação; Contextualização do ensino; Educação algébrica; Contextualização do ensino na formação de professores; A Agroecologia e o MST; Agroecologia e Territorialidade do MST; Biodiversidade; Sequência didática investigativa em aulas experimentais no Ensino Médio de Química; Ensino de Geografia e Questão Agrária nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ecologia de Cupins – Fragmentação; História e Filosofia da Ciência; Argumentação em livros didáticos de História; Ecologia dos organismos aquáticos; Ensino de Ciências; Sociologia/Antropologia do Corpo, Gênero, Sexualidade e processos de subjetivações; Entomologia; Sociologia do corpo, trajetórias de vida, gênero, sexualidade, mulheres trans e travestis.

Contudo, apesar de serem temáticas e áreas do conhecimento pertinentes, destacamos que, dentre os respondentes, apenas cinco das áreas citadas pelos participantes são de fato relacionadas diretamente com as questões envolvidas na Educação do Campo. Acreditamos que no período em que estes docentes realizaram seus mestrados, eles não estabeleciam qualquer tipo de conhecimento ou envolvimento com o curso atual. No entanto, não se pode tomar esta afirmação como certa, pois não sabemos exatamente a data em que os participantes realizaram o curso e obtiveram o título de mestre.

Posteriormente, perguntamos quais dos participantes tinham o título de doutorado, e qual a área de realização de suas teses. Dos 17 respondentes, apenas dois não possuem titulação de doutoramento, e 15 são doutores. E suas teses são em temáticas variadas, sendo elas: Estudo descritivo e analítico das pesquisas sobre Educação em Museus de Ciências do Brasil; Educação Ambiental; Letramento na Formação Inicial de Professores de Matemática para escolas do campo; O conceito de ecossistema nas pesquisas em Educação Ambiental; Conceito de falha metabólica, agroecologia, sustentabilidade, ensino de ciências; O Conceito de Falha Metabólica em Articulação com a Perspectiva Agroecológica e da Sustentabilidade: contribuições ao Ensino de Ciências; Biodiversidade de insetos; Formação de Professores do Campo envolvendo a temática dos Agrotóxicos; Paradigmas em Disputa na Educação do Campo; Ecologia de Cupins – Coexistência; Narrativas docentes acerca da Habilitação em Ciências da Natureza; Autonomia e Ensino de Ciência; Ecologia dos organismos aquáticos; Ensino de Ciências; Entomologia; Sociologia/Antropologia do Corpo, Gênero, Sexualidade e processos de subjetivações; Sociologia/Antropologia do corpo, mobilidade transnacional, gênero, sexualidade, trabalho do sexo, mulheres trans e travestis.

A partir das respostas obtidas, é possível verificar uma modificação na temática defendida em suas teses se comparadas às temáticas que envolviam as dissertações. Ainda que verifiquemos que alguns destes docentes tenham se mantido em áreas de pesquisa que não estão diretamente relacionadas com as questões e peculiaridades que abarcam a Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza, outros se demonstraram devotados a se dedicar aos estudos e pesquisas que circundam a LEdoC e se aprofundaram na produção do conhecimento que deverá auxiliar na promoção do trabalho ao qual está vinculado, que é a formação de profissionais que se dedicaram a serem educadores para o campo.

Não obstante, questionamos aos participantes se possuíam pós-doutorado, cinco deles possuíam, um respondeu ser pós-doutor em Geografia, um em Evolução e Entomologia, um em Avaliação e medidas na Educação, um em Ecologia e um em Educação. A partir dos dados sobre a formação profissional dos participantes da pesquisa, consideramos que eles possuem densa qualificação profissional, mesmo que esta não seja diretamente relacionada com o curso que atuam.

Outra questão a qual nos atentamos a apresentar é o tempo de atuação e docência na LEdoC, dos 17 respondentes dessa questão, apenas dois destes docentes estão atuando na LEdoC há menos de um ano. Os outros 15 profissionais atuam entre no mínimo três anos e no máximo 8 anos.

Em seguida, questionamos sobre a participação destes docentes na implementação do curso de LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza em que atuam. Dentre os docentes da IES – 01, três disseram que participaram. Na IES – 02, 04 e 05 um de cada IES disse ter participado, e na IES – 03, nenhum dos três participantes fizeram parte do processo de implementação do curso. Apresentaremos, ainda, o percentual de docentes que já desfrutaram de alguma experiência anterior com a Educação do Campo, e dos 18 respondentes, apenas três disseram ter experiência com a Educação do Campo antes de ser docente na LEdoC, a saber:

Sim, fui docente no curso de Pedagogia da Terra. Também fui formadora de cursos de alfabetização atuando com grupos de professores da Educação do Campo. (P1 / IES – 04)

Sim. Docente por 15 anos em escola pública, nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Técnico em Agroecologia, situada em assentamentos do MST. (P2 / IES – 02)

Sim. Escola rural nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (P3 / IES – 03)

Por conseguinte, no sentido de intensificar a investigação em relação ao vínculo dos docentes participantes com a LEdoC, questionamos quais deles já atuaram, e quais foram as suas participações no que se refere ao Núcleo Docente Estruturante (NDE). Todos participantes da pesquisa responderam a esta questão, e apenas dois docentes disseram não ter participado, sendo que um deles é docente na IES – 01 e outro é docente na IES – 05. Dentre os que relatam ter participado, verificaremos cada resposta e sua intencionalidade. Verificamos que, dentre seus dizeres, os respondentes relataram experiências distintas. Um professor relatou que a principal função do núcleo em sua IES é o debate de demandas relacionadas o regime de Alternância, ou seja, ao planejamento de atividades a serem realizadas no que se refere ao T.C. Outro docente menciona que, atualmente, o grupo concentra o diálogo em torno da creditação do curso de extensão e se dispõe a estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em consequência das modificações propostas no documento, e assim garantir a formação de futuros educadores do campo.

Obtivemos, ainda, respostas apontando que o grupo que compõe o NDE em suas IES se destina a discutir questões administrativas, pedagógicas e/ou questões da formação por área (Ciências da Natureza) do curso. Neste sentido, um participante relata com minúcias de que forma tem se dado a finalidade deste grupo. Na ocasião, o docente comenta que a equipe tem se dedicado a discutir as demandas relacionadas ao formato do curso em geral, tais como: carga horária, disciplinas, alternância, até mesmo construindo seu próprio modelo de realização do curso. Ainda no que se refere aos apontamentos sobre participações no NDE, outros docentes que nos contemplaram com suas respostas disseram que a equipe docente que constitui o NDE

em suas IES se atenta a dialogar com as questões relacionadas ao Projeto Pedagógico e Político do curso.

Quanto à Gestão do curso, apenas seis docentes já passaram pela experiência de serem coordenadores do curso. Diante dos dados, averiguamos que a maioria, por algum motivo, nunca esteve à frente da administração do curso, reconhecemos que assumir a posição de coordenar um curso de graduação é uma tarefa complexa, partindo do pressuposto de que envolve as demandas burocráticas, administrativas, pedagógicas e sociais que contemplam a formação inicial.

Neste momento, iremos apresentar quais foram as experiências anteriores das IES *locus* de pesquisa na área de formação da Educação do Campo. Diante das quatro respostas obtidas em relação à IES – 01, os participantes foram unânimes e disseram que eles não tiveram experiências anteriores à LEdoC. Na IES – 02, apenas um docente respondeu a esta questão. De forma positiva, haja vista já terem ofertado o curso de Agronomia/PRONERA. Dando continuidade, no que se refere à IES – 03, ao contrário do que podemos observar no primeiro caso, os docentes foram unânimes em dizer que “*sim*”, destacando que as experiências anteriores à Educação do Campo foram: Pronera, Especialização, Projetos em comunidades de assentamento, Licenciatura Intercultural Indígena e Pós-graduação em Educação e Territorialidade. Dessa forma, consideramos significativas as experiências mencionadas pelos docentes e acreditamos que elas podem contribuir para a própria constituição da Educação do Campo, pois, a partir da necessidade de pensar e estudar novas modalidades de Educação, é que ampliamos o conhecimento, o debate e o empenho no desenvolvimento de novos projetos de Educação e, conseqüentemente, de vida destes sujeitos.

No que tange às respostas referentes à IES – 04, dois dos respondentes disseram que não houve experiências anteriores da IES *locus* de pesquisa na área de formação da Educação do Campo. No entanto, um docente relata que tiveram formação a nível de especialização em Pedagogia da Terra, em 2014. Dentre as respostas obtidas dos participantes que atuam na IES – 05, quatro docentes também relataram que a IES não teve experiências anteriores da IES *locus* de pesquisa na área de formação da Educação do Campo. Porém, um docente apresentou o seguinte relato: “*Sim. Professores/pesquisadores que trabalham com a temática e oferecem/ofereciam cursos de aperfeiçoamento a professores das escolas do campo*” (P4 / IES – 05). Isto aponta para o fato de alguns professores terem ofertado curso de aperfeiçoamento as profissionais de escolas do campo, indicando aproximação, e possivelmente o vínculo, entre profissionais do Ensino Superior com profissionais da Educação Básica de escolas rurais.

A necessidade de se discutir o envolvimento dos profissionais, bem como das IES envolvidas e atuantes na formação de futuros educadores do/para o campo, se dá devido à preocupação de que estes futuros profissionais possam atender e contemplar um público específico, sujeitos e suas particularidades, assim como as lutas sociais, econômicas e culturais envolvidas neste processo. Neste sentido, Farias e Faleiro (2019) dizem que:

As discussões acerca da Formação de Educadores do campo acontecem pela necessidade de superar processos de exclusão históricos para Educação desses sujeitos, como já discutido anteriormente. Assim, para que essa superação seja possível é essencial discutir, compreender, analisar e solucionar questões que envolvem a formação dos docentes para o campo, sendo essa peça fundamental para a consolidação da Educação do Campo para a transformação das vidas dos povos camponeses, construindo um projeto emancipador de Educação [...] (FARIAS; FALEIRO, 2019, p. 105).

Nesse sentido, buscamos investigar, analisar e promover o debate acerca da relação construída pelos docentes e pelas IES que ofertam a LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, constituída antes e durante a implementação do curso que está sendo ofertado no âmbito das Universidades públicas no Brasil. Atentos aos objetivos que nos levaram a produção da presente pesquisa, indagamos aos participantes quais teriam sido as experiências anteriores à Educação do Campo das IES *locus* de pesquisa com a área (Ciências da Natureza).

Ressaltamos que, para todas as questões respondidas, apresentamos relatos de profissionais das cinco IES *locus* desta pesquisa. Diante dos relatos analisados, constatamos que as IES que já possuíam experiências anteriores com a área de Ciências da Natureza são as seguintes: IES – 01, IES – 03 e IES – 04. Em relação à IES – 02, todos os participantes disseram que não havia nenhum curso na área de Ciências da Natureza. Entretanto, no que se refere à IES – 05, desfrutamos de respostas distintas, em que dois respondentes disseram que: “*Não tem*” (P2 / IES – 05), e outros disseram o seguinte: “*Sim. Possui cursos como Biologia, Agronomia, Física, Química, Veterinária, Matemática*” (P3 / IES – 05), e ele acrescenta: “*Sim, no campus tem outras Licenciaturas em Ciências da Natureza*” (P3 / IES – 05). Fazendo relação da área de Ciências da Natureza com outros cursos de graduação que são ofertados na IES, outro participante ressalta: “*O campus daqui possui também os cursos de Engenharia Florestal e Medicina Veterinária*” (P6 / IES – 05).

Verificamos, mediante a fala dos docentes, os mais diversos relatos de que a IES possuía experiências anteriores com a área de Ciências da Natureza. Na IES – 01, os participantes relatam que, na instituição, há oferta da Licenciatura em Química, Física e Ciências Biológicas. Na IES – 02, os respondentes afirmam que o *campus* onde é ofertado a LEdoC não possui

experiência anterior à LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza. Já em relação à IES – 03, todos os docentes disseram que a instituição já teve experiências anteriores à LEdoC, relatando que tais experiências ocorreram a partir da oferta de outras Licenciaturas, como Física, Agronomia, Biologia, Matemática, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Química e até mesmo através da parceria com Faculdade Intercultural Indígena.

Referente aos relatos sobre a IES – 04, os participantes informaram que consideram que as experiências anteriores à LEdoC da IES são aquelas ligadas a outros cursos de Licenciatura, como o curso de Química, Física, Matemática, Engenharia e Ecologia. Em relação à IES – 05, os participantes foram contraditórios. Três disseram que a IES possui experiências anteriores, e outros dois disseram que não.

Entendendo o papel indispensável do profissional formador de futuros educadores do campo, e a função a ele atribuída, partindo de uma proposta de construção de um curso de graduação que rompa com padrões hegemônicos, consideramos que seria importante verificar e analisar quais as concepções dos docentes na LEdoC sobre a escolha da área de “Ciências da Natureza” para ser a habilitação implementada na Instituição. Observamos, mediante as respostas dos docentes, que a escolha da Habilitação em Ciências da Natureza pelas IES é justificada por diversos motivos, que vão desde a influência da escolha de outras instituições, a demanda local geográfica, até mesmo pela preferência do alunado em relação aos cursos que envolvem a área de Ciências da Natureza.

Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: desafios para sua consolidação

Conforme já exposto por este trabalho, a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil surge a partir dos movimentos sociais rurais que buscavam por uma Educação que viesse atender as particularidades sociais, ambientais, culturais e principalmente sociopolíticas para a formação de sujeitos historicamente excluídos dos processos formativos. Por “excluídos” queremos evidenciar as duas esferas por nós consideradas. A primeira diz respeito à exclusão pela falta de acesso às escolas no meio rural, que por décadas foram criadas e pensadas para atender os filhos dos grandes latifundiários. A segunda se refere ao modelo de ensino que eram, e ainda são, em sua maioria, disponibilizados nas escolas do Campo. Isso nos faz entender que o processo de exclusão destes sujeitos tem se perpetuado, colocando a LEdoC como alternativa de rompimentos de tais barreiras.

Frigotto (2012) ressalta que promover uma Educação democrática a partir de metodologias pedagógicas que possam romper com o modelo unilateral imposto na Educação rural via Educação urbana não é uma tarefa fácil. Consideramos que a LEdoC no Brasil, desde sua constituição, desponta como esperança para minimizar os impactos sofridos nas escolas rurais e, principalmente, como proposta de construção de uma sociedade mais justa para com estes sujeitos. Além disto, acreditamos que a LEdoC possa atuar como forma de emancipação e empoderamento de grupos tão fundamentais na agricultura brasileira. Por tratarmos com tamanha seriedade a LEdoC, apresentaremos a seguir os desafios para a consolidação deste projeto e modelo de Educação que defendemos para os povos do campo e para transformação da sociedade.

Questionamos aos docentes participantes da pesquisa quais seriam os principais avanços e as principais conquistas da LEdoC nas instituições em que atuam. Na IES – 01, dois professores nos responderam. Um docente considera que as conquistas e avanços foram relativos aos processos burocráticos administrativos e projetos formativos constituídos durante a oferta do curso na IES. *“Institucionalização do curso. Pesquisas, programas e projetos voltados a Educação do Campo. Mestrado em Ensino de Ciências com profs. do curso atendendo licenciatura” (P5 / IES – 01)*. O outro docente aponta que, em sua concepção, as conquistas e avanços tem relação com a garantia de direitos aos estudantes no processo de participação no curso, conforme pode ser verificado em sua fala:

Ampliar a participação dos discentes em programas de permanência na Universidade, implantar procedimentos voltados especificamente ao curso (a exemplo da devolução de livros emprestados da biblioteca em período estendido, uma vez que o curso funciona na pedagogia da alternância), funcionamento do restaurante universitário em período de férias, planejamento para o pagamento de auxílios-moradia. (P2 / IES – 01)

É interessante verificar, mediante as falas dos docentes, a subjetividade presente na resposta de cada um que, mesmo sendo docentes do mesmo curso, apresentam concepções distintas referentes aos avanços e conquistas perante o curso. Um docente aponta para as questões administrativas e formativas, e outro salienta os direitos dos estudantes como ações primordiais. Consideramos que ambos os relatos são relevantes na construção do diálogo para o fortalecimento e a manutenção das LEdoCs no país.

No que se refere à IES – 02, um docente contempla como principal conquista o princípio formativo assumido pelo curso. *“Pautar as grandes questões envolvendo este processo formativo” (P1 / IES – 02)*. Corroborando com a afirmação anterior, outro docente aponta para a singularidade do curso e a possibilidade de acesso à Universidade por sujeitos antes excluídos

pelo ambiente elitista que era muito comum nas IES públicas brasileiras. Neste mesmo sentido, participantes que atuam na IES – 05 concordam que um dos principais avanços da LEdoC é possibilitar o acesso de pessoas que antes não era público-alvo dos cursos ofertados pela instituição, dizendo: “*O acesso de camponeses ao Ensino Superior, auxílio estudantil para esses alunos etc*” (P2 / IES – 05) e “*Possibilidade de acesso à Universidade por pessoas camponesas e militantes da questão agrária*” (P6 / IES – 05). Ainda com relação ao acesso de sujeitos à Educação Superior, na IES – 03 e IES – 04 obtivemos relatos que destacam a importância da LEdoC e seu papel inclusivo.

Outros aspectos em comum, considerados como avanços e conquistas da LEdoC por docentes das IES 03, 04 e 05, são relativos ao processo de estruturação física e o estabelecimento da caracterização dos sujeitos envolvidos na formação. Os relatos vão desde a quebra de estigmas taxativos ao curso até a própria expansão da oferta da LEdoC, com vistas a atender a demanda das aldeias indígenas. Este movimento pode ser considerado um marco na história da Educação do Campo, legitimando a luta por uma causa maior, que é de ofertar uma Educação que seja do povo e para o povo do campo em seus mais diversos âmbitos.

Conforme visto, os docentes apontaram para a estruturação física, institucionalização, manutenção dos estudantes, inclusão de sujeitos em curso superior, expansão da Universidade e a interface entre Universidade e comunidades rurais como os principais avanços e/ou conquistas atribuídas ao curso durante sua implantação até o momento da coleta de dados. Veremos a seguir quais foram os principais desafios apontados pelos docentes participantes vivenciados nesse período.

Os relatos dos participantes revelam que os desafios são constantes. Sobretudo, veremos que suas falas apontam para desafios em relação à questões de infraestrutura, recrutamento de pessoal, espaço físico, falta de incentivos financeiros, a implementação da nova BNCC, o distanciamento das comunidades rurais e outros casos, como a intervenção por parte do Governo Federal ocorrida em uma das IES *lócus* de pesquisa.

Vimos narrativas que apresentam características relativas ao alunato que o curso atende. Os docentes consideram ser necessário criar uma identidade do público-alvo do curso. Isso facilitaria para que os estudantes entendessem que estão se graduando para uma formação específica e, assim, corresponderiam às expectativas de tal formação. Contudo, os docentes apontam ainda para a necessidade de construir caminhos para que esses futuros educadores consigam se inserir no mercado de trabalho. Em relação à formação dos estudantes, outro

docente aponta que um dos desafios é o comprometimento dos educadores que estão à frente do curso.

Em relação aos recursos financeiros e à falta de investimento para a garantia de funcionamento e efetivação do curso, os docentes narram: *“Falta de investimento, infraestrutura, unidade entre as habilitações”* (P2 / IES – 05). Outro docente diz: *“Recursos financeiros tanto para a implementação da pedagogia da alternância, como para a manutenção dos(as) discentes no curso”* (P3 / IES – 05).

A realização do T.C. parece ser um dos princípios amplamente desafiadores na oferta do curso, tendo em vista que a alternância e a realização do T.C. aparecem na maioria dos dizeres: *“Recursos financeiros para o regime de alternância e para permanência dos alunos”* (P5 / IES – 01) e *“Ampliar as possibilidades frente à metodologia da alternância. Conexões mais ampliadas entre a agroecologia e as Ciências da Natureza”* (P1 / IES – 02).

Por fim, dentre os principais desafios apontados pelos docentes, estão dois fatos distintos. Um se refere ao processo de intervenção federal que fora vivenciado na instituição. *“Intervenção Federal na Reitoria da Instituição, ensino remoto em decorrência da pandemia, distanciamento dos movimentos sociais”* (P1 / IES – 03). E um outro caso inédito foi citado por um docente da IES – 02, que menciona como desafio a realização do estágio durante o período de alternância: *“Realizar o estágio supervisionado na alternância”* (P2 / IES – 02).

Os dois fatos acima mencionados refletem situações cruciais ao Ensino Superior público no Brasil. Primeiro porque somos regidos pelo regime democrático de direito, que estabelece a democracia como característica inabalável garantida pela Constituição Federal de 1988. Portanto, a intervenção realizada na IES – 03 caracteriza um ato antidemocrático, ultrapassado e ilegal. Já em relação à realização do estágio supervisionado, é sabido, por meio de outras pesquisas, que este se constitui um desafio presente na maioria dos cursos de Licenciatura, haja vista a estrutura e organização de pessoal, transporte, carga horária dos docentes e até mesmo disponibilidade dos estudantes para a realização da disciplina de estágio. Entretanto, há debates complexos que vão surgindo durante a realização da pesquisa que não serão analisados e discutidos com a devida atenção, tendo em vista que estes não se relacionam com o objetivo principal desta pesquisa, o que não impedirá que novas pesquisas sejam realizadas na busca por compreender a LEdoC e seus anseios.

Considerando os desafios impostos à LEdoC, indagamos aos participantes sobre quais seriam suas concepções acerca das ações por eles realizadas que possam contribuir para o fortalecimento do curso na IES onde atuam e, conseqüentemente, para os demais cursos de

Licenciatura em Educação do Campo. Nesse caso, alguns participantes relacionam o fortalecimento da LEdoC com a ação do corpo docente dizendo: “*Unidade e comprometimento*” (P2 / IES – 05), “*Planejamento coletivo*” (P3/ IES – 01) e “*Organização coletiva*” (P5 / IES – 01), apontando para o trabalho em parceria com os coletivos que constituem o curso.

Outros docentes acreditam que a atenção para a manutenção e a permanência dos estudantes durante o período de curso contribuem para o fortalecimento da LEdoC. Veremos a seguir: “*Assistência estudantil é a melhor política para o fortalecimento do curso*” (P3 / IES – 05), e ainda: “*Apoio aos estudantes, eles são a maior força da LEdoC*” (P3 / IES – 04). Além disso, os relatos apontam que o fortalecimento de ações envolve a participação efetiva de educadores e estudantes nas comunidades rurais.

Entre as ações referidas pelos participantes, nos chama atenção o docente que afirma que, para ocorrer o fortalecimento da LEdoC, faz-se necessário a promoção da parceria e o reconhecimento das Secretarias em âmbito regional e estadual, com vistas a garantir a oferta de mercado de trabalho aos futuros educadores. Consideramos pertinente a fala deste educador, pois, se por um lado nós temos profissionais sendo formados para tal especificidade, por outro temos as escolas rurais funcionando com professores formados em outra perspectiva. Portanto, se pretendemos formar educadores que possibilitem a transformação social do meio rural a partir da LEdoC, precisamos buscar medidas que garantam espaço de trabalho para estes futuros profissionais.

Acreditamos que cada ação apontada como modo de fortalecimento da LEdoC representa uma parcela significativa na construção do debate, pois possibilita refletir, a partir de diferentes olhares, situações e regiões geográficas, possibilidades e caminhos a serem trilhados nessa luta cotidiana em defesa da identidade que construímos e em defesa dos ideais que acreditamos.

Haja vista termos apresentado elementos que podem promover o fortalecimento da LEdoC, consideramos pertinente questionar aos participantes quais seriam as ações que poderiam corroborar para o enfraquecimento da Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza. Dentre as variadas conotações demarcadas pelos educadores, observamos a falta de recursos financeiros, o despreparo dos professores formadores, a falta de compreensão dos princípios do curso, a falta da coletividade e articulação da comunidade acadêmica frente aos direitos da LEdoC e, dentre outras, a relação entre o curso e as comunidades rurais.

No que se refere às ações orçamentárias que contribuem para o enfraquecimento da LEdoC, os relatos dizem: *“Corte dos recursos para a Assistência estudantil”* (P3 / IES – 05), apontando que a falta de auxílio financeiro aos estudantes pode promover o enfraquecimento do curso através da evasão destes sujeitos.

Além das questões apontadas, os respondentes destacam as ações institucionais que contribuem para o enfraquecimento do curso, como: *“O não reconhecimento que é a LEdoC é uma política pública específica e com metodologias e perspectivas específicas de formação de docentes”* (P6 / IES – 05), *“Fragmentações das ações”* (P3 / IES – 01) e *“Interesses políticos de extrema direita”* (P2 / IES – 03).

Encerrando as questões sobre esta temática, temos alguns comentários sobre a relação entre o curso e seu envolvimento com as comunidades rurais que tanto contribuem para a formação de educadores do/para o campo. Na concepção de dois docentes de IES distintas, as ações que corroboram para o enfraquecimento do curso são: *“Implementação da mediação tecnológica nas Escolas do Campo, falta de comunicação entre comunidades/Universidade, implementação da Resolução n.º 02 e da BNCC”* (P4 / IES – 05) e *“Tempos educativos planejados. Dificuldade em acessar as comunidades. falta de um ‘tempo’ Universidade que dialogue com as questões do T.C.”* (P1 / IES – 02).

Mesmo sabendo que, desde o início, cada detalhe foi pensado e devidamente planejado para a realização desta pesquisa, é incrível perceber que, ao realizar a análise e a descrição dos dados, as informações vão se encaixando e produzindo um diálogo cuidadoso, respeitoso e pertinente no que tange os (des)caminhos para a continuidade da luta por uma Educação emancipadora, libertadora e popular, do povo, para o povo e principalmente com o povo. Assim sendo, daremos prosseguimento com o debate da seguinte questão: ser docente na LEdoC: escolha ou possibilidade?

Ao iniciarmos o diálogo em relação ao “ser” docente na Licenciatura em Educação do Campo, se tal atuação foi uma escolha ou uma possibilidade profissional, vemos que a maioria dos professores atuantes na LEdoC não possuíam vínculos anteriores com a Educação campesina. Dentre os 18 participantes da pesquisa, três optaram por não responder esta questão. Quatro docentes responderam que sim, já vivenciaram experiências anteriores com a Educação campesina. Onze participantes responderam que não possuíam vínculo anterior com a Educação campesina.

Sobre a escolha ou possibilidade em se tornar educador na LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, três participantes da pesquisa relatam que vislumbraram a possibilidade

do concurso público através da docência na LEdoC. Pode ser observado que estes profissionais aproveitaram da realização do concurso público para ingressar na docência no Ensino Superior. Um deles comenta que o concurso público foi conveniente por poder estar próximo aos seus familiares.

Em relação à dedicação e ao aprimoramento das peculiaridades envolvidas na formação de educadores do campo, Paludo (2012, p. 283) indica que “a Educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural”. Na relação existente entre a Educação Popular e a Educação do Campo, Paludo (2012) salienta que ambas estão pautadas em direitos sociais, e que a Educação do Campo incorpora concepções educativas pautadas pela Educação Popular.

Outra docente aponta que ela havia escolhido ser professora do Ensino de Ciências, porém, ela ressalta estar comprometida com a Educação do Campo: “*Muito sinceramente escolhi ser professora de ensino de ciências, mas me vi encantada e desafiada pela Educação do Campo. Entrei cheia de gás e conteúdo para ensinar e tenho aprendido muita coisa, tenho aprendido sobre a vida!*” (P2 / IES – 05). Um participante diz ter encontrado na LEdoC a possibilidade de atuar com a formação de professores: “*Porque poderia trabalhar com formação de professores*” (P6 / IES – 05).

Também observamos dizeres que apontam experiências individuais de docentes em relação à sua vida profissional através de respostas como: “*Sou oriundo dos movimentos de Educação Popular urbanos*” (P5 / IES – 01). Outro docente narra que escolheu atuar com a LEdoC: “*Pelo meu vínculo com o a Educação Popular*” (P1 / IES – 03). Ainda temos a resposta de outro professor que indica o seguinte: “*Tenho uma relação direta com a Educação do Campo em minha formação acadêmica e prática docente e acredito muito nesse projeto político-educacional emancipatório*” (P3 / IES – 03).

Observamos ainda que, mediante o dizer de um docente, para além da proximidade de sua formação inicial com a Educação do Campo, ele considera que seu distanciamento com o departamento em que atuava anteriormente à LEdoC fez com que ele se interessasse pelo curso. Outros docentes relacionaram suas concepções a respeito de ter sido uma escolha ou possibilidade de atuar como docente na LEdoC com a questão disciplinar e política envolvida nos princípios da Educação do Campo, como a interdisciplinaridade e a função social assumida por esta formação de educadores: “*Pelas possibilidades de atuação interdisciplinar, bem como pela integração entre os saberes populares/tradicionais e os saberes científicos*” (P2 / IES –

01), “Porque acredito na política pública” (P3 / IES – 01) e “Por acreditar e estudar sobre o processo histórico referente à LEdoC” (P1 / IES – 02). Os docentes apontam para o reconhecimento e a valorização da Educação do Campo como forma de reparação histórica e social para com os povos do campo.

Em concordância com o que dizem os docentes, os pesquisadores acreditam que, associado ao direito e a reparação aos povos do campo, está a necessidade de manutenção do meio rural, dos modos de produção e conservação da terra, da fauna e flora. Conforme Frigotto (2012, p. 275), “a agricultura camponesa de base agroecológica está vinculada à soberania alimentar dos povos e a processos educativos e de produção de conhecimento e tecnologias que aumentem a produtividade e que preservem a vida da natureza e do planeta, e a saúde coletiva”.

A respeito da escolha ou possibilidade em ser docente na LEdoC, dois docentes descrevem que a docência no curso possibilitará a formação de sujeitos atentos às necessidades do cuidado com a terra, apontando para o ensino teórico pautado na relação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Mesmo que para alguns destes docentes tenha sido uma escolha e para outros uma possibilidade, uma vez que já estão atuando como formadores de futuros educadores do/para o campo, questionamos aos participantes quais seriam as atividades formativas que estes docentes têm realizado/participado na intenção de aprimoramento e aproximação com a Educação do Campo.

Mediante as respostas descritas e analisadas, observamos que os docentes relatam participar das discussões promovidas pelo Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), que conta com a participação de docentes da LEdoC de todas as Instituições que ofertam o curso no Brasil. Além disto, eles participam do NDE, cujas atribuições já foram ressaltadas nesta pesquisa. Participam também de seminário de formação continuada e formação continuada ofertada pelo Estado, o que enfatiza que estes profissionais têm se atentado para a formação continuada como forma de aprimoramento e relação identitária com o curso. Alguns docentes apresentam exemplos de atividades formativas que eles oferecem aos estudantes no âmbito da LEdoC, o que também consideramos como aprimoramento, pois, ao ensinar, também é possível aprender nesse processo de mediação entre educadores e estudantes.

Mediante os relatos acima descritos, os docentes evidenciam as atividades formativas promovidas por eles em prol dos estudantes da LEdoC. Dentre as atividades, os docentes citam dinâmicas em sala de aula, curso de informática para os povos do campo, atividades relacionadas com a formação no curso, como a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Outro docente narra a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (Pibid). Um docente relata que pratica atividade formativa com os estudantes a partir de grupo de estudo e laboratório de estudo de uso exclusivo dos licenciados em Educação do Campo.

Em detrimento da singularidade e considerando a LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza como um curso ainda recente no Brasil, destacamos a necessidade da formação, envolvimento, engajamento e participação dos formadores, seja através de participação em projetos, ações ou atividades que buscam consolidar a formação de educadores com esta especificidade. Assim, apresentaremos, a seguir, quais as atividades de extensão que os docentes realizaram ou ainda realizam no âmbito da LEdoC.

Conforme indicado pelos docentes, os participantes revelam que dois deles ainda não se envolveram com a extensão e dizem: *“Eu não desenvolvi nenhuma atividade de extensão. Apenas participei de atividades desenvolvidas por outros docentes”* (P1 / IES – 05), e *“Neste momento não tenho nenhum projeto de extensão para além das atividades dos T.C.’s das minhas disciplinas”* (P4 / IES – 05). Há um outro caso em que o docente narra ter participado de atividade de extensão em uma ocasião. Tal atividade era uma roda de conversa: *“Participei apenas, uma única vez, de uma roda de conversa com mulheres camponesas”* (P2 / IES – 05).

Os docentes que dizem contribuir com os projetos de extensão citam a diversidade dos mesmos. Na IES – 01, o único participante menciona: *“Mostras de Saberes nas escolas, Inclusão Digital, Ferramentas para investigação de práticas sociais em contextos do campo”* (P2 / IES – 01). Apesar de ter sido breve, seu relato apresenta rica contribuição na perspectiva da singularidade das ações que contempla atividades tão necessárias para a formação docente, bem como demonstra a vivência na comunidade como princípio formativo.

A cada relato vamos nos aproximando destes docentes e discentes. Com isso, vamos inspirando a construir esse projeto que é, para além de um projeto profissional, um projeto de vida. É bonito e satisfatório saber o quanto a relação entre o cuidado com a terra, com a vida, com o campo e seus sujeitos vem sendo estabelecido e priorizado nas atividades de extensão. Conforme menciona outro docente: *“Agroecologia e Educação; Capoeira e Ciências; direitos humanos e direito à terra”* (P5 / IES – 01).

Assim sendo, é importante que estes sujeitos tenham acesso a uma Educação pensada de forma a atender suas particularidades, com cronograma específico que salientem as atividades de preparação da terra, plantio e colheita e possibilitam a plena participação destes sujeitos na escola sem comprometer o ensino e aprendizagem. Nesse momento estaremos

minimamente garantindo que a escola do campo, de fato, esteja sendo inclusiva, fomentando características rurais. Só assim teremos uma escola do e para os povos do campo.

Destacamos a singularidade de cada projeto de extensão apresentado pelos docentes, cujos princípios estão notoriamente apontando para a relação entre a formação docente e as comunidades rurais, promovendo a vivência, a compreensão, o reconhecimento das comunidades rurais no processo de criação, implementação e consolidação da LEdoC.

No que tange às atividades de pesquisa, percebeu-se a escassez na realização destas. Dentre as atividades citadas, estão: Orientação em TCC, Orientação em projetos de Iniciação Científica, Orientação em pós-graduação; Interculturalidade e Educação em Ciências e A relação da agroecologia com a área de Ciências da Natureza.

A seguir, temos o relato de um professor a respeito de atividades de pesquisa que ele desenvolve: “*saberes matemáticos envolvidos na produção do polvilho*” (P2 / IES – 01). A relação criada neste exemplo configura-se como uma aprendizagem de mão dupla, em que o estudante aprende e ensina simultaneamente. Se por um lado temos o conhecimento científico, por outro temos o conhecimento, que foi criado e perpetuado de geração em geração.

Tendo verificado a significação do projeto de Educação do/para o Campo, verificaremos, a seguir, quais são os desafios apontados pelos docentes para a consolidação da LEdoC no Brasil. A partir do objetivo maior desta pesquisa, que é contribuir para o diálogo acerca das possibilidades para o fortalecimento da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, analisaremos o que pensam os docentes sobre os desafios para a consolidação desta modalidade de Educação no cenário atual.

Sabemos que os desafios são obstáculos comuns em qualquer atividade que envolva as relações humanas, políticas e sociais. Em relação à LEdoC, os participantes salientam múltiplas situações. Porém, é visível em todas as falas que a alternância, considerada um dos pilares do curso, têm sido um desafio citado pela maioria dos docentes. Ou seja, a realização do modelo de ensino a partir do T.U. e T.C., denominado de alternância, provoca a quebra no modelo sistemático e unitário de ensino estabelecido por anos dentro das Universidades. Consideramos que essa mudança pedagógica não é algo repentino; por isso, é preciso pensar e repensar estratégias que corroborem para esta modalidade.

Para tanto, é necessário que o apoio institucional, o envolvimento docente e discente e os recursos financeiros sejam ações presentes na tentativa de construir metodologias de ensino que amparem a pedagogia da alternância durante a formação. Porém, esta coletividade que consideramos necessária para realização do modelo formativo proposto pela LEdoC é alvo de

críticas pelos docentes participantes da pesquisa: *“Permanência docente e professores que compreendam ou queiram compreender a Educação do Campo”* (P6 / IES – 05), *“Maior apoio e compromisso institucional”* (P2 / IES – 01) e *“Carga horária docente referente ao acompanhamento das atividades do T.C. Organização do currículo e tempos educativos que permitam maior conectividade entre o T.C. e o T.U.”* (P2 / IES – 01, grifo nosso).

Conforme pode ser verificado, a alternância é constatada como o principal desafio para a consolidação do curso nas instituições, seguida por demandas isoladas, como a intervenção federal sofrida por uma IES, a falta de recursos orçamentários, o descaso com os estudantes e suas permanências no curso, o abandono da gestão institucional, a estrutura física e organizacional e a falta de comprometimento docente para com o curso. De fato, estes são elementos importantes a serem pensados, uma vez que, estando postos, o desafio é construir possibilidades para o rompimento de barreiras.

No anseio de apresentar a luta travada pela Licenciatura em Educação do Campo desde sua implantação, perguntamos aos docentes quais seriam suas concepções em relação às conquistas alcançadas para a consolidação da LEdoC no Brasil, pois, ainda que existam os desafios, vale ressaltar que as conquistas foram significativas e primordiais para a permanência e manutenção do curso no âmbito das Universidades. Ao discutir as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo no contexto brasileiro a partir da década de 1990 até a atualidade, Santos e Nunes (2020) salientam que sempre foram necessárias lutas na construção e garantia de direitos.

A partir das falas dos participantes, é possível perceber a diversidade e singularidade de cada conquista apontada por estes professores. Contribuições que vão desde a institucionalização do curso: *“Acho ter sido reconhecido pelo MEC ajudou a consolidar o curso na instituição”* (P1 / IES – 05), à atenção dada aos estudantes: *“A assistência estudantil garante prioridade aos(as) discentes da Educação do Campo”* (P3 / IES – 05) e *“Conseguimos institucionalizar o curso, garantir alimentação, transporte e alojamento em T.U.”* (P1 / IES – 03). Outro relato de extrema relevância aponta para o público-alvo do curso e ressalta o papel inclusivo exercido na formação de educadores.

Uma das conquistas salientadas por um participante revela, ainda, a preocupação com os egressos do curso, tendo em vista os desafios para o mercado de trabalho e a possível formação continuada em programas de pós-graduação que fortalecem a construção da identidade profissional.

Por fim, os docentes apontam algumas conquistas relativas à consolidação do curso, as quais veremos a seguir: a diminuição da taxa de evasão dos estudantes do curso, fator esse que implica diretamente no fortalecimento do curso no âmbito da Universidade, haja vista que a quantidade de estudante pode contribuir para a consolidação deste perante os demais cursos; a relação entre o ensino teórico e suas fundamentações com as vivências em comunidades rurais, através da realização de atividades ligadas ao ensino por alternância; salientam a peculiaridade da formação em Ciências da Natureza e seus impactos nas escolas rurais, sendo que a área de Ciências da Natureza está diretamente ligada ao processo de modo de vida, manejo e cuidado com a terra, bem como está ligada com as vivências do cotidiano; a participação efetiva de grupos indígenas no Ensino Superior. Por fim, é apontada a possibilidade da formação continuada a partir da criação de Programas de Pós-Graduação específicos para a Educação do Campo.

Segundo o que apresenta os dados em relação aos desafios para a consolidação e fortalecimento da LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, é necessário reconhecer e ressaltar que os ganhos oportunizados a partir da criação das LEdoCs foram fundamentais para oficializar o projeto de Educação do Campo e Educação Popular, que têm em sua interface o ensino transformador.

Neste sentido, gostaríamos de destacar as conquistas que foram se consolidando concomitantemente à consolidação da LEdoC. Um dos principais ganhos que podemos apontar é justamente o princípio de criar uma Educação para romper com o sistema homogêneo que exclui as particularidades culturais e sociais que os sujeitos estão inseridos. Desse modo, Santos e Araújo (2019, p. 59) afirmam que “a Educação pensada em uma perspectiva emancipatória, segundo os princípios da EP e da EC, caminha contra os interesses do sistema dominante, uma vez que se busca a libertação dos sujeitos oprimidos, muitas vezes, tomados pela alienação desse sistema”, reafirmando a necessidade da luta social para com a existência da LEdoC e, conseqüentemente, para a manutenção e consolidação do curso no Brasil como forma de garantia de direito à Educação, pautada no olhar dos povos do campo.

Acreditamos que, apesar de todos os desafios, a LEdoC representa um rompimento da elitização das Universidades brasileiras, assim como outras políticas públicas, como, por exemplo a lei de cotas, criada com o intuito de expandir a participação de sujeitos historicamente excluídos destes espaços. Representa, ainda, a especificidade de uma Educação que prima por conceitos educativos distintos e específicos que, por décadas, foram, e ainda são, menosprezados por esta Educação unitária que é normalmente promovida nas escolas do

campo. A formação de professores para o campo, neste sentido, é a principal alternativa de transformação social, emancipação e reconhecimento do papel destes sujeitos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ressaltar que há uma preocupação incisiva por parte dos docentes sobre os “rumos” que o curso irá tomar. Ainda que a LEdoC tenha sido criada a partir de projetos políticos compromissados com um projeto social, o fato é que, uma vez consolidado, o curso garante o acesso à Universidade. A maioria dos participantes da pesquisa relata, constantemente, que a coordenação do curso, juntamente ao corpo docente do curso, tem se colocado sempre a dialogar com a gestão institucional das Universidades que, por diversas vezes, é apontada pelos docentes como negligente no que tange ao reconhecimento e valorização do curso, no sentido de buscar caminhos que possibilitem a manutenção e permanência do curso, bem como de seus estudantes.

Em relação aos desafios e às conquistas para a consolidação dos cursos de LEdoC – Habilitação em Ciências da Natureza, os resultados demarcam que as conquistas estão vinculadas a alguns aspectos, tais como: a institucionalização do curso através do empenho de suas coordenações; da manutenção dos estudantes (em algumas IES há programas de apoio ao estudante); da inclusão de estudantes em cursos de ensino superior; da expansão da Universidade e a interface entre Universidade e comunidades rurais.

Como desafios primordiais, os docentes destacaram: a realização do T.C., haja vista todo cenário envolvido na dinâmica da realização destas atividades; a assistência estudantil, tão almejada para a garantia da permanência e manutenção dos estudantes durante o curso; o fomento da formação continuada para que os docentes se integrem cada vez mais aos princípios educativos do curso; a estrutura física disponível ao curso e aos estudantes; por fim, temos a ampliação dos programas de pesquisa e extensão voltados para a área da LEdoC.

Ressaltamos o papel inclusivo e diversificador ao qual o curso se pauta. Isto nos faz crer que a LEdoC é a esperança de um país melhor, do país das minorias, do país dos negros, dos pobres, dos indígenas, dos caiçaras, dos caipiras, dos ribeirinhos, dos assentados, dos acampados, da agricultura familiar, da agricultura sustentável, do trabalhador rural, da mulher que estuda e trabalha fora, da mãe que passou vários anos fora da escola e que agora tem o direito de retornar. Enfim, de todos aqueles que se viram no curso, que enxergaram a formação superior como uma possibilidade de transformação social por meio da Educação.

REFERENCIAS

ALFONSIN, Jacques Távora. Direitos Humanos. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 225-231. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

ALMEIDA, Juliano da Silva Martins de; FALEIRO, Wender; SANTOS, Welson Barbosa; BORGES, Daniel Gabriel. **Egressos em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza**: enfrentamentos e diretrizes. Goiânia: Kelps, 2020.

BRASIL. **Edital nº. 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012**. (Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2021.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 315-326. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. **Princípios do movimento de Educação do Campo**: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt Brito. Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da licenciatura em Educação do campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 147-174, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zTGDSQkykpwt47QYDdjL8qn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jul. 2020.

MUNARIM, Antonio; SCHMIDT, Wilson. **Educação do Campo e as Políticas Públicas: subsídios ao dirigente municipal de Educação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://escoladaterrasc.files.wordpress.com/2014/12/manual-educ-campo.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 282-286. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues. Relação trabalho-Educação no campo: tentativas de aproximação nas primeiras décadas da República no Brasil. In: COSTA, Antônio Cláudio Moreira; PIMENTA, Alessandro Rodrigues; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. (Orgs.). **Educação do e no Campo: olhares que se cruzam**. Uberlândia: EDUFU, PROEX, 2017. p. 16-30.

RIBEIRO, Marlene. Desafios Postos à Educação do Campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50, p. 150-171, maio 2013.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

SALES, Suze da Silva; NETO, Luiz Bezerra. A constituição da política estatal de formação de professores para as escolas do campo no Brasil. In: COSTA, Antônio Cláudio Moreira; PIMENTA, Alessandro Rodrigues; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. (Orgs.). **Educação do e no Campo: olhares que se cruzam**. Uberlândia: EDUFU, PROEX, 2017. p. 52-64.

SALES, Suze da Silva; NETO, Luiz Bezerra. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à Educação do Campo: alguns apontamentos. In: X Seminário do HISTEDBR, 10, 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UNICAMP, 2016. p. 1-16. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/995-2794-1-pb.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

SANTOS, Gilvan dos. **Educação do Campo**. S.d. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/388682053/Poemas-de-Ed-Do-Campo-e-10-Razoes>. Acesso em: set. 2021.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo e Agronegócio: território de disputas. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 2, p. 71-90, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7415/4686>. Acesso em: set. 2021.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES; Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do Campo**. Campinas: Autores Associados; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Jailson Batista dos; ARAÚJO, Edineide Jezini Mesquita. Educação do campo no campo da Educação popular: caminhos para efetivação de uma Educação emancipador. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 56-73, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/48761/27869/217042>. Acesso em: nov. 2021.

TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; GAMA, Carolina Nozella; LIMA, Jaqueline Ferreira de; SÁ, Kátia Oliver de; CARVALHO, Marize Souza; SILVEIRA, Myna Lizzie Oliveira; PERIN, Teresinha de Fátima. Desafios da Educação do Campo na UFBA: proposições superadoras - o Sistema de Complexos. *In*: MOLINA, Mônica; SÁ, Laís Mourão. (Orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências - piloto (UFMG; UNB; UFBA E UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-62.