

**ONIVAN DE LIMA CORREA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
GRANDE DOURADOS (UFGD) (2008-2012)**



**UCDB**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO  
CAMPO GRANDE/MS  
JULHO/2017**

**ONIVAN DE LIMA CORREA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
GRANDE DOURADOS (UFGD) (2008-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celeida Maria Costa de Souza e Silva.



**UCDB**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE/MS  
JULHO/2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

C824f Correa, Onivan de Lima

Formação de professores em educação do campo: a licenciatura em ciências sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2008-2012) / Onivan de Lima Correa; orientadora Celeida Maria Costa de Souza e Silva. 2017.

132 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

1. Professores – Formação 2. Educação rural 3. Movimentos sociais  
I Silva, Celeida Maria Costa de Souza e II. Título

CDD – 370.71

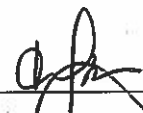
**“FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD) (2008-2012)”**

ONIVAN DE LIMA CORREA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Celeida Maria Costa de Souza e Silva - PPGE/UCDB (Orientadora)



Profª. Drª. Mônica Castagna Molina - PPGE/UnB (Examinadora Externa)



Profª. Drª. Valdivina Alves Ferreira - PPGE/UCDB (Examinadora Interna)



Campo Grande- MS, 05 de maio de 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico à minha esposa (Josefa dos Santos Silva), filhos (João Pedro e Emanuel Benjamin), minhas irmãs e meus pais que, em minhas ausências para realizar os estudos, souberam compreender a necessidade e respeitar os momentos de isolamentos.

Dedico à Mirian Amaral Bonilha Nogueira e à Ieda Alves que, no espaço do sindicato dos trabalhadores em Educação de São Gabriel do Oeste, puderam respeitar e contribuir nos momentos em que precisei me ausentar.

Dedico à Irmã Olga Manoso, grande companheira de luta na Comissão Pastoral da Terra que, durante 40 anos residindo em Mato Grosso do Sul, sempre esteve em defesa da Educação do Campo, da Reforma Agrária e da vida do povo camponês. Dedico à professora Dr.<sup>a</sup> Celeida que orientou este trabalho com muito carinho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, professora Celeida, que aceitou a proposta da pesquisa e que, com muito carinho e respeito, conduziu os trabalhos de orientação.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação da UCDB, que nos acolheu com muito carinho e sempre nos cobrou quanto aos compromissos com o trabalho acadêmico.

Agradeço ao CAPES, pois graças à bolsa que recebi, consegui realizar os estudos e a pesquisa proposta.

Agradeço aos companheiros de turma: à Noélia, pela mãe que foi, pelos conselhos, carinho e atenção; à Márcia, que sempre pensava que eu estava mais adiantado e eu ficava preocupado, pois a responsabilidade só aumentava; ao Arão, que sempre estava com as leituras e organização do material em dia e nos auxiliava, inclusive com relação ao Comitê de Ética; à Marcilene, que chegou depois na turma, mas cativou com sua vontade de apreender e amizade; aos mestrandos e doutorandos da nossa linha e das demais que, durante o período de estudo, puderam compartilhar saberes e debater ideias.

Agradeço às professoras e professores que nos acompanharam durante as disciplinas e debates, pois foram vários momentos de estudos e discussões que deixaram marcas no processo de construção do conhecimento, durante esses dois anos.

Agradeço à professora Regina Cestari, que sempre incentivou a pesquisar e defender uma educação mais humana e libertária.

Agradeço, em especial, ao GEPPE (em nome da professora Regina Cestari e da professora Nádia) e ao GEFORT (em nome da professora Valdivina).

Agradeço à professora Mônica Castagna Molina, cujo aceite para compor a banca examinadora na defesa dessa dissertação, em um primeiro momento, até nos surpreendeu. E, nesta ocasião, quero agradecer o incentivo do professor José Roberto Rodrigues (UFMS), que sugeriu convidar a professora Mônica.

Agradeço à UFGD, em nome da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alzira Menegat, por ter disponibilizado todo material relacionado ao objeto de pesquisa e contribuir concedendo as entrevistas.

Agradeço aos professores e representantes dos Movimentos Sociais que puderam nos atender e realizar as entrevistas em horário de trabalho, em momento de confraternização.

Agradeço a Deus por ter me dado força e capacidade para ler, analisar, produzir, refazer, reconstruir, recortar, aceitar, contrariar e, claro, finalizar um trabalho que contribuirá com o debate sobre a formação dos professores da Educação do Campo.

CORREA, Onivan de Lima. **Formação de professores em Educação do Campo: a Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2008-2012)**. Campo Grande, 2017. 146 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

## RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho é a formação de professores em Educação do Campo: a Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2008-2012). Buscamos apresentar as principais políticas públicas educacionais para a formação de professores em Educação do Campo presentes em documentos do governo federal, relacionando com as reivindicações dos Movimentos Sociais. O presente trabalho está inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação e no Grupo de Estudo e Pesquisa Política de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT). O estudo tem como objetivo geral Analisar o processo de implantação e desenvolvimento do curso de formação de professores em Educação do Campo na Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no período de 2008 a 2012. Além disso, apresenta os seguintes objetivos específicos: 1- Contextualizar a luta dos Movimentos Sociais para a implantação de políticas públicas de formação de Professores do campo no âmbito brasileiro; 2 - Examinar como as políticas públicas de formação de professores do campo foram contempladas na legislação brasileira e em Mato Grosso do Sul (as leis, orientações, diretrizes, resoluções, planos e deliberações que garantem a Educação do Campo); e 3 - Analisar como foi implantado e desenvolvido o curso de formação de professores na Licenciatura em Ciências Sociais, modalidade Educação do Campo, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no período de 2008 a 2012. Adotamos como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e a documental, além de entrevistas baseadas em questões semiestruturadas. Foram entrevistados a coordenadora da licenciatura, um professor do curso e dois integrantes de Movimentos Sociais, que participaram do processo de elaboração e implementação do curso. Apresentam-se como aporte teórico: Azevedo (2004), Arroyo (1999), Caldart (2008), Carnoy (1998), Lombardi e Sanfelice (2007), Lombardi e Saviani (2005), Mészáros (2006), Molina (2005), Gohn. (1997), Leite (1999) e Shiroma (2007), dentre outros, que debatem sobre Políticas Educacionais, Educação do Campo e Movimentos Sociais. Os estudos e a pesquisa realizada permitem-nos afirmar que, durante todo o processo do curso de Ciências Sociais da UFGD, os Movimentos Sociais do campo estiveram presentes, mas a demanda por formação de professores do campo ainda é grande.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação do Campo. Movimentos Sociais.



CORREA, Onivan de Lima. **Teachers training in Rural Education: Social Sciences Degree** at the Federal University of the Grande Dourados (UFGD) (2008-2012). Campo Grande, 2017. 146 p. Thesis (Master Degree) Catholic University Dom Bosco - UCDB.

### **ABSTRACT**

The object of this study is the teachers training in Rural Education: Social Sciences Degree at the Federal University of the Grande Dourados (UFGD) (2008-2012). We seek to present the main public educational policies for teachers of rural education in federal government documents related to the demands of the social movements. The present work is part of the Graduate Program in Education - Master and Doctorate's of Catholic University Dom Bosco (UCDB), in the research line Political, Management and History of Education and in the Study and Political Research Group of Education and Work of the Basic Education Teacher (GEFORT). The study has the general objective to analyze the process of implementation and development of teacher training course in Rural Education of Social Sciences Degree at the Federal University of the Grande Dourados (UFGD), in the period from 2008 to 2012. Moreover, it also has the following specific objectives: 1 - To contextualize the struggle of the Social Movements for the implementation of public policies for training rural teachers, in the Brazilian scope; 2 - To examine how the public policies of training rural teachers have been contemplated in the Brazilian legislation and in Mato Grosso do Sul (laws, orientation, guidelines, resolutions, plans and deliberations that guarantee the Rural Education); and 3 - To analyze how the teacher training course was implemented and developed in the Social Sciences Degree, in the Schooling Education modality, in the Federal University of the Grande Dourados (UFGD), from 2008 to 2012. We have adopted the bibliographical and documentary research as methodological procedures, besides interviews based on semi-structured questions. The degree coordinator, one teacher of the course, and two members of Social Movements, who participated in the process of preparing and implementing the course, were interviewed. We present as theoretical basis: Azevedo (2004), Arroyo (1999), Caldart (2008), Carnoy (1998), Lombardi e Sanfelice (2007), Lombardi e Saviani (2005), Mészáros (2006), Molina (2005), Gohn (1997), Leite (1999) e Shiroma (2007), among others who debate on educational policies, Rural Education and Social Movements. The studies and the research carried out indicate that during the whole process of the Social Sciences Course of the UFGD, the Rural Social Movements were present, but the demand of rural teacher training is high still.

**Palavras-chave:** Teachers Training. Rural Education. Social Movements.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> Mapa de Mato Grosso do Sul com os estados que fazem divisa e os dois países que fazem fronteira.....	84
--	----

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> .....	69
<b>TABELA 2</b> .....	70
<b>TABELA 3</b> .....	71
<b>TABELA 4</b> .....	71
<b>TABELA 5</b> .....	79
<b>TABELA 6</b> .....	87
<b>TABELA 7</b> .....	89
<b>TABELA 8</b> .....	89
<b>TABELA 9</b> .....	92

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AEC</b>	Associação de Educação Católica do Brasil
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNEC</b>	Conferência Nacional de Educação do Campo
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONTAG</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>CREA</b>	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
<b>EAD</b>	Educação Aberta a Distância
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EFA</b>	Escola Família Agrícola
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
<b>FAF</b>	Federação da Agricultura Familiar
<b>FAIND</b>	Faculdade Intercultural Indígena
<b>FCH</b>	Faculdade de Ciências Humanas
<b>FETAGRI</b>	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Mato Grosso do Sul
<b>FIOCRUZ</b>	Fundação Oswaldo Cruz
<b>GEFORT</b>	Grupo de Estudo e Pesquisa de Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica
<b>IES</b>	Instituições de Educação Superior
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MAB</b>	Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MDA</b>	Ministério de Desenvolvimento Agrário
<b>MEB</b>	Movimento Eclesial de Base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MMC</b>	Movimentos de Mulheres Camponesas
<b>MPA</b>	Movimento dos Pequenos Agricultores
<b>MS</b>	Mato Grosso do Sul
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>NEPECAMPO</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação do Campo
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PJR</b>	Pastoral da Juventude Rural
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PROCAMPO</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>PUC/SP</b>	Pontifícia Universitária Católica de São Paulo
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
<b>SED/MS</b>	Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UCDB</b>	Universidade Católica Dom Bosco
<b>UEMS</b>	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UFES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFGD</b>	Universidade Federal da Grande Dourados
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UFMS</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UFPE</b>	Universidade Federal do Pernambuco
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UFV</b>	Universidade Federal de Viçosa
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade do Estado de São Paulo
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 POR UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	<b>28</b>
1.1 Os Movimentos Sociais em defesa da Educação do Campo .....	28
1.1.1 Encontro Nacional da Reforma Agrária - ENERA .....	30
1.1.2 I Conferência Nacional de Educação do Campo - CNEC .....	32
1.2 A Educação do Campo no Brasil .....	36
1.3 Educação Rural e Educação do Campo .....	41
1.4 Os Movimentos Sociais e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA .....	49
<b>2 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO BRASIL</b> .....	<b>53</b>
2.1 Políticas Educacionais .....	53
2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 e a Educação do Campo .....	58
2.3 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo .....	64
2.4 Política Nacional de Formação de Professores do Campo .....	66
<b>3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD) (2008-2012)</b> .....	<b>82</b>
3.1. O Estado de Mato Grosso do Sul .....	82
3.2 A Luta dos Movimentos Sociais e a Educação do Campo em MS .....	92
3.3 A Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2008-2012) .....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>125</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>133</b>
<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>136</b>
<b>APÊNDICE D</b> .....	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação e no Grupo de Estudo e Pesquisa Política de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT).

O objeto desta pesquisa é a formação de professores em Educação do Campo: a Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2008-2012). Tem como objetivo geral analisar o processo de implantação e desenvolvimento do curso de formação de professores em Educação do Campo, na Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no período de 2008 a 2012.

Os objetivos específicos são: 1 - Contextualizar a luta dos movimentos sociais para a implantação de políticas públicas de formação de professores do campo, no âmbito brasileiro; 2 - Examinar como as políticas públicas de formação de professores do campo foram contempladas na legislação brasileira e em MS (as leis, orientações, diretrizes, resoluções, planos e deliberações que garantem a Educação do Campo); e 3 - Analisar como foi implantado e desenvolvido o curso de formação de professores na Licenciatura em Ciências Sociais, modalidade Educação do Campo, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no período de 2008 a 2012.

O recorte temporal eleito nesta pesquisa corresponde ao período de 2008 a 2012, tendo em vista o ano de início da primeira turma do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na modalidade Educação do Campo, e a data final, o ano do término do curso na UFGD.

O interesse em estudar o tema apresentou relevância pessoal, profissional e científica, pois nasci e fui criado no campo, no município de Bodoquena, Estado de Mato Grosso do Sul. Estudei em escolas no campo de 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série<sup>1</sup>. Fiz o Magistério para pessoas ligadas ao campo, que foi coordenado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Trabalhei em escolas do campo no município de Bodoquena (Escola Municipal Marechal Rondon - Distrito de Morraria do Sul/ Escola Municipal Ataíde Sampaio, localizado no Assentamento Sumatra).

---

<sup>1</sup> Neste período, as escolas eram denominadas de escolas rurais e cada fase era denominada de série. Hoje, denomina-se ano, alteração dada pela Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.



Iniciei o trabalho como voluntário e, posteriormente, fui contratado durante dois anos pela CPT-MS, desenvolvendo projeto de formação sobre organização, produção, comercialização e sobre a identidade da cultura camponesa nos municípios de Bodoquena e Miranda.

Além disso, fui voluntário da Pastoral da Juventude Rural (PJR), em Bodoquena - MS e, no período de 2003 a 2006, participei da Coordenação Nacional da PJR. Contribuí na coordenação do curso normal médio para o campo (setembro de 2004 a maio de 2006), realizado pela Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), em parceria com os movimentos e pastorais sociais, no qual coordenava uma das turmas e acompanhava os cursistas no Tempo Escola e Tempo Comunidade<sup>2</sup>.

No ano de 2005, fiz o concurso para rede estadual, optando pelo município de São Gabriel do Oeste, por ter uma escola do campo que trabalhava com diversos projetos para fortalecer a Educação do Campo.

Sendo assim, desde maio de 2006 até a presente data, estou lotado na Escola Estadual Dorcelina Folador, que fica localizada no Assentamento Campanário, município de São Gabriel do Oeste - MS. Durante este período, diversos projetos foram desenvolvidos para valorizar o campo.

Além de trabalhar na escola estadual, também trabalhei na Escola Municipal Senador Filinto Müller, de fevereiro de 2007 a dezembro de 2009, com o 5.º Ano do Ensino Fundamental e Projetos do Campo do 6.º ao 9.º Ano. A referida escola está localizada no Distrito do Areado, município de São Gabriel do Oeste - MS.

Dessa forma, Educação do Campo e Movimentos Sociais integram a minha caminhada na construção da proposta de Educação do Campo, em Mato Grosso do Sul e no Brasil, pois participei de vários seminários para debater as pautas relacionadas à modalidade da Educação do Campo.

Durante o período em que trabalhei nas escolas do campo, percebia o quanto os professores precisavam respeitar os educandos, a sua identidade e a luta pela terra. Havia professores que tinham dificuldades de desenvolver projetos voltados à realidade do campo, pois muitos não se identificavam com a luta, não conheciam o contexto dos assentados e da

---

<sup>2</sup> Tempo Escola: são as atividades realizadas na escola. Tempo Comunidade: os estudantes levavam atividades para serem realizadas na comunidade em que viviam (assentamentos, comunidades tradicionais, etc.).

escola, e desconheciam a dinâmica do campo. Sendo assim, é vital a formação de profissionais que conheçam a cultura do campo, valorizem a história e a luta de cada camponês. Portanto, compreender as políticas de formação para professores do campo é de fundamental importância.

Em um estado do latifúndio, marcado pela concentração de terras, pela expansão do Agronegócio e pela resistência de muitos camponeses, reivindicações surgiram em defesa de uma Educação que respeite a identidade camponesa, em diversos cantos de Mato Grosso do Sul. É vigente analisar e compreender a presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural, pois são os protagonistas dessa história de luta e resistência, contribuíram e contribuem por uma escola do campo “que não seja apenas um arremedo da escola urbana, e sim, uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos” na efetivação de políticas públicas em defesa de uma Educação de qualidade (ROCHA, 2014, p. 40).

Estudar e pesquisar sobre as políticas para o campo é instigante, levando em conta que a população camponesa, por vários séculos, ficou à margem dos programas e ações governamentais, em especial, no âmbito da educação.

A introdução do debate sobre Educação do Campo se fortalece a partir de meados da década de 1990, precisamente após a realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo (ALENCAR, 2010), para tentar diminuir a grande massa de pessoas que deixavam o campo em busca de condições “melhores nas cidades”. Para Silva Júnior (2007):

O Estado, nesse sistema, ocupa lugar central e, portanto, ainda que com autonomia relativa sobre as classes sociais- mostrando-se como representante de todas elas e de seus argumentos-, orienta, induz ou faz tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 143).

Assim, o estado ocupa um lugar central para definir as políticas que atendam à sociedade. Neste contexto, entram os camponeses reivindicando as políticas públicas educacionais para poder atender aos seus anseios, pois, como ensina Mészáros:

Segundo Mészáros (2005), “o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução”. Assim, algumas questões nortearam esta pesquisa: Como ocorreu o processo de implantação e desenvolvimento do curso de formação de professores em Educação do Campo, na Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – (2008 a 2012)? Quais foram os movimentos que participaram do processo e quais as políticas que contemplam a política de formação para professores do campo?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei n.º 9.394/1996, em seu Art. 62, estabelece que:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996)<sup>3</sup>.

No ano de 2002, o Ministério da Educação (MEC) aprova a Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, na qual estabelece as Diretrizes Operacionais para escolas do campo. Esta resolução é fruto das lutas dos Movimentos Sociais para garantir que os Artigos 23 e 28 da LDB possam ser materializados, de fato, pois não bastava a LDB dar autonomia às escolas do campo para serem diferenciadas, mas sim por meio de políticas educacionais, assegurar a oferta da Educação do Campo e que a formação de seus professores pudesse ser construída e efetivada.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica(CEB), n.º 1, de 03 de abril de 2002, prevê que:

Art.12 - O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecimento nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções n.º 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres n.º 9/2002 e 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções n.º 1/2002 e 2/2002 do Plano do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 40-41).

Além das resoluções citadas, em 2007, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi publicada a Lei n.º 11.502, de julho de 2007, atribuindo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela formação de professores da Educação Básica e autorizando a concessão de bolsas de estudos e de pesquisas aos participantes de programas de formação inicial e continuada. A proposta do programa é de assegurar a formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a Educação Básica e Superior, visando à

---

<sup>3</sup> Alterado pela Lei n.º 12.796, de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências.

qualidade do Ensino Público. A Lei da Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação docente.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fez o Parecer CNE/CP n.º 5/2006, que aprecia a indicação do CNE/CP n.º 2/2002 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.

No que se refere ao campo, de acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o campo, “[...] mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana.” (BRASIL, 2002).

O documento elaborado pela “1.ª Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, em Luziânia/GO, traz no item 30 do texto-base da Conferência que:

Há consenso sobre os dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/das professoras. Problemas que não somente do meio rural mas sim de todo o sistema educacional brasileiro [...] é ali que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas.; e quer, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo (ARROYO, 2011, p. 37).

Em 2004, os Movimentos Sociais e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) realizaram a 2.ª Conferência Nacional da Educação do Campo, em Brasília/DF, trazendo novamente a formação dos professores como um dos desafios a serem superados:

2 - Ampliação do acesso e da garantia de permanência da população do campo à educação superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: interiorização das instituições de ensino superior, públicas, gratuitas e de qualidade; formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas; cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo; concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo; inclusão do campo na agenda de pesquisa e de extensão das universidades públicas; financiamento pelo CNPq, FINEP e outras agências de fomento para pesquisa sobre a agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo e, também, sobre a Educação do Campo (DOCUMENTO FINAL DA II CONFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Além disso, o documento elaborado em conjunto pelos participantes da Conferência refere sobre a valorização e a formação dos professores do campo que:

3 - Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo; garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira; formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo; garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (DOCUMENTO FINAL DA II CONFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Sendo assim, no processo de implantação da Educação do Campo, os Movimentos Sociais camponeses desenvolveram e desenvolvem o seu papel, reivindicando dos governantes nos diferentes níveis uma Educação pública e de qualidade para os homens e as mulheres do campo, sujeitos que, durante muito tempo, ficaram esquecidos por projetos e políticas governamentais.

Em 2004, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD que, posteriormente, ficou conhecida como SECADI, pois acrescentaram a Inclusão nesta secretaria), para desenvolver ações de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em articulação com os sistemas de ensino, objetivando implementar políticas educacionais nas áreas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Especial, do Campo, Escolar Indígena, Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A proposta de formação de professores para o campo é uma luta antiga dos Movimentos Sociais que, em seus congressos, seminários e bandeiras de luta, sempre pautaram por esse direito, ou seja, ter nas escolas do campo profissionais com habilitação específica para o campo.

Mesmo antes da criação da SECAD, o governo federal vinha desenvolvendo algumas experiências de formação para professores do campo por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi criado em 1998 para ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais. Este programa era desenvolvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Uma política de Educação do Campo<sup>4</sup> requer o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e é importante a implantação de políticas públicas e estratégias que ajudem a reafirmar as identidades do campo.

As políticas de formação dos professores no Brasil, constantemente, vêm sendo alteradas e, ao longo dos anos 2000, o governo federal, sobretudo, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Roussef, desenvolveram diversos projetos de formação de professores, a saber: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), sendo um Programa emergencial, instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Sendo implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES); Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), tendo como objetivo a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais. No entanto, o decreto foi revogado em 2016 com o Decreto n.º 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pelo Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Programa foi criado com a proposta de apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das Redes Públicas de Ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de Ensino.

---

<sup>4</sup> A Educação do Campo possibilita o diálogo entre seus diferentes sujeitos. Segundo Caldart (2004, p. 53), no campo há diferentes sujeitos: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais, dentre outros.

Pelo Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país. Ambos os programas citados anteriormente são criados com o intuito de elevar o número de professores com formação superior.

O Plano Nacional de Educação (PNE- 2014 a 2024), sancionado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, traz quatro metas (15, 16, 17, 18) que tratam sobre a valorização dos profissionais da Educação<sup>5</sup>. A meta 15 do PNE estabelece o prazo de um ano para criar a política nacional de formação de professores, assegurando que todos os professores da Educação tenham formação específica de nível superior (BRASIL, 2014).

Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

No que tange às leis que mencionam a política de formação para os profissionais da Educação do Campo, podemos citar, além da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n.º 9.394/96, que fixa diretrizes para a Educação nacional; e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, que foi um grande avanço, com a participação dos movimentos para elaborar e pressionar para que fosse aprovada como lei. Em Mato Grosso do Sul (MS), os movimentos contribuíram muito para aprovar a Deliberação n.º 7.111, de 16 de outubro de 2003, que dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

Os procedimentos técnicos metodológicos utilizados nesta pesquisa são de caráter bibliográfico e documental. Foram realizados levantamentos dos documentos oficiais da política educacional brasileira e do estado de MS para a formação de professores do campo, investigando o papel e as contribuições dos diferentes sujeitos sociais na definição e

---

<sup>5</sup> No capítulo 2, trataremos as demais metas sobre a política de valorização dos profissionais da Educação.

materialização das políticas públicas para a formação de professores do campo, no contexto da Universidade Federal da Grande Dourados - curso de Ciências Sociais, no período de 2008 a 2012. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os agentes do processo (lideranças dos Movimentos Sociais, coordenação do curso e professores).

Como critério para selecionar os entrevistados, elegemos a participação na elaboração e materialização do curso durante todo o processo. Foram selecionados quatro sujeitos, que foram identificados como: coordenação, professor, representante dos Movimentos Sociais 1 e representante dos Movimentos Sociais 2.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e as entrevistas foram liberadas para serem realizadas a partir do dia 08/08/2016. Os entrevistados escolheram lugar e horário, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e permitiram a publicação da pesquisa com as informações repassadas por meio da entrevista semiestruturada.

Como aporte teórico, utilizamos Azevedo (2004), que discorre sobre as políticas educacionais; Arroyo (1999), Caldart (2008) e Molina (2005), que escrevem sobre Educação do Campo e o papel dos Movimentos Sociais para efetivar a modalidade de Educação do Campo como política educacional; Carnoy (1998), que escreve sobre o papel do estado como definidor de política pública; Lombardi e Sanfelice (2007), Lombardi e Saviani (2005) e Mészáros (2006), que tratam sobre como as políticas são pensadas e definidas, no âmbito da organização do estado brasileiro; Gohn (1997), que discorre sobre o envolvimento dos Movimentos Sociais na construção de políticas educacionais; Leite (1999), que fala sobre a Educação Rural; Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), que escrevem sobre a política educacional; dentre outros que debatem sobre Políticas Educacionais, Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Com o intuito de contribuir com a elaboração do trabalho e saber o que foi produzido sobre formação de professores com Licenciaturas em Educação do Campo, consultamos o banco de teses e dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), utilizando como descritores: políticas públicas para a Educação do Campo; política de formação de professores do campo; e formação de professores do campo. O recorte temporal foi de 2008 a 2017, no qual encontramos duas dissertações que se aproximam do objeto eleito para estudo.



A dissertação de Maria Adeilma Meneses tem como título “Pedagogia da terra e a política de formação de professores do campo na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)”. A dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e foi defendida em 2009, tendo como problemática: “Quais são os elementos presentes no currículo da formação dos professores do campo, bem como suas contradições e consensos?”.

A dissertação traz o registro da experiência de realização de um curso de formação de professores do campo, possibilitando-nos, com a observação de como aconteceu o curso, relacioná-lo com o curso de Ciências Sociais, realizado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A autora conclui que a formação dos professores do campo está dando seus primeiros passos e que, para avançar, será fundamental que algumas condições sejam materializadas, tais como: a conscientização de que há sujeitos no campo que precisam de políticas sociais específicas; a luta para que as universidades estejam abertas para ofertar cursos para atender à necessidade da Educação do Campo; e que a pesquisa sobre a formação de professores do campo possa contribuir para o surgimento de novas demandas. A referida dissertação está disponível na biblioteca virtual do Domínio Público, site do governo federal, e na Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira.

A segunda dissertação é de Adalberto Penha de Paula, com o título: “Educação do Campo: desafios para a implementação de uma política educacional das escolas do campo”. A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa, estado do Paraná. O autor elegeu como campo empírico a região dos Campos Gerais, localizada no município de Ponta Grossa. A pesquisa aconteceu nas instituições escolares da zona rural do município de Ponta Grossa/PR. A dissertação mostra como a proposta de Educação do Campo foi implementada no estado do Paraná, tendo como situação-problema: “Quais são as condições objetivas que possibilitam e/ou dificultam a implementação da política educacional, explicitada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Decreto n.º 7.352, de novembro de 2010)?”. Esta dissertação foi defendida em 2013 e está disponível na biblioteca da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O autor traz em suas considerações que, mesmo com as experiências e documentos que garantem a Educação do Campo, ainda há profissionais nas escolas do campo que desconhecem tais documentos e que “há um longo caminho a ser percorrido para que possamos de fato construir um projeto educativo do campo.” (PAULA, 2013, p. 95).

Além dos trabalhos citados anteriormente, continuamos a pesquisa na página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizando os descritores “Política de Formação de Professores em Educação do Campo”, encontramos 16 trabalhos; destes, 03 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 03 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 02 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 02 na Universidade Federal de Sergipe (UFS), 02 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 01 na Metodista, 01 na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), 01 na Universidade Federal de Goiás (UFG) e 01 na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Sendo, portanto, 08 teses e 08 dissertações.

No entanto, somente 01 trabalho traz a pesquisa sobre Educação do Campo. O trabalho tem como título: “A 1.<sup>a</sup> Turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB (2007-2011): Contribuições para o Desenvolvimento nos Assentamentos”. A pesquisa foi realizada por Lucineide Paz Ferreira de Lima, na Universidade Federal da Paraíba e concluída em 2013.

A presente dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PPGE), vinculada à Linha de Pesquisa: Educação Popular, expõe uma análise sobre as repercussões desencadeadas nos assentamentos, a partir das ações e práticas educativas propostas pelos educadores egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA, tendo como objetivos específicos: identificar se os egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA estão exercendo atividades em suas comunidades; analisar quais os limites enfrentados por esses profissionais para conseguirem fazer seu trabalho nos assentamentos; verificar a percepção de pessoas da comunidade, em relação aos possíveis benefícios econômicos, socioculturais e educacionais da formação superior desses jovens e como a comunidade se organizou para envolvê-los nas demandas locais.

Com a mudança dos descritores para “Formação de Educadores do Campo”, aumenta o número de trabalhos, ou seja, encontramos 08 trabalhos, sendo 07 dissertações e 01 tese. Das quais 03 trabalhos foram realizados pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 01 trabalho pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), 01 pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 01 pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 01 pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e 01 pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O trabalho intitulado “Formação de educadoras e educadores do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do curso de Pedagogia da

Terra/UFMA”, tem como autores Maria Alice Melo, José de Ribamar Sá Silva e Adelaide Ferreira Coutinho. A presente pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e publicada em 2011. Esta dissertação trata da formação de educadoras e educadores do campo, por meio da investigação das concepções presentes em projetos distintos de Educação, que se apresentam a partir dos anos de 1990, incluindo aquelas concepções constituídas em consonância com os novos interesses do capital, no processo de crise e reestruturação do Estado e seu aparelho gestor, sob o neoliberalismo e em contraposição às lutas empreendidas pelos Movimentos Sociais camponeses por uma Educação do e no Campo. A especificidade deste objeto de estudo está na análise das concepções defendidas pelos Movimentos Sociais camponeses para a formação de educadores à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra/UFMA.

A dissertação: “Educação em movimento: possibilidades, limites e tensionamentos para a implementação de uma pedagogia contra-hegemônica”, de Wíria Christiane Livolis de Alcântara Cabral, foi realizada na FIOCRUZ e publicada em 2011. Esta pesquisa propõe-se a analisar quais as possibilidades, limites e tensionamentos de uma proposta pedagógica engendrada no interior de um movimento social, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de natureza contra-hegemônica por estar fundamentada em valores e pressupostos antagônicos aos que norteiam os currículos e as práticas pedagógicas que predominam nas escolas da rede oficial de ensino, e se desenvolver em uma escola pública, que se encontra inserida em um contexto de luta e resistência por estar localizada em um Assentamento da Reforma Agrária.

O terceiro trabalho encontrado na BDTD com os descritores acima citados, cujo título é: “Formação superior de educadores do campo: análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB”, é de autoria de Rosa Maria de Jesus Brito, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e foi publicado no ano de 2011.

A dissertação apresenta um estudo sobre os Cursos de Pedagogia, História e Ciências Agrárias oferecidos para os camponeses assentados da Reforma Agrária e implementados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em parceria entre os Movimentos Sociais e a UFPB, através de um convênio entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Paraíba (INCRA/PB), e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Os demais trabalhos trazem outras temáticas relacionadas à Educação do Campo, por isso não mencionaremos.

Continuando a pesquisa no mesmo banco de dissertações e teses da BDTD e mudando para os descritores “Educação do Campo e Formação de Professores do Campo”, encontramos a tese de Marize Souza Carvalho, intitulada: “Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos Movimentos Sociais”. A tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia e foi defendida no ano de 2011. A autora busca compreender a formação de professores no contexto das relações entre o Estado e Movimentos de Luta Social no campo, e chega à conclusão de que a formação de professores, como a Licenciatura em Educação do Campo, está na dependência da intensificação e da unidade da luta dos trabalhadores da cidade e do campo na conquista de suas reivindicações transitórias e históricas.

Continuando com os mesmos descritores “Formação de Professores do Campo”, encontramos a tese de Lucinete Gadelha da Costa, que tem como título “A educação do campo: uma experiência na formação do (a) educador (a) no estado do Amazonas”. A referida tese foi defendida na Universidade da Paraíba, no ano de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

A pesquisa originou-se da experiência da professora como docente no Curso Normal Superior na Universidade do Estado do Amazonas, no período de 2004 a 2008. Teve como objetivo geral compreender os princípios orientadores do Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental, em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas, em convênio entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A pesquisadora afirma que o processo de iniciação à pesquisa, na perspectiva da Educação do Campo, constitui-se em uma referência para a formação político-pedagógica de professores no estado do Amazonas.

O levantamento de trabalhos sobre a temática permite afirmar que as dissertações encontradas e consultadas estão mais próximas do objeto de pesquisa dessa dissertação. Desse modo, ambas as dissertações e teses elencadas contribuíram com a pesquisa, pois retratam a Educação do Campo e a formação de professores para o campo.

A presente dissertação é composta por três capítulos, além das considerações finais.

No capítulo 1, contextualizamos a luta dos Movimentos Sociais para a implantação de políticas públicas de formação de professores do campo no âmbito brasileiro.

No capítulo 2, examinamos como as políticas públicas de formação de professores do campo foram contempladas na legislação brasileira e no estado de MS (as leis, orientações, diretrizes, resoluções, planos e deliberações que garantem a Educação do Campo).

No capítulo 3, analisamos como foi implantado e desenvolvido o curso de formação de professores na licenciatura em Ciências Sociais, modalidade Educação do Campo, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no período de 2008 a 2012.

A pesquisa traz um pouco da trajetória da Educação do Campo no Brasil e o envolvimento dos Movimentos Sociais neste processo. No decorrer do trabalho, apresentamos as principais políticas de Educação do Campo e a política nacional de formação de professores do campo no Brasil. Examinando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e outros programas para atender à Educação do Campo.

## CAPÍTULO 1

### POR UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O objetivo neste capítulo é contextualizar a luta dos Movimentos Sociais para a implantação de políticas públicas de formação de professores do campo, no âmbito brasileiro e em Mato Grosso do Sul. Sendo assim, neste capítulo apresentaremos a defesa e a participação dos Movimentos Sociais, presentes na luta por uma Educação do Campo.

#### 1.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No território brasileiro, durante décadas, a Educação para as populações do campo era pensada pelos governantes e pelos patrões donos das terras. A Educação para os camponeses era ofertada no mesmo modelo da educação urbana e sem as condições devidas, pois, muitas vezes, não chegavam ao campo profissionais habilitados e estruturas adequadas para os profissionais desenvolverem o trabalho. Neste sentido, predominava a ideia de que no campo não era necessário ter escola da Educação Infantil ao Ensino Médio, pois bastava só saber ler, escrever e contar. Conforme Arroyo (1999):

É por aí que eu gostaria de encaminhar a minha reflexão e destacaria pontos, que me parecem fundamentais. Percebi que estas experiências educativas não têm uma concepção simplista da educação, a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para na escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 1999, p. 20).

Arroyo (1999) retrata a realidade de muitas escolas, pois mesmo após as políticas de incentivo à Educação do Campo, em várias comunidades ainda há profissionais que trabalham nas instituições escolares sem a formação mínima exigida por lei:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013).

Além disso, o artigo 62 B estabelece que: “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013).” (BRASIL, 2013). E traz em seu Parágrafo Único:

Parágrafo Único - Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013).

Sendo assim, tanto para os professores da cidade quanto do campo, há que se respeitar o que está vigente na legislação educacional.

Nesse processo em defesa da Educação do Campo, os Movimentos Sociais desenvolveram um papel importante na valorização de uma política de direito e garantida em nossas leis. “O movimento social é mais exigente. Porque nos situam no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana.” (ARROYO, 1999, p. 21-22).

A luta social pauta a educação para as populações camponesas, e os Movimentos Sociais do campo têm sua ascensão com o apoio da Igreja Católica, por meio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). No decorrer do desenvolvimento dos movimentos, além da CPT, outras organizações contribuíram, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) que, durante a década de 1980, se fortalecem em defesa dos direitos dos trabalhadores do campo. De acordo com Morissawa (2001):

Em 1975, surgiu a CPT (Comissão Pastoral da Terra), também da Igreja Católica, que, juntamente com as paróquias das periferias das cidades e das comunidades rurais, passou a dar assistência aos camponeses durante o regime militar. No início, a CPT esteve voltada às lutas dos posseiros do Centro-Oeste e Norte. Mais tarde, com a eclosão de conflitos pela terra em todo o país, ela se tornou uma instituição de alcance nacional. Sua atuação nas lutas do Sul do país, que deram origem ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) [...] (MORISSAWA, 2001, p. 105).

A Comissão Pastoral da Terra e a Igreja Católica foram importantes para a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), dentre outros.

Os Movimentos Sociais são fomentadores da luta em defesa dos direitos por uma educação do campo, a qual valoriza os homens e mulheres do campo, retomando seus valores em proteção à vida camponesa, proporcionando a dignidade humana e a sua cidadania. Esses movimentos camponeses continuam lutando e acreditando que é possível uma educação para todos com qualidade.

Dessa forma, os movimentos têm razão ao cobrar do Estado o que lhes é de direito e garantido por lei: uma educação que respeite a sua cultura e profissionais com a formação necessária para desempenhar o papel de agentes de transformação da sociedade. Conforme Mészáros (2005, p. 61, grifo do autor): “[...] Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses [...]”.

Desse modo, é preciso romper a visão de que o campo deve continuar no atraso e com profissionais sem qualificação. O campo necessita de profissionais que, além de ter conhecimento da área, reconheçam e valorizem a cultura do camponês.

### **1.1.1 Encontro Nacional da Reforma Agrária - ENERA**

O ENERA foi fundamental para colocar em pauta a necessidade de lutar pelo acesso à educação nos espaços camponeses, diante da falta de escolas e dos fechamentos que vinham ocorrendo. Kolling, Nery e Molina (1999), no Histórico da I Conferência, afirmam que:

[...] De um lado, estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro, está a reação da população do campo, que não aceita essa marginalização/exclusão e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 22).

No processo de resistência, há os conflitos em defesa do povo camponês e há a luta pelo acesso a terra, que se torna uma pauta dos movimentos e dos trabalhadores do campo. Assim, diversos grupos mantêm-se no campo em defesa do acesso e da permanência nestes espaços. Portanto, a luta em defesa de políticas para a população do campo é urgente, a fim de garantir-lhes condições para que possam continuar produzindo e vivendo no meio rural.

Na década de 1990, no Brasil, houve um incentivo para o deslocamento aos grandes centros urbanos e, com isso, a população rural ficou à mercê de poucas políticas para a



permanência no campo. De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999), o texto base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia/GO, revela que:

Para pensar a vida no campo, é preciso pensar a relação campo-cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país. O rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz, simultaneamente, relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas à lógica do capital [...] (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 30).

E, segundo consta na página eletrônica do MST, o I ENERA ocorre em um momento histórico de muito conflito no campo brasileiro, após os massacres de Corumbiara e Carajás:

Em 1997, quando da realização do 1.º ENERA, vivíamos os auspícios do neoliberalismo no Brasil, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso. Circuito fechado na história. A ferro e fogo, literalmente, os camponeses ousaram confrontar a capacidade hegemônica do capital no campo brasileiro, com fortes movimentos de ocupação de terras, em luta por Reforma Agrária, por reabrir os circuitos da história, anunciada então como finda. Os massacres de Corumbiara e Carajás, entre tantos outros episódios sangrentos de reação conservadora, foram a resposta do capital representada nos governos de Rondônia e do Pará, respectivamente (MST, 2015, s/p).

O ENERA acontece em um período de resistência do povo camponês, no qual o capital acumula forças com o Governo de Fernando Henrique Cardoso e, com isso, os Movimentos Sociais, em especial o MST, organizam suas bases e vão para o enfrentamento, conforme podemos constatar nos registros do MST:

Um movimento camponês, o Movimento Sem Terra, ousou protagonizar a abertura deste circuito, também na educação, e decidiu reunir seus educadores no 1.º ENERA, para mostrar ao país a (falta de) educação que (não) se ofertava aos camponeses, mas ao mesmo tempo sua capacidade organizativa em organizar os espaços educacionais nos acampamentos e assentamentos país afora (MST, 2015, s/p).

No encontro, foram debatidos não só o acesso à Reforma Agrária, ou seja, que as famílias sem terra pudessem conseguir o seu pedaço de chão, mas também que pudessem ter acesso às políticas públicas que garantissem a permanência das famílias no campo. Na pauta das políticas estava a Educação do Campo, como forma de trabalhar com os educandos a luta pela terra, a importância de trabalhar com uma agricultura sustentável e que pudessem valorizar a cultura camponesa. Além disso, os Movimentos Sociais estavam preocupados com a formação das crianças e adolescentes, e a permanência dessas pessoas no campo.

Nesse contexto, vem à luta pela formação dos professores e, para que o projeto pensado no ENERA pudesse dar certo, era necessária uma formação diferenciada, pois em muitas escolas localizadas em território rural havia instituições de ensino com toda a metodologia e prática de uma escola urbana, ou seja, não se valorizava os habitantes locais e sua história de luta **na e pela** terra.

O I ENERA fez com que os Movimentos Sociais continuassem a defender políticas específicas para a população do campo. Com isso, diversas políticas públicas foram implantadas com a força do Encontro:

A força daquele 1.º Encontro permitiu que se ampliassem as forças em luta para organizar a 1.ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. Assim, podemos afirmar que o movimento da Educação do Campo é tributário direto daquela primeira iniciativa dos Sem Terra. Daí para frente, abriram-se os circuitos também nas políticas públicas, com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, e a partir da 2.ª Conferência Nacional de Educação do Campo, os Programas Saberes da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo (MST, 2015, s/p).

Sendo assim, podemos afirmar que o ENERA foi essencial para fortalecer a luta e o diálogo com o governo federal e, desse modo, avançar na implantação de políticas públicas para a Reforma Agrária. No I ENERA, criou-se um grupo para continuar a pensar a Educação do Campo no Brasil. Rocha (2009) explica que:

Após esse Encontro, criou-se o movimento nacional denominado “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”. Estes são alguns dos principais fatos históricos que demarcam o início da luta por Educação do Campo, uma educação que seja voltada para os povos que constituem e dão vida ao campo brasileiro, respeitando suas identidades e modos de vida (ROCHA, 2009, p. 03).

Nesse sentido, a articulação dos Movimentos Sociais foi crucial para ocorrer a I Conferência Nacional de Educação do Campo.

### **1.1.2 I Conferência Nacional de Educação do Campo - CNEC**

As conferências em defesa da Educação do Campo foram fundamentais por envolver as universidades, os pesquisadores e parte do governo federal com os órgãos que trabalham com o povo camponês, e para o fortalecimento da pauta dos Movimentos Sociais e sindicais em defesa da Educação do Campo no território brasileiro.

O texto base para a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo mostra como estava à realidade da Educação nos espaços rurais:

Na I conferência também denunciámos os graves problemas da Educação do Campo como a falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; de infraestrutura nas escolas; falta de uma política de valorização do magistério; de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; de financiamentos; currículos deslocados das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; muitos docentes sem a qualificação necessária; os mais altos índices de analfabetismo e por fim, também denunciámos que a nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Defendemos, portanto, que crianças e jovens tem o direito de aprender a sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo. Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação (TEXTO BASE II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Afora ser um espaço de debate, de denúncias e de busca por um novo projeto de Educação para o campo, a conferência permitiu a conquista de novas leis para desenvolver o projeto de Educação do Campo, tão sonhado e esperado pelos povos camponeses. De acordo com o texto base da II CNEC, podemos afirmar que:

O processo da I Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o movimento iniciado. Durante esses seis anos, o trabalho prosseguiu em cada Estado, por meio das ações das diferentes organizações e através de encontros e de programas de escolarização e de formação de educadores e educadoras. Uma conquista do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) (TEXTO BASE II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Além da aprovação das Diretrizes Operacionais, a primeira conferência foi fundamental para fortalecer o debate, em âmbito nacional, com o governo e em vários Estados:

Outra conquista política importante está sendo os resultados dos debates com a sociedade em cada estado que tem culminado com a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de Movimentos Sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal (TEXTO BASE II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Portanto, a articulação dos Movimentos Sociais, a realização do I ENERA e da primeira conferência possibilitaram o avanço do debate e de políticas, por meio de leis que garantem que a Educação do Campo seja reconhecida como uma Modalidade de Educação presente no território brasileiro.

Nesse sentido, acontece a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que traz como debate alguns pontos:

1.º Políticas Compensatórias; 2.º Superar o uso privado do público; 3.º Não reduzir o trato público às demandas do mercado; 4.º Novas políticas públicas para um novo campo; 5.º Políticas públicas como garantia de direitos; 6.º Políticas públicas universais; e 7.º Políticas públicas para a especificidade do campo (TEXTO BASE II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi realizada de 02 a 06 de agosto de 2004, em Luziânia/GO. A reivindicação não era apenas pela Educação Básica, mas também pela Educação Superior. Esse evento reuniu mais de 1.100 participantes de várias entidades ligadas ao campo. A plenária final aprovou a luta por uma política pública de Educação do Campo e esta luta já se tornara maior e envolvia vários segmentos da sociedade, desde acampados, assentados e comunidades rurais tradicionais.

Nesse sentido, “ressaltamos que na recente história da educação do campo, podemos perceber a presença da sociedade civil na construção das políticas educacionais que orientam as escolas do campo.” (PAULA, 2013, p. 17-18).

Durante os primeiros anos de debate sobre a Educação do Campo, os Movimentos Sociais pautavam o acesso à Educação Básica, e agora continuam pautando a valorização dos profissionais por meio da formação, conforme está registrado na Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo:

Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: - formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; - formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto políticopedagógico da Educação do Campo; - incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo; - definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo; - garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira; - formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo; - garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (TEXTO BASE II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Além disso, os Movimentos Sociais pautam na II Conferência o acesso à formação em nível médio, mas também em nível de ensino superior:

Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de: - cursos de nível médio e superior que incluam os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para

os diferentes sujeitos do campo; - uso social apropriado das escolas agrotécnicas e técnicas atendendo às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo; - fortalecimento das equipes técnicas; - implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico tomando como referência a sociobiodiversidade; - formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica. - proposta de agenda específica para os institutos de pesquisa sobre agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo (TEXTO BASE II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Dentre os pontos que podemos destacar, está a “formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo”, ou seja, cursos superiores com uma metodologia que contemple a realidade da Educação do Campo.

Como proposta do que o grupo estava disposto a fazer, após a II CNEC, há alguns pontos que tratam em específico sobre a formação de profissionais, de acordo com o projeto da Educação do Campo, para que as Universidades pudessem ampliar o debate:

17 Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público em parceria com os Movimentos Sociais. 18 Participar dos debates sobre a Reforma da Universidade, garantindo a incorporação da Educação do Campo. 19 Discutir com as universidades públicas a inclusão da Educação do Campo nos seus projetos político-pedagógicos e nos seus planos de desenvolvimento institucional. 20 Investir na formação e na profissionalização dos educadores e das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham. 21 Criar, para os educadores e educadoras do Campo, Centros Regionais de Formação devidamente equipados, financiados pelo poder público. 22 Potencializar a Coordenadoria de Educação do Campo e o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo do MEC, com participação dos Movimentos Sociais, para viabilizar a implementação das propostas de Educação do Campo em todos os níveis, levando em conta a plataforma aqui indicada (TEXTO BASE II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

São 06 pontos importantes destacados para enfatizar a importância da formação dos profissionais que estão nas escolas do campo e aos novos, para que o projeto de uma Educação do Campo que respeite a realidade do povo camponês possa ter continuidade.

A II Conferência Nacional teve a presença de diversos movimentos e entidades em defesa da Educação do Campo, e assinaram a Declaração Final do evento as seguintes organizações: CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB - MMC - MDA/INCRA/PRONERA - MEC - FEAB - CNTE - SINASEFE - ANDES - Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados - Frente Parlamentar das CEFFA'S - SEAP/PR - MTE - MMA - MinC - AGB - CONSED - FETRAF

- CPT - CIMI - MEB - PJR - Cáritas - CERIS - MOC - RESAB - SERTA - IRPAA - CAATINGA - ARCAFAR SUL/NORTE - ASSESOAR - FÓRUM e QUILOMBOLA.

Esses eventos, anteriormente mencionados (ENERA e as Conferências (CNEC), foram importantes e determinantes para alavancar uma política pública de Educação do Campo. Seminários nacionais, estaduais e municipais foram realizados.

Neste percurso da construção da proposta da Educação do Campo, os sujeitos do campo puderam contribuir efetivamente nos seminários, conferências, encontros e debates promovidos pelas organizações do campo, pelas universidades e por órgãos do governo federal e em alguns Estados do Brasil.

## **1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

No campo, durante muito tempo, tinha-se a ideia de que não era necessário estudar para realizar os trabalhos existentes, devido à ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado de técnicas tradicionais de cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais uma formação escolar para dominá-las, nem mesmo a alfabetização. O saber e as técnicas de cultivo, coleta, armazenamento e consumo eram repassadas por meio das práticas e pela oralização da cultura.

Com o advento do capitalismo, a sociedade deu muito mais importância para o meio urbano e o êxodo rural aumentou, contribuindo para a falta de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

A introdução do debate sobre Educação Rural se faz presente a partir do século XX, a fim de tentar diminuir a grande massa de pessoas que deixavam o campo em busca de condições “melhores nas cidades”. Para Molina (2004):

[...] tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é pensar a olhar para o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista. Neste sentido, a experiência dos Movimentos Sociais na formação da consciência do direito precisa ser recuperada e valorizada pela Educação do Campo (MOLINA, 2004, p. 27).

Portanto, a garantia de um ensino de qualidade é uma das ações prioritárias no desenvolvimento social dessa população rural. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96:

Art. 5.º - O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

A Educação é um direito fundamental, e essa premissa está na Constituição Federal de 1988, na LDB e em outros marcos legais, portanto, o Estado deve oferecê-la a todos. Sendo assim, a população do campo também tem o seu direito garantido.

Segundo Vieira (1992, p. 70), “reconhecer a igualdade de oportunidades significa admitir como certo o direito de todas as pessoas participarem da competição, visando a retirar dela maior benefício possível”. Diante disso, a população do campo e os profissionais da educação têm o direito de receber essas políticas contemplando a sua realidade.

Nesse processo em defesa da Educação do Campo, os Movimentos Sociais desenvolveram um papel importante na Educação, como uma política de direito e que é garantida em nossas leis.

Tomamos como conceito de Movimentos Sociais o que Gohn (2012, p. 113) nos diz, ao afirmar que “eles são frutos de uma articulação de interesses entre grupos demandatários, a chamada base; lideranças, saídas ou não daqueles grupos; assessorias externas (partidárias, religiosas, sindicais, universitárias, etc.)”. Ou seja, são grupos de pessoas em defesa de interesses coletivos. Os Movimentos Sociais foram fundamentais na conquista de direitos. Para Gohn (2012):

Os Movimentos Sociais, particularmente os de origem popular, ao reivindicarem o acesso a bens, serviços coletivos, à moradia ou a terra, retornaram a uma descoberta já clássica no liberalismo: a de que o povo tem direitos e não só deveres. A questão dos direitos das ações populares. Ela possibilita a construção de uma identidade sociocultural (GOHN, 2012, p. 113).

Dessa forma, os movimentos populares sociais são essenciais para organizar as pessoas, manter a luta e despertar na classe trabalhadora o interesse pela defesa de seus direitos. Sendo assim, os movimentos têm razão ao cobrar do Estado o que lhes é de direito garantido por lei, que consiste em uma Educação que respeite a sua cultura e profissionais com a formação necessária para desempenhar o papel de agentes de transformação da sociedade.

Nesse sentido, o campo necessita de uma educação libertadora, emancipadora e que possibilite a transformação da vida de cada camponês. Além disso, que os profissionais possam ter o conhecimento da vida camponesa e que valorizem a cultura do campesinato.

Vários movimentos surgiram no Brasil com base no pensamento de Paulo Freire e serviram para manter a “chama” de várias organizações para lutar em defesa dos direitos dos trabalhadores e das pessoas excluídas da sociedade.

O campo brasileiro nem sempre foi silenciado. Há uma história tensa ainda a ser melhor contada. Nos últimos 20 anos, a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica. Os textos que aqui estão registram que por esse silenciamento está sendo revertido nos últimos anos. As universidades, os centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro [...] (ARROYO, 2011, p. 09).

A partir da mobilização dos Movimentos Sociais do campo, dentre as quais as realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Movimento Eclesial de Base (MEB), ganha força, no final do século passado, uma nova discussão em defesa de uma “Educação do e no Campo”.

Quando se fala de Educação do Campo, estamos nos referindo a um processo relacionado à Reforma Agrária, pois a Educação do Campo nasceu no seio da Reforma Agrária, e no enfrentamento com o latifúndio é que surge a necessidade de se pensar numa educação diferenciada, que respeite a vida das pessoas do campo, em que se conheça a sua história e sua luta por um pedaço de chão. Então, é no seio dos Movimentos Sociais que nasce a ideia de pensar um novo jeito de conceituar a Educação do Campo, que fosse além da Educação Rural, implantada durante muito tempo nas comunidades rurais e nas sedes de fazendas.

Depois de vários enfrentamentos com os governos municipais, estaduais e federal, lutando para apresentar a importância de pensar uma educação diferenciada para os acampados e assentados, é que o Movimento Sem Terra, a Federação dos Trabalhadores em Agricultura (FETAGRI), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB) e outros movimentos e organizações conseguiram atrair aliados, que passaram a apoiar a luta para garantir o debate por uma Educação do Campo. Caldart (2012) assinala que:

São desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e vão



transformando aos poucos este direito em dever (dever de lutar pelo direito), que então se consolida em modo de vida, visão de mundo: escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um comportamento natural da vida no campo [...] (CALDART, 2012, p. 111).

Os diversos eventos e atividades sobre a Educação do Campo com a participação dos Movimentos Sociais foram essenciais para ampliar o debate e avançar na criação de políticas educacionais para o campo. Os Movimentos Sociais desenvolveram um papel importante na efetivação da educação como uma política de direito e que é garantida em nossas leis. Nesse sentido, Arroyo (apud MOLINA; JESUS, 2004) afirma que:

A consciência do público avança com a consciência social dos direitos. Foi nesse movimento que a educação foi se universalizando. Poderíamos encontrar um movimento próximo no campo? É oportuno não esquecer algumas páginas da história da educação rural. Ficou paralisada, abandonada e reduzida aos primórdios do ensino mais primário porque entregue por décadas à articulação e às barganhas entre as forças locais e entre as forças centrais [...] (ARROYO apud MOLINA; JESUS, 2004, p. 101).

Diante disso, os Movimentos Sociais são fomentadores da luta em defesa dos direitos por uma Educação do Campo de valor, a qual valoriza os homens e mulheres do campo, resgatando seus valores e a sua cidadania. De acordo com Caldart (apud MOLINA; JESUS, 2004):

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (CALDART, apud MOLINA; JESUS, 2004, p. 19-20).

O processo de democratização da Educação Básica do campo é fruto de uma longa luta travada entre os Movimentos Sociais do campo e o Estado brasileiro. Por entender que a luta pela terra e pela permanência no campo passa pela conquista de uma educação de qualidade, que pense e trabalhe a valorização da mulher e do homem do campo.

A Educação do Campo nasce com o propósito de ter a tarefa de responder aos anseios dos sujeitos que fazem parte do processo de construção da Educação do Campo. Quando a sociedade se propõe a pensar uma nova forma de ver a Educação, é necessário construir condições objetivas para concretizá-las. Para a educação formal atender à realidade dos indivíduos/sujeitos, é necessário pensar uma nova educação, não aquela que forma apenas para o mercado de trabalho, mas que eduque para a vida.

Portanto, a proposta, o conceito de Educação do Campo, não vem apenas combater a chamada educação formal, estabelecida na sociedade burguesa, mas vem principalmente discutir um novo modelo de sociedade, no qual a educação não pode ficar de fora. Vem discutir novos valores, vem discutir uma educação que não esteja descolada da realidade dos indivíduos envolvidos. É pensar também numa escola de direitos, onde não cabe mais a concepção de favor do Estado para com as pessoas envolvidas. É sonhar com uma escola na qual os indivíduos lutem para tê-la com qualidade. Passando, assim, do campo dos favores para o campo dos direitos. Segundo Arroyo (1999):

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos tem que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos, não direitos abstratos. Que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO, 1999, p. 23-24).

As forças que contribuíram para consolidação do debate da Educação do Campo em nível nacional permitiram que se expandisse para os municípios ligados ou não ao movimento social. Algumas secretarias mais abertas permitiram a implementação dessa proposta nas escolas do campo. Inclusive no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), criou-se uma secretaria para difundir a proposta de Educação do Campo, por meio de seminários regionais e estaduais, e pelo desenvolvimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) para todos os estados com populações camponesas atendidas pelo MDA.

De acordo com o parecer elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), “todas as constituições contemplaram a educação escolar”, no entanto, há “o descaso dos dirigentes com a educação do campo.” (BRASIL, 2002). Neste sentido, segue abaixo um trecho do parecer que a CEB elaborou em 2001 que, por sua vez, foi publicado em 2002:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema de 1934, até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a Educação do Campo e, do outro, os requisitos de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2002).

Mediante o exposto, fica evidente que não havia interesse em escolarizar a população do campo, pois o sistema de produção que utiliza uma mão de obra barata não tem interesse de informá-los sobre os seus direitos. Além disso, a exploração do trabalhador, por meio do

trabalho análogo à escravidão, manteve-se durante séculos e até mesmo nos dias atuais. Em pleno século XXI, há notícias de que ainda se utilizam de tais mecanismos para acumular riquezas.

A luta em defesa de uma Educação do Campo foi pauta de negociação após a luta pela Reforma Agrária no Brasil e a criação de vários movimentos e organizações em defesa do acesso a terra. Neste sentido, a escola do campo, no contexto do Brasil, foi construída e implantada tardiamente e sem o apoio necessário, por parte do Estado, para que se desenvolvesse.

Durante muitos séculos, a Educação era privilégio de poucos, sobretudo, no campo. A Educação do Campo não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, conforme consta no parecer n.º 36/2001, que serve de base para a aprovação das Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

No texto da parecerista Edla de Araújo Lira Soares, fica evidente que os governantes não investiam em políticas educacionais para o campo, justamente devido à forma de produção, que não exigia mão de obra qualificada e explorava o trabalhador para a manutenção do grande latifundiário, ou seja, por que escolarizar uma população do campo que precisa ficar refém de um sistema explorador e opressor?

### **1.3 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Educação Rural era aquela escola instalada nas comunidades tradicionais rurais, fazendas e projetos de assentamentos, com uma estrutura semelhante às escolas urbanas. Às vezes, com o mesmo currículo, com os mesmos profissionais ou, em muitos casos, com profissionais com pouca formação para atuarem como professores. E, durante muito tempo, a escola rural era pensada com o objetivo de oferecer para as populações do campo as primeiras letras, ou seja, apenas aprender o mínimo da matemática e a ler e escrever. Conforme Arroyo (1999):

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira [...]. Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (ARROYO, 1999, p. 32).

Portanto, ao estudar sobre Educação do Campo, teremos duas formas de abordar a temática, pois alguns autores se referem à educação ofertada para as populações camponesas como Educação do Campo e outros irão apresentá-la como Educação Rural.

Assim como em outros espaços, a educação é cheia de paradigmas que são construídos pela sociedade. “Construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la.” (MOLINA, 2004, p. 56). Sendo assim, o conceito de Educação do Campo é para dar sentido à luta em defesa de uma educação que atenda e valorize os povos camponeses.

Debater a proposta de educação para as populações do campo não é diferente, pois, quando nos referimos ao conceito de Educação Rural, estamos reforçando a ideia das escolas que eram pensadas para as populações rurais sem a participação dos sujeitos, ou seja, eram propostas elaboradas em gabinetes e que não buscavam ouvir e nem contribuir para que os povos do campo tivessem clareza da sua importância no processo histórico do país. Vejamos a explicação de Molina (2004):

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (MOLINA, 2004, p. 61).

E é interessante retomar os questionamentos das conferências de Educação do Campo, isto é: por que mudar a Educação Rural? Manter a proposta que se tinha para o campo de Educação Rural? Ou continuar com uma Educação com a mesma proposta do urbano, sem a participação dos sujeitos do campo? E por que do campo? As respostas aos questionamentos e a proposta para a Educação foram construídas em conjunto com aqueles que vivem e trabalham no campo:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26, grifo do autor).

A mudança do nome é questão conceitual importante, porque a carga histórica que a Educação Rural carregava e, ainda carrega, não comportava a mudança que de fato se

pretendia fazer: uma proposta de educação para o campo e do campo, de caráter universal e que os sujeitos do campo pudessem participar, desde o processo da criação e definição das políticas. Conforme Kolling, Nery e Molina (1999):

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

A ideia de Educação do Campo nasce a partir do ENERA, conforme nos mostra Molina (2004):

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária ( ENERA), no Campus da Universidade de Brasília , promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura( Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (MOLINA, 2004, p. 65).

Esse debate fortaleceu estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. Nesse sentido, Molina (2004) assevera que:

No processo de construção dessa ideia, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessa práxis, começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da Conferência Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (Unefab) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar) como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis (MOLINA, 2004, p. 65).

Com isso, novos paradigmas são construídos, a partir da proposta da construção de um projeto para a Educação do Campo. Novamente, Molina (2004) apresenta-nos de que forma fortalecemos a ideia da Educação do Campo:

Elas vêm se desenvolvendo em um grande movimento educativo que está acontecendo no campo, atualmente realizado pelo conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como por meio de inúmeras experiências de educação não formal; de capacitação e também de dezenas de eventos e seminários protagonizados pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. São estas práticas por elas produzidas que têm contribuído para a construção do paradigma da Educação do Campo [...] (MOLINA, 2004, p. 59).

Na proposta de Educação do Campo, o sujeito participa do processo. Ele não é apenas um mero expectador e receptor, e as políticas públicas para desenvolver tais projetos são fundamentais para marcar este território da educação.

Neste sentido, a autora do parecer, Edla de Araújo Lira Soares, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sobre a concepção da Educação do Campo que os Movimentos Sociais defendem menciona que:

[...] o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos Movimentos Sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada (BRASIL, 2002, p. 05).

A própria autora do parecer reforça que na legislação aparece como Educação Rural:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002, p. 04).

Caldart (2002) traz o conceito de Educação do Campo, tendo em vista o debate que os Movimentos Sociais trouxeram, no qual:

Trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que a história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2002, p. 27-28, grifo do autor).

O conceito de Educação Rural é de uma visão partindo do pressuposto de que tal projeto de Educação é para os sujeitos, e não que o projeto possa ser construído com os sujeitos do campo. Os Movimentos Sociais defendem a proposta de Educação do Campo, em que os povos camponeses possam ter uma educação que respeite a sua cultura, permitindo a participação destes sujeitos no processo de construção e efetivação das políticas públicas educacionais.

Para colocar em pauta as políticas públicas educacionais, a população do campo manteve-se em luta e são eles os precursores deste processo. Conforme Arroyo (2004, p. 102), “são os próprios povos do campo que reagem a essa condição de última categoria. Nas últimas décadas, sociedade brasileira ora se assustou ora olhou com simpatia as frequentes manifestações dos Movimentos Sociais do campo”.

A organização do povo camponês, após a década de 1980, é que intensifica a luta pela Reforma Agrária e, posteriormente, por políticas públicas para que esta população possa permanecer no campo e com assistência do Estado brasileiro. Dessa forma, a luta pela Educação do Campo é a defesa do direito do povo camponês ao acesso às políticas de Estado.

Utilizar o conceito de Educação do Campo é deixar claro que estamos escrevendo a partir do que os Movimentos Sociais e os pesquisadores tomaram como paradigma da Educação que queremos para o povo do campo. Lembrando que é por meio da Educação que acontece o processo de construção do conhecimento, como elucida Molina (2004):

Por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma educação rural (MOLINA, 2004, p. 61).

Fortalecer a Educação do Campo é contribuir com o protagonismo do povo organizado e dos defensores do povo camponês, na luta pela terra e educação como políticas universais fundamentais para o desenvolvimento do território do campesinato.

Não podemos permitir o descaso dos governantes com a educação pública, particularmente, em relação às escolas do campo, ou seja, a educação pública para as comunidades rurais.

Nesse contexto, vem o desafio para realizar a formação dos profissionais da Educação, tendo em vista a modalidade da Educação do Campo, que exige conhecimentos específicos e a defasagem de profissionais com formação superior para atuarem nas escolas do campo. Conforme Meneses (2009):

A partir da LDBEN de 1996, foram criadas outras possibilidades para a formação de professores como os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, que sem dúvida, ampliaram as oportunidades, no entanto a nova lei não correspondeu à expectativa do movimento de educadores de que findo o regime militar a questão da formação docente seria bem equacionada (MENESES, 2009, p. 57).

Mesmo com os avanços na política de formação de professores, as expectativas do Movimento de Educadores ainda não foram atingidas.

A proposta de Educação do Campo rompe com a ideia de campo como espaço do atraso, de pessoas que não precisam ter acesso à educação em diversos níveis, etapas e modalidades. “O campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida.” (MOLINA, 2004, p. 84). Portanto, a defesa da Educação do Campo é a defesa de novas possibilidades, conforme Molina (2004):

Essa visão do campo como um espaço que tem possibilidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso. [...] (MOLINA, 2004, p. 68).

Portanto, utilizar o conceito e defender a Educação do Campo é romper com paradigmas históricos que rotulam e excluem o povo camponês. Nesse contexto, não podemos debater sobre Educação do Campo sem pautar e refletir sobre a Agricultura Camponesa. Ambas estão associadas pela sua história e pela sua criação, pois a Educação do Campo é oriunda da luta pela terra e da forma de produzir. Molina (2004) assevera que:

A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Nesse sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios (MOLINA, 2004, p. 73-74).

Portanto, a Educação do Campo como fruto do processo de renovação de ideias e conceitos possa permear este trabalho e marcando o território de luta em defesa de uma educação que resgate a dignidade e respeite o povo camponês como sujeitos ativos do processo capazes de dizerem o que querem como Educação.

A defesa da oferta da educação para as populações do campo fortalece-se com o êxodo rural, ou seja, as cidades começam a crescer e as populações do campo saem à procura de emprego e de condições melhores para suas famílias. Nas primeiras décadas do século XX, há o processo de industrialização no Brasil e, com isso, as pessoas do campo são induzidas a saírem da área rural à procura dos centros urbanos. De acordo com o texto do Parecer das Diretrizes Operacionais é:



Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes, que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais preparação alguma, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (BRASIL, 2002, p. 09).

Portanto, em consonância com trecho exposto, o campo não tinha uma valorização para a educação, tendo em vista a ideia de que não se precisava ter um conhecimento escolar para dominar as técnicas da prática do camponês. Diante disso, as populações do campo fazem uma retirada do campo, em busca de centros urbanos para terem acesso à educação e ao emprego, ou seja, de políticas públicas que não estavam disponíveis na zona rural.

Mediante a migração da população do campo para as cidades, os governantes começaram a preocupar-se, e diversos eventos ponderaram tal situação e colocaram a educação como fator importante para conter o processo do êxodo rural. Conforme o Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo:

[...] a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *anais* dos Seminários e Congressos Rurais realizadas naquele período (BRASIL, 2002, p. 09, grifo do autor).

A proposta de ofertar a educação para as populações do campo é para melhorar a produção, ou seja, uma educação para o trabalho e para o mercado. O documento mostra-nos que é uma educação para os sujeitos do campo, ao invés de ser uma educação pensada por eles e realizada também por eles para a sua comunidade.

No entanto, a preocupação maior dos patrões não era de levar educação ao meio rural, mas sim de conter o processo migratório e a ordem estabelecida nos centros urbanos, pois uma massa de pessoas sem ocupação levaria ao conflito nas cidades que, por sua vez, iriam lutar por políticas e serviços públicos. Conforme o texto do Parecer de Edla de Araújo Lira Soares (2002):

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças; quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os

trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho e encarava este como purificação e disciplina, superando a ideia original que o considerava uma atividade degradante (BRASIL, 2002).

A proposta de educação para as populações do campo foi pensada para o controle e sem a participação das pessoas inseridas no campo, pois o projeto pretendia, por meio da educação, exercer a disciplina e a preparação para o trabalho.

O período após a ditadura fez suscitar diversos movimentos em defesa de políticas educacionais e, com isso, a Constituição de 1988 foi fundamental para alavancar o debate no campo. De acordo com o Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo:

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Desse modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país (BRASIL, 2002, p. 18).

A Carta Magna não menciona a Educação do Campo, mas garante a todos uma Educação, ou seja, os povos do campo criam forças para lutarem por políticas educacionais.

Após a aprovação da Constituição Federal em nosso país, começa o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O debate foi intenso e muitos pontos sobre a luta por uma Educação do Campo foram contemplados. Dentre os artigos, podemos citar como fundamentais os artigos n.º 23, 26 e 28, pois permitem uma nova estruturação das escolas e, com isso, a Educação do Campo sai fortalecida.

A luta por uma Educação do Campo é fortalecida com a força da organização camponesa e a busca por fazer o Estado brasileiro implantar políticas públicas para fortalecer as famílias assentadas espalhadas pelo país.

Vários Movimentos Sociais lutaram para que as comunidades tradicionais de camponeses pudessem ter acesso a uma Educação do Campo diferenciada para esta comunidade. De acordo com Molina (2002):

Desde a realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, temos observado que os estados que conseguiram garantir maiores espaços para territorialização desta demanda foram aqueles nos quais os Movimentos Sociais tinham maior organicidade e assumiram realmente a Educação do Campo como bandeira de luta em todas as reivindicações encaminhadas aos poderes públicos. No Seminário Nacional refletimos que, mesmo que os vários movimentos presentes da Via Campesina, como MAB, MPA, ANMTR, CPT, PJR tivessem diferentes práticas formativas para suas bases, seria muito significativo a constituição de setores

específicos dentro dos movimentos para fazer alavancar a capacidade de organização desta demanda e de sua inclusão permanente na pauta de luta (MOLINA, 2002, p. 42).

Portanto a atuação e a presença dos Movimentos Sociais em seminários e conferências foram fundamentais para fortalecer a luta nos estados e, assim, a divulgação e o debate expandiram-se por vários estados e regiões.

Em cada estado, o debate aconteceu de acordo com a organização dos Movimentos Sociais e segundo as prioridades tomadas pelas lideranças. Como podemos observar no trecho do texto acima, o debate avançou graças à participação e atuação das organizações sociais, que pautaram a Educação do Campo nos assentamentos junto aos governos estaduais, nos conselhos, nos seminários, nas conferências e nos espaços de participação popular.

#### **1.4 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA**

O PRONERA surge a partir da luta dos Movimentos Sociais, buscando garantir que haja um programa que subsidie os projetos de educação nos assentamentos e comunidades tradicionais. O programa “tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais.” (SANTOS, 2008, p. 97). De acordo com Santos (2008), que traz um balanço do PRONERA de 1998 a 2008:

O Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n.º 10/98, publicada pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. De 1998 a 2002, foi responsável pela escolarização e formação de 122.915 trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados e assentadas (SANTOS, 2008, p. 97).

O PRONERA promoveu o acesso de jovens e adultos a diversos programas de escolarização e capacitação. Santos (2008) elucida que:

De 2003 a 2006, promoveu acesso à escolarização e formação para 247.249 jovens e adultos assentados e capacitou 1.016 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na assistência técnica, social e ambiental junto aos assentamentos de reforma agrária e agricultura familiar (SANTOS, 2008, p. 97).

Nos objetivos específicos está “garantir aos assentados e assentadas a escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior”, conforme Santos (2008):

Nos seus objetivos específicos, se propõe a garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados e acampadas e /ou assentados e assentadas nas áreas de reforma agrária; garantir a escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores e educadoras de jovens e adultos(EJA) e do Ensino Fundamental e médio nas áreas de reforma agrária; garantir aos assentados e assentadas a escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento (SANTOS, 2008, p. 98).

Além disso, tem como objetivos específicos “organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à execução do Programa; e promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo.” (SANTOS, 2008, p. 98). No ano de 2008:

[...] mais de 60 mil jovens e adultos das áreas de reforma agrária participam dos cursos do PRONERA nos diversos níveis, sendo: Educação de Jovens e Adultos: 28.574 trabalhadores/as em 23 projetos/convênio; nível médio técnico, são 5.194 trabalhadores/as em 36 projetos/convênios, envolvendo parceria com mais de 30 universidades públicas, além de Cefets, escolas família-agrícola, institutos de educação e secretarias estaduais e municipais de educação (SANTOS, 2008, p. 98).

No que diz respeito à formação de professores, o PRONERA mostrou que é possível fazer uma formação reduzindo custos, mas sem diminuir a qualidade. Conforme Caldart (2008):

O PRONERA mostrou na prática que é possível pensar a formação dos educadores do campo de outro jeito que não seja a educação a distância, e que não sejam certas alternativas de barateamento da formação que se têm multiplicado em nosso país. Não teríamos chegado à Licenciatura em Educação do Campo - proposição feita pelo Ministério da Educação (MEC) em 2006 -, formato e concepção de curso, se não tivéssemos realizado as turmas de Pedagogia da Terra. Agora, o papel do PRONERA é tomar posição diante dessa forma construída, abstrair de suas experiências para proposições na dimensão da política pública e da reflexão pedagógica (CALDART, 2008, p. 85).

As experiências realizadas pelo PRONERA em parceria com os Movimentos Sociais, por meio da Pedagogia da Alternância, foram essenciais para mostrar que é possível desenvolver outras práticas no Ensino Superior e que as populações do campo podem ter acesso à formação de Nível Médio e Educação Superior, permanecendo em contato com a luta e o seu território.

No que se refere ao debate e à construção da Educação do Campo, os Movimentos Sociais Camponeses desenvolvem o seu papel de enfrentar o sistema político em defesa de uma educação pública e de qualidade para os homens e mulheres do campo, sujeitos que, durante muito tempo, ficaram esquecidos por projetos e políticas governamentais.

No ano de 1993, iniciou a primeira turma de formação para professores dos assentamentos e comunidades rurais de MS, na qual eram acompanhados pela Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) e com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). A manutenção do curso ocorreu graças ao apoio de organizações não governamentais. Além disso, a Secretaria de Estado de Educação também ajudava na contratação dos professores.

De acordo com a entrevista realizada com a representante dos Movimentos Sociais<sup>14</sup>, a Comissão Pastoral da Terra organizou cinco turmas de Magistério/Normal Médio, de 1993 até o ano de 2001. No entanto, em julho de 2004, a CPT, o MST e outros movimentos do campo coordenaram o andamento de duas turmas de cursistas oriundos de diversos assentamentos de MS. Na execução da última turma, o governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SED) de MS, esteve mais presente, disponibilizando professores e alimentação, cabendo aos Movimentos Sociais organizarem os alojamentos e ajudarem na coordenação do projeto.

A Secretaria de Estado de Educação (SED) apresentou um projeto intitulado: Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul, “Escola Guaicuru: Vivendo uma nova lição (1999-2002)”. A nova gestão assumia o compromisso de que as novas políticas a serem elaboradas ocorreriam mediante um processo participativo, envolvendo os trabalhadores em educação, organizações em defesa da educação e demais componentes da comunidade escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

A proposta de Educação do Campo só conseguiu ganhar força, a partir do momento em que a Secretaria de Estado de Educação (SED) criou um setor, que ficou responsável pelo debate e acompanhamento das escolas do campo em MS.

Além disso, criou o Comitê da Educação do Campo, que é composto por integrantes da SED, Universidades e Organizações Sociais ligadas ao campo e à educação, ou seja, novamente, a participação dos Movimentos Sociais é imprescindível nesse processo de construção e implementação da Educação do Campo em MS.

---

<sup>14</sup> Entrevista concedida no dia 05 de outubro de 2016.

No ano de 2008, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) iniciou o curso de Ciências Sociais, para atender às populações dos assentamentos e para contribuir com a formação de lideranças dos Movimentos Sociais. Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais da UFGD:

Neste sentido, o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, aqui proposto para ser oferecido na Metodologia da Alternância, poderá formar pessoas oriundas de assentamentos de reforma agrária que estejam atuando como educadoras e como lideranças de Movimentos Sociais, capacitando-as para estudar a vida social, a interação e a estrutura sociais, a constituição dos grupos sociais, o desenvolvimento e o funcionamento das comunidades e das sociedades, especialmente, a vida nos assentamentos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFGD, 2008, p. 10).

Em 2013, foi criado:

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, proposto pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em Campo Grande - MS, foi criado em 2013, em resposta à chamada do Ministério de Educação, por meio de ação integrada entre: Secretaria de Educação Superior; Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, mediante Edital n.º 2 SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012 (UFMS/NEPECAMPO).

No ano de 2013, a UFGD criou o Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza. Ambas as universidades federais em MS, UFMS e UFGD, estão com turmas em andamento. No capítulo III, iremos apresentar o curso de Ciências Sociais que a UFGD desenvolveu de 2008 a 2012.

No capítulo a seguir, traremos as políticas educacionais, a Educação do Campo presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), as Diretrizes Operacionais e a Política Nacional de Formação de Professores.

## CAPÍTULO 2

### POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO BRASIL

O objetivo neste capítulo é examinar como as políticas públicas de formação de professores do campo foram contempladas na legislação brasileira e na deliberação CEE/CEB/MS 7111, bem como as leis, orientações, diretrizes, resoluções, planos e deliberações que garantem a Educação do Campo.

#### 2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Compreende-se por políticas públicas, as ações do Estado e seu conjunto de instituições criadas, coordenadas e implantadas por um determinado governo, e seus respectivos programas e projetos voltados para alguns setores da sociedade, o que não implica a participação isolada da burocracia estatal, sendo implantadas e implementadas por meio das reivindicações sociais. Em suma,

A política social aparece no capitalismo construída a partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais. A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, unicamente pôde existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX. [...] (VIEIRA, 1992, p. 19).

Por meio das políticas públicas ou políticas sociais, é possível evidenciar a ação do Estado. Azevedo (2004) mostra-nos de que forma as políticas públicas são definidas e como se materializam:

O conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente [...] outra importante dimensão que se deve considerar é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Nesse sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, 2004, p. 05-06).

Neste sentido, podemos interpretar as políticas públicas educacionais como reivindicações das classes populares, mas que conferem certas especificidades, pois os sistemas educacionais instituídos também atendem aos interesses das classes dirigentes, ou

seja, às demandas do capital. Com isso, há evidência de que o Estado intervém nas políticas para controlar as pressões, tanto dos interesses do capital quanto das reivindicações da sociedade civil organizada. Para Vieira (1992):

A interferência estatal tem fixado ao longo do tempo severas demarcações dentro da sociedade, estabelecendo limites às ações individuais, regulando a economia, classificando os valores morais, dando legalidade por vezes tardiamente às práticas e aos interesses provenientes do mundo burguês. Tal interferência varia de acordo com os imperativos da acumulação capitalista e talvez não seja exagero dizer que os avanços e os recuos da ação estatal se assemelham aos movimentos de aceitação e de rejeição dos monopólios (VIEIRA, 1992, p. 76-77).

O Estado age como regulador das políticas públicas buscando amenizar as tensões e sua ação dependerá de como a acumulação do capital estará em determinado momento. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) asseveram que:

[...] As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 08).

Em 1988, é aprovada a Constituição Federal, considerada cidadã e, com ela, vem o sonho da efetivação de políticas que pudessem materializar os direitos. A Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à educação, traz dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e quatro dispositivos (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI e arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) abordando a educação nos seus diferentes níveis (Educação Básica e Educação Superior), etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial).

O artigo 205 da Constituição Federal garante-nos que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Sendo assim, a Educação como direito é um dever do Estado brasileiro oferecida a todos os cidadãos.

A luta pelo direito à Educação antecede a Constituição de 1988. Conforme Candau e Sacavino (2008):



Com o início da industrialização e com a imigração de mão-de-obra estrangeira no começo do século XX, principalmente de italianos que introduziram os pensamentos *anarquistas* e *marxistas* (grifo do autor) no Brasil, o movimento operário ganhou força e iniciou um período de lutas por direitos civis (direito de se organizar, de se manifestar, de escolher o trabalho e fazer greve). Lutavam também por direitos trabalhistas (horário de trabalho, descanso semanal e férias), e por direitos de assistência (seguro contra acidentes, aposentadoria e assistência a viúvas e órfãos) [...] (CANDAUI; SACAIVINO, 2008, p. 16, grifo do autor).

Além dos direitos citados anteriormente pautados pelos movimentos, a educação também foi reivindicada e, com isso, os movimentos operários intensificam a luta em defesa dos direitos à educação.

Algumas ideias para atender à “Educação Rural” surgem, ainda, no Governo Vargas, como apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007).

[...] Nos anos 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social”: *a educação rural*, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 15-16, grifo nosso).

São mais de 400 anos de história do território e ainda não havia uma política educacional para atender à maioria da população, inclusive, a população camponesa que, neste período, estava retirando-se de seus territórios para residir nas cidades à procura de uma vida mais digna, ou seja, com a industrialização sendo desenvolvida no Brasil, a população rural viu a possibilidade de conseguir melhorar suas condições de vida. O governo, percebendo o êxodo rural, implantou políticas públicas educacionais para conter a retirada dessa população residente no campo e que não tinha acesso aos bancos escolares.

No decorrer dos anos de 1930, vários movimentos surgiram em defesa da educação pública para todos: o Movimento dos Pioneiros da Educação, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino e, além disso, as organizações em defesa de direitos dentro das fábricas que, por sua vez, cobravam educação para os seus filhos.

No ano de 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, sobre o qual Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) elucidam:

Decorrencia de articulações desenvolvidas na IV Conferência Nacional da Educação promovida pela ABE, em 1931- realizada sob acentuada pressão político-ideológica e em cuja sessão de abertura estiveram presentes Getúlio Vargas e Francisco

Campos - o *Manifesto*<sup>15</sup> dos Pioneiros da Educação Nova (1932) contribuiu definitivamente para pôr em relevo as clivagens ideológicas existentes entre as forças em confronto [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 20, grifo do autor).

A defesa de uma escola pública que pudesse respeitar a diversidade existente na sociedade brasileira foi pauta das reivindicações feitas pelos pioneiros, na qual, no bojo desse processo, está embutido o interesse dos governantes em manter a população do campo servindo de mão de obra para os fazendeiros e do grupo de educadores que defendem uma educação para todas as pessoas.

Na Constituição de 1934, a questão da educação ganhou maior relevância e a Educação Rural aparece com maior frequência. Em 1988, com a promulgação da Carta Magna e o período de redemocratização do país, a educação para as populações rurais é colocada na pauta das discussões.

As alterações da Constituição não cessaram por aí, “a Carta de 1946 defendia a liberdade e a educação dos brasileiros” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 25) e, com isso, o governo, após longos debates, em 1961, conseguiu promulgar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro daquele ano.

No entanto, na sociedade crescia o debate em defesa de uma educação para todos. Além disso, fortaleciam-se os sindicatos dos trabalhadores. Conforme apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007):

[...] O país vivia convivendo com as contradições de uma crise econômica decorrente da redução dos índices de investimentos, da diminuição da entrada de capital externo, da queda de taxa de lucro e do crescimento da inflação. Crescia a organização de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, estruturavam-se as Ligas Camponesas<sup>16</sup>, estudantes fortaleciam a União Nacional dos Estudantes

<sup>15</sup> Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - Redigido por Fernando Azevedo e assinado por mais 26 educadores e intelectuais, o documento dirigido ao povo e ao governo trazia a marca da diversidade teórica e ideológica do grupo que o concebeu. Mas apresentava ideias consensuais, como a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita, e do ensino comum para os dois sexos (co-educação). Movia-se, ainda, no âmbito das concepções educacionais de recorte escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 20).

<sup>16</sup> Ligas Camponesas - As Ligas Camponesas inserem-se como o mais importante movimento social camponês organizado pelo povo brasileiro, na década de 1960. Nesse sentido, as Ligas são parte do condutor da história das lutas sociais de nosso povo, desde o período do colonialismo até nossos dias. Elas foram uma forma de organização das massas camponesas do Nordeste, em especial, dos moradores dos engenhos na Zona da Mata e, principalmente, nos Estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Como movimento de massas, não tinha muita formalidade organizativa, apesar da existência de estatutos. Os camponeses reuniam-se por local de moradia e planejavam lutas sociais para resolver problemas específicos. Havia unidade estadual e nacional, proporcionada por uma direção política coletiva e por um programa político. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/a%20questao%204%20-%202012.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

(UNE), militares subalternos organizavam-se. Mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base- reforma agrária, reformas na estrutura econômica, na educação, reformas, enfim, na estrutura da sociedade brasileira. Essa movimentação repercutiu intensamente no campo da cultura e da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 26).

Diante de tais instabilidades é que o governo justifica fazer uma constituição tão autoritária e, assim, vários direitos dos trabalhadores são extintos, dentre eles, o direito de organização por classe e representação, o qual desencadeou uma perseguição dos movimentos e das lideranças dos povos. Este período foi de grande controle do governo sobre a organização do povo trabalhador.

No campo educacional, o governo fez o controle das ações dos profissionais da educação, no entanto, sem inserir nenhuma política de valorização dos profissionais da educação.

Durante o período da Ditadura Militar, a política educacional passou por diversas alterações, na qual podemos citar as duas essenciais: a Lei n.º 5.540/64 - que reformou o Ensino Superior; e a Lei n.º 5.692/71- que reformou o ensino de 1.º e 2.º graus. Com relação aos objetivos das referidas leis, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam que:

Entre outros, podem-se apontar dois importantes objetivos das leis configurados quando o regime equacionava a economia e já se anunciavam os anos eufóricos do “milagre econômico brasileiro”. O primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão-de-obra, qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria de que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país. O Plano Decenal da Aliança para o Progresso e o Conselho Interamericano Econômico e Social (OEA) para assuntos culturais, científicos e de informação- indicavam com desconcertante fraqueza que educador e educando haviam se transformado em capital humano – capital que, recebendo investimento apropriado e eficaz, estaria apto a produzir lucros individual e social. De todo modo, visando construir sua hegemonia, o regime instituiu em todos os níveis escolares um ensino propagandístico do regime e da “Revolução”: “Ensino de Moral e Cívica”, no 1.º e 2.º graus, e “Estudo de Problemas Brasileiros”, na universidade, inclusive na pós-graduação. Investir significava também moldar o “capital humano” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 31, grifo do autor).

Diante dos objetivos apresentados por Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 29), fica evidente que a proposta é de uma Educação que contemplasse a formação do “capital humano”. Além disso, a disciplina de Moral e Cívica é implantada, com o objetivo de disseminar e controlar as pessoas dentro de um regime autoritário, no qual devia estar presente o patriotismo e o respeito às autoridades. Neste sentido, as pessoas não ousavam lutar por uma nação livre do autoritarismo.

No período da Ditadura Militar, a educação é pensada para atender a uma demanda do mercado. A educação proposta por Paulo Freire, que buscava debater sobre a realidade, é ignorada e combatida pelo regime da Ditadura. A repressão foi muito forte e houve o controle ideológico nas escolas que, por sua vez, estendia a cultura e a vida social do povo brasileiro.

Na Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, quanto ao Ensino Rural, é possível afirmarmos que a lei não traduz grandes preocupações, conforme Parecer 36/2001:

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no art. 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam a integração no meio. Acrescente-se a isso o disposto no art.105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas para adaptar o homem ao meio e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária (BRASIL, 2002).

Em 1971, a Lei n.º 5.692 também traz algumas alterações sobre a oferta da Educação Rural, mas sem valorizar a cultura do povo camponês. Vejamos o que está no Parecer 36/2001:

A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei n.º 4.024, a n.º 5.692 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional [...] (BRASIL, 2002).

Neste sentido, a expectativa com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 era de que pudesse contemplar tais pautas apresentadas pela sociedade brasileira e que a Educação do Campo pudesse, de fato, ser atendida com políticas do Estado brasileiro.

Assim, a lei vigente apresentou diversos avanços democráticos com relação às leis criadas no período da Ditadura.

## **2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LEI N.º 9.394/96 E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Após os brasileiros terem passado por momentos de rupturas democráticas e de um período de autoritarismo, com a aprovação da Constituição Brasileira de 1988, novas expectativas sobre o cenário educacional surgiram.

Neste sentido, a expectativa com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei n.º 9.394/96, era de que pudesse contemplar a defesa de uma escola para todos.

No Congresso Nacional, antes da aprovação da Lei n.º 9.394, o debate aconteceu em diversas frentes e interesses. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) explicam que:

Simultaneamente, em 1987, iniciaram-se as discussões em torno do projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O primeiro projeto delineado por Dermeval Saviani foi apresentado à Câmara Federal, pelo deputado Octávio Elísio (PMDB-MS), em 1988, quando o ministro da Educação era Carlos Sant'Anna. Naquele texto, ficou registrado e deu-se visibilidade às reivindicações que, de certo modo, foram incorporadas ao texto constitucional. O projeto educacional que ganhara forma foi novamente testado nas discussões para a nova legislação educacional que pretendia, de uma só vez, reordenar todos os níveis de ensino. O texto apresentado por Elísio recebeu emendas e, em dezembro de 1988, foi relatado pelo deputado Jorge Hage (então PSDB-BA, depois PDT). Ciente da importância do que estava por vir, a comunidade educacional permaneceu organizada por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, ao qual se associa mais de 30 entidades nacionais de feição sindical, acadêmica, religiosa, profissional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 42-43).

Pelo exposto acima, é possível entender que a LDB atual foi fruto de uma discussão coletiva e que atende ao clamor da sociedade. No entanto, não é isso que ocorreu, pois, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007):

O projeto de LDBEN aprovado em 1996, no entanto, não corresponderia às aspirações alimentadas em quase duas décadas. Nos descaminhos da tramitação do projeto, sobressai a carta posta na mesa, em maio de 1992, pelo governo Collor. O senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou texto próprio no Senado, atropelando as negociações inconclusas na Câmara dos Deputados. Em 1993, o projeto da Câmara, agora sob a relatoria do deputado Cid Sabóia (PMDB-CE), foi enviado ao Senado. A eleição de Fernando Henrique Cardoso, 1994, na avaliação de Saviani, trouxe nova composição de forças ao Congresso Nacional, e a aliança entre PSDB e PFL indicava uma nova ofensiva conservadora. Em 1995, Darcy Ribeiro apresentou novo substitutivo, já resultante dos acordos que vinha realizando com o governo FHC e seu ministro da Educação, Paulo Renato Costa de Souza. Voltando à Câmara dos Deputados, o substitutivo de Ribeiro, agora relatado por José Jorge (PFL-PE), foi sancionado pelo presidente, sem qualquer veto. O mesmo Saviani relembra que fato assemelhado ocorreu com a Lei 5.692/71, durante o governo Médici, sob cujo autoritarismo a oposição estava inteiramente silenciada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 43).

O trecho acima revela o quanto o projeto inicial foi alterado e acabou sendo aprovado aquilo que o governo da época tinha interesse: flexibilizar a lei e permitir o investimento do capital sobre a educação brasileira.

Mesmo diante da aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação que não contemplasse o que havia sido construído pela base e por pensadores de uma educação mais humanizadora e libertadora, a Lei n.º 9.394 trouxe algumas luzes para que a educação pública pudesse ser fortalecida.

A Lei n.º 9.394/96 trouxe várias reivindicações históricas que foram defendidas por intelectuais, Movimentos Sociais e organizações de diversas naturezas: educadores, igreja católica, advogados, igrejas cristãs, dentre outros.

No que diz respeito às políticas para a Educação do Campo, tivemos como avanço na Lei n.º 9.394 o Art. 23, garantindo que:

Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1.º - A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. § 2.º - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996).

O art. 23 da Lei n.º 9.394, de 1996, foi fundamental para dar legitimidade às iniciativas de novas escolas que surgiam em território brasileiro, após a Ditadura Militar, dentre elas, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), que desenvolveram suas práticas respeitando ciclos de plantios e há um Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC)<sup>17</sup>.

O parágrafo segundo é de fundamental importância, pois diz que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas” (BRASIL, 1996), ou seja, para as iniciativas inovadoras das escolas do campo, isso serve de respaldo legal para desenvolver modelos que contemplem as diversas realidades presentes no território brasileiro. Além do artigo 23, há também o artigo 26, que determina que:

Art. 26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Com o Artigo 26, as escolas do campo buscaram inserir em seus currículos conteúdos que pudessem contemplar a realidade do povo camponês, valorizando a sua cultura

---

<sup>17</sup> De acordo com Benjamin e Caldart (2000), o Tempo-Escola é onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, organizam-se para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores. No Tempo-Comunidade é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa de sua realidade, do registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela Comunidade Sem Terra.

e trabalhando com os conhecimentos produzidos pela comunidade. Afora esses, há o Art. 28 que garante aos povos do campo:

Art. 28 - Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo Único - O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei n.º 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

O artigo 28 da Lei n.º. 9.394, que consta acima, foi fundamental para que os Movimentos Sociais pudessem lutar e defender uma educação que contemplasse a realidade do povo camponês em território brasileiro.

Outra importante alteração que ocorreu na LDB foi com a Lei n.º 12.960, de 2014, a qual dispõe que, para fecharem as escolas do campo, indígenas e quilombolas, “considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (BRASIL, 2014), ou seja, não basta somente o interesse dos gestores e governantes. Desse modo, terão que consultar a comunidade e fazer uma análise do impacto sobre o fechamento da escola.

No que diz respeito às leis que mencionam o direito à Educação, podemos citar, além da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que fixa diretrizes para a Educação Nacional, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, que foi um grande avanço com a participação dos Movimentos Sociais. Em Mato Grosso do Sul (MS), os Movimentos Sociais contribuíram muito para aprovar a Deliberação n.º 7.111, de dezembro de 2003, que dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-MS).

Além das leis citadas, há também o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 que, no Capítulo IV, trata sobre o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, e estabelece:

Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares

superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo Único - É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma o direito à educação e no Art. 54 afirma que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente tais direitos”. Além disso, estabelece nos parágrafos do art. 54 que: “§ 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2.º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.” (BRASIL, 1990).

Além da Constituição Federal e do ECA, há também o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, e que traz 20 metas a serem cumpridas pelo governo federal em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios durante uma década (de 2014 a 2024), no qual apresenta dez diretrizes:

Art. 2.º - São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Ressalta-se, também, que há os Planos Estaduais, o Distrital e os Municipais que estão em consonância com o PNE e buscam concretizar as metas estabelecidas neste plano decenal.

As principais políticas educacionais conquistadas para a Educação do Campo foram: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; o documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, com programas voltados à Educação do Campo; o estabelecimento das Diretrizes Complementares da Educação do Campo (BRASIL, 2008b); criação do Procampo e das licenciaturas em Educação do Campo; criação do Projovem Campo; o Decreto do Presidente da República, em



04 de novembro de 2010, estabelecendo a política da Educação do Campo e o PRONERA e o Programa Residência Agrária, criado por meio da Portaria 057, de 23 de julho de 2004. Essas são as principais frentes nacionais no âmbito da política educacional do campo. Mas vale mencionar que as unidades federativas possuem diversas outras frentes, a exemplo da criação dos comitês estaduais de Educação do Campo; fóruns; resoluções e diretrizes estaduais das escolas do campo; cursos de especialização e eventos de formação continuada de professores.

É importante salientar que várias políticas foram desenvolvidas não só para a formação de professores, mas também políticas de formação para qualificar os camponeses da área das agrárias, como o Programa Residência Agrária, que qualificou diversos trabalhadores em nível médio, superior e com diversas especializações. A professora Molina (2009) traz um estudo do Programa no país e afirma que:

O Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para Assistência Técnica, lançado em 2004 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, foi concebido a partir da necessidade de formar Especialistas das Ciências Agrárias para atuação nas áreas de Reforma Agrária e Agricultura Familiar (MOLINA, 2009, p. 18).

Quando tratamos de Educação do Campo, não estamos apenas tratando da educação formal escolar, mas de diversos cursos e programas que foram desenvolvidos em diversas áreas da educação escolar e da educação profissional técnica. Sendo assim, o curso de Residência Agrária tem como intencionalidade:

[...] ser uma política de formação profissional, com o objetivo de contribuir com a promoção do desenvolvimento rural na busca da melhoria das condições de vida no campo brasileiro. Em função de sua principal estratégia de execução, a inserção e a permanência dos estudantes universitários nos assentamentos e áreas de Agricultura Familiar por extensos períodos, adotou-se também como sua denominação Programa Residência Agrária (MOLINA, 2009, p. 18).

Essas conquistas nas políticas educacionais e na política de formação técnica profissional dos povos do campo foram ocorrendo à medida que se estabeleciam diálogos com outros segmentos da sociedade vinculados à educação. Ainda que o surgimento dessas políticas tenha trazido visibilidade e promovido intervenções na escolarização dos povos do campo, a realidade das escolas públicas do campo ainda é marcada por carência de recursos físicos, materiais, pedagógicos e de transporte escolar. Além dessa condição, enfrentam a precariedade nos processos de formação continuada, no que tange à educação regular, educação especial e as classes multisseriadas.

As políticas educacionais avançam à medida que os Movimentos Sociais indagam à política governamental e à medida que as universidades encampam diferentes frentes de formação dos trabalhadores do campo. Aos poucos, as experiências coletivas interrogam as políticas e, também de modo coletivo, participam da criação e efetivação de políticas públicas de educação. Conforme Molina e Hange (2015):

Uma das frentes da expansão da Educação Superior do Campo tem se dado no âmbito da formação de educadores, com a implementação de 42 cursos em Instituições de Educação Superior brasileiras de uma nova modalidade de graduação, concebida a partir da demanda dos Movimentos Sociais, intitulada “Licenciatura em Educação do Campo” (MOLINA; HANGE, 2015, grifo do autor).

Sendo assim, é com o avanço da política educacional de Ensino Superior que podemos colocar em pauta a Educação do Campo. Nesse sentido, os Movimentos Sociais cumprem o papel de cobrar do Estado a criação, implantação e implementação de políticas de formação de professores do campo e para o campo.

A inserção dessas políticas nas esferas públicas promoveu o debate em torno da educação do campo e se propagou em alguns estados brasileiros, porém com diferentes intensidades, conforme a disposição e o interesse dos governos estaduais e municipais.

### **2.3 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO**

No ano de 2002, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aprovou a Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para escolas do campo. Esta resolução é fruto das lutas dos Movimentos Sociais para, de fato, garantir que os Artigos 23, 26 e 28 da LDB possam ser materializados, conforme estão estabelecidos na LDB.

O art. 23 traz o parágrafo segundo, permitindo que o calendário das escolas possam se organizar e se adequar às peculiaridades locais, inclusive, climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino sem, com isso, reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei. Sendo assim, a Educação do Campo ganha força, pois muitas comunidades podem organizar o calendário adequando-o ao ciclo da plantação e da colheita.

Contudo, a LDB conceder autonomia às escolas do campo não era suficiente, pois ainda seriam necessárias outras leis e políticas educacionais para que a oferta da Educação do Campo e a formação do professores do campo pudessem ser construídas e efetivadas e, assim, desenvolverem um trabalho que realmente valorizasse o povo camponês.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo foi um anseio das organizações em defesa de uma Educação do Campo que contemplasse a realidade brasileira, pois no território brasileiro há Comunidades Ribeirinhas, Assentamentos da Reforma Agrária, e Comunidades Rurais de Trabalhadores Assalariados que residem em vilas rurais ou distritos. Além disso, podemos ressaltar a diversidade cultural presente neste campo, pois a vivência camponesa do nordeste não é a mesma vivência do norte, do centro-oeste e da região sul do Brasil.

Neste sentido, as diretrizes operacionais do campo vieram sob a “ótica do direito que implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão.” (BRASIL, 2001).

O Conselho Nacional de Educação, ao aprovar as “Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo”, estabeleceu no artigo 2.º que:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Tendo em vista os princípios e procedimentos estabelecidos pelas diretrizes operacionais é que, em diversas regiões do país, várias experiências foram sistematizadas e reconhecidas, pois muitas escolas já vinham realizando um trabalho que buscava respeitar a diversidade do campo. A legislação deu amparo legal para reconhecer tais iniciativas como uma proposta de Educação do Campo.

Com isso, várias extensões foram abertas em Assentamentos e comunidades tradicionais do campo, pois o objetivo era atender às populações do campo em suas referidas comunidades.

As Diretrizes trazem o compromisso de trabalhar sobre a identidade da escola do campo. Desse modo, define a relação que a escola do campo deverá ter com a identidade camponesa, a participação dos Movimentos Sociais, os saberes das comunidades, a tecnologia

e a ciência que estão ao nosso dispor. Uma escola que seja da vida do camponês para o camponês, pois não podemos apenas querer impor valores e conhecimentos, e sim vincular o conhecimento à sua realidade e vice-versa.

Outro ponto fundamental tratado nas Diretrizes é sobre a Gestão Democrática, estabelecendo no Art. 10:

Art. 10 - O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os Movimentos Sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002).

A gestão democrática irá construir a proposta de educação que a comunidade escolar e local definir como proposta pedagógica que, conforme Caldart (apud MOLINA; JESUS, 2004):

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART apud MOLINA; JESUS, 2004, p. 10).

Portanto, o projeto de educação nasce da coletividade e para dar sustentabilidade deve a prática coletiva envolver pais, alunos, professores e lideranças dos movimentos que defendem a Reforma Agrária e a Educação do Campo.

Mesmo diante das leis citadas anteriormente, o fechamento das escolas do campo continuaram em muitas localidades, pois os gestores não entendiam que era preciso valorizar a Educação do Campo, como proposta para fortalecer a produção, a organização do povo camponês e, sobretudo, para evitar o êxodo rural e, conseqüentemente, o inchaço das cidades. Ou seja, promover uma política educacional para oferecer uma Educação de qualidade, capaz de proporcionar mudanças no contexto da vida camponesa.

## **2.4 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO**

O governo federal, em parceria com os Movimentos Sociais, desenvolveu cursos de Graduação em diversos estados através das universidades públicas. Esses cursos foram realizados a partir das demandas apresentadas pelos Movimentos Sociais do campo:

Como consequência das demandas apresentadas pelos Movimentos Sociais e sindicais, no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) (MOLINA; SÁ, 2012, p. 466).

Após o governo Lula, vêm sendo desenvolvidos diversos programas para melhorar a formação dos professores da Educação Básica. Diversas políticas públicas foram implantadas para atender à demanda. Com a aprovação da Lei n.º 9.394/96, que estabelece diretrizes para a educação nacional no Título VI, artigos 61 a 67, que tratam sobre quem são os profissionais da Educação, qual a formação necessária para desempenhar a função de professor, como as universidades irão desenvolver os cursos de licenciaturas e sobre a valorização dos profissionais da educação.

Dessa forma, é evidente a importância da sociedade na construção de políticas públicas que atendam aos seus interesses, pois o Estado, em sua essência, está atendendo muito mais os interesses do capital, ou seja, um Estado que prioriza as políticas para garantir os lucros das empresas e do interesse da classe dominante. Scheibe (2008), em seu artigo “Formação de Professores: uma herança histórica”, afirma que:

As atuais mudanças curriculares nos cursos de formação de professores fazem parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica. [...] As novas diretrizes para a formação de professores nas suas diversas licenciaturas foram produzidas no interior deste movimento reformador sob forte contingenciamento da reorganização dos princípios direcionadores tanto do ensino superior quanto do sistema de ensino básico (SCHEIBE, 2008, p. 42).

De acordo com o trecho do texto de Scheibe (2008), a política de formação de professores vem para atender à demanda de uma escola pública, universal e de qualidade para todos, que perpassa pela qualificação dos professores para atingir tais objetivos.

No que diz respeito à política de formação de professores, os desafios são imensos, pois a dimensão territorial, a diversidade cultural, a falta de recursos e o modo como vem sendo implementadas as políticas educacionais para a formação de professores têm impossibilitado a efetivação de uma educação para suprir as demandas sociais. Para Shiroma (2007):

Segundo o próprio MEC, mais de 1000 mil professores em exercício sequer completaram o 1.º grau; outros 100 mil possuem apenas o 1.º grau. A maior parte

desse contingente - mais de 180 mil professores está envolvida na delicada e complexa tarefa de alfabetizar. Nos termos definidos pela LDBEN, seria necessária, para suprir os déficits de funções docentes, a formação de 117 mil docentes para atuar de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, de 51 mil para atuar de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> e de 215 mil para o ensino médio. Ou seja, o Brasil conta com um déficit de mais de 1,2 milhão de professores na educação básica, incluindo os mais de 830 mil da educação infantil. Esses são os dados oficiais da Sinopse Estatística de 1996 (SHIROMA, 2007, p. 90).

Os dados apresentados por Shiroma (2007) revelam que, em 1996, o déficit da formação de professores estava altíssimo. No ano de 2001, o PNE traz dados que revelam a necessidade de investimento na formação docente, pois há vários profissionais atuando sem formação na área ou sem a formação necessária:

**Tabela 1 - Funções Docentes - distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares em que atuam**

Nível de formação	Total de funções	Níveis e modalidades de atuação					
		Pré-Esc e Alfabetiz.	1 <sup>a</sup> à 4 <sup>a</sup> séries	5 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> séries	Ensino médio	Educação especial	Ed. Jovens e adultos
Ens.Fund. Incompl.	65.968	20.581	44.335	712	18	322	567
Ens.Fund. Completo	80.119	22.043	50.641	5.913	675	847	1.462
Ens. Médio Completo	916.791	174.948	531.256	153.258	38.250	19.079	32.150
Ens. Sup. Completo	1.066.396	48.147	172.715	501.625	326.801	17.108	68.872
Total	2.129.274	265.719	798.947	661.508	365.744	37.356	103.051

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística, 1996.

Os dados apresentados indicam a necessidade de investir na formação dos profissionais da Educação, revelando que a maioria dos profissionais que atuavam da 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série não tinha a formação de nível superior e que mais de 50% dos profissionais que atuavam na Educação Básica também não tinham curso superior.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que a formação dos profissionais da Educação do Campo é deficitária, comparando com a formação da cidade que, em 2014, na Educação Infantil havia um total de 65,4%, Ensino Fundamental com um total de 84,8% e Ensino Médio com 93,5%. Na área

rural, esta realidade piora: na Educação Infantil com 45,6%, no Ensino Fundamental com 58,9% e no Ensino Médio com 88,5% (BRASIL, 2014).

**Tabela 2 - Formação dos docentes do urbano e do rural**

	Educação Infantil	Ens. Fundamental	Ensino Médio
Urbano	65,4	84,8	93,5
Rural	45,6	58,9	88,5
Diferença entre urbano e rural em %	19,8	25,9	5,0

Fonte: EC/INEP/DEED/CSI, 2014. Tabela organizada pelo autor do texto de acordo com dados do INPE.

Na Educação do Campo (Rural<sup>18</sup>), percebe-se que há menos professores com nível superior em todas as etapas do ensino. Na Educação Infantil, mais de 50% não possuem o Ensino Superior e, no Ensino Fundamental, passam de 40%. Já no Ensino Médio, a diferença é de apenas 5%. Além disso, diante dos dados, há mais de 54,4 % de profissionais sem nível superior na Educação Infantil, no Ensino Fundamental há 41,1% de profissionais sem formação superior e no Ensino Médio essa diferença se reduz, pois há 11,5%. Com isso, os professores do campo acabam atuando sem a formação mínima exigida por lei. De acordo com dados do INEP de 2015, podemos observar que a defasagem continua:

<sup>18</sup> O termo rural relaciona-se ao território, local onde estão localizadas as escolas do campo.

**Tabela 3 – Percentual de Docentes com curso Superior, Brasil – 2015**

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino						
Localização	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Ed. Especial
Urbano	65,8	84,7	93,1	94,5	90,4	87,1
Rural	47,2	60,2	93,4	88,6	53,8	85,3
Total/Brasil	63,8	80,4	93,1	88,8	84,5	87,1

Fonte: Censo da Educação Básica - 2015 / INEP

Analisando os dados, observa-se que a defasagem continua e que no rural a falta de profissionais com formação está na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na oferta da Educação de Jovens e Adultos. Em MS, podemos observar que esta realidade muda, mas a falta de profissionais com formação específica continua sendo maior na área rural:

**Tabela 4 – Percentual de Docentes com curso Superior, MS - 2015**

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino						
Localização	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Ed. Especial
Urbano	87,4	94,4	96,4	89	96,3	91,8
Rural	67,8	76	91,8	100	78,9	-
Total/MS	86,1	91,9	96	89,5	94,3	91,8

Fonte: Censo da Educação Básica- 2015 / INEP

Como referido anteriormente, constata-se que em MS a média de profissionais com curso superior é maior do que a média nacional. Outro ponto importante é que não aparece a Educação Especial na área rural.



O governo federal, na Lei n.º 9.394/196, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 62, estabelece que:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

O artigo 62 da LDB não faz menção à Educação do Campo, mas tal lei também se aplica a essa modalidade. Sendo assim, o campo também tem direito a profissionais com formação específica para trabalhar em suas escolas.

As pautas levantadas pelos Movimentos Sociais, relacionadas à formação dos professores, mostram a necessidade do governo federal elaborar e desenvolver uma política de formação para os professores do campo e para as populações do campo.

Mesmo antes da criação da SECADI, o governo federal vinha desenvolvendo algumas experiências de formação para professores do campo, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi criado para ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais. Este programa era desenvolvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

No que diz respeito à política de formação de professores, o governo federal aprova, em 2016, o Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

Art. 1.º - Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016).

O Decreto foi aprovado às vésperas do processo de impedimento da presidenta Dilma, ou seja, ainda não há como avaliar o desdobramento desse decreto. O que podemos deixar registrado é que já há cortes de verbas para diversas políticas educacionais, inclusive, para as universidades federais.

Os desafios continuam, pois a formação de professores é essencial para que a educação possa ser executada da melhor forma possível, pois o processo de ensino e aprendizagem nas escolas terá êxito com profissionais capacitados. Assim, são de fundamental importância as políticas de formação de professores.

No que se refere ao campo, de acordo com o CNE que coloca no parecer n.º 36/2001: “O campo, nesse sentido mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002), ou seja, é na área rural que esses desafios ainda são maiores, pois são nessas escolas, onde muitas vezes falta o professor qualificado, profissionais habilitados na área.

A partir da promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, o governo federal tem desenvolvido diversos programas, visando melhorar a formação dos professores da Educação Básica. Neste sentido, desde o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), metas têm sido elaboradas buscando melhorias na formação dos professores. E este tem sido um dos grandes desafios para alavancar a educação no Brasil.

De acordo com o histórico presente no PNE 2001, em 1967, ressurgiu a ideia de ter um Plano Nacional de Educação, proposto pelo Ministério da Educação, discutido em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar (BRASIL, 2001).

Com o fim da Ditadura (1985) e a aprovação da Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial de elaborar um Plano Nacional de Educação, vem à ideia de um plano em longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 da Constituição Federal contempla esta obrigatoriedade (BRASIL, 2001).

A aprovação da Lei n.º 9.394, de 1996, “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” e determina nos artigos 9.º e 87, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2001).

Neste sentido, a pauta por uma educação pública de qualidade e pela formação dos professores em nível superior faz parte de anseios que perpassam longas décadas, presentes em planos, projetos e programas de governo e de estado. No entanto, após quinze anos de aprovação da Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, a proposta de uma política de formação de professores ainda está presente na Lei

n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para mais uma década.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) continua trazendo pautas elencadas no PNE, Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação para 2001 a 2011. Uma das Diretrizes citadas anteriormente é dos incisos: I - erradicação do analfabetismo; e II - universalização do atendimento escolar. Sendo assim, os desafios para erradicar e universalizar o ensino perpassa pela necessidade de profissionais habilitados para desempenharem suas funções na construção de uma educação de qualidade para todos.

Os dados indicam a defasagem na formação dos professores, pois não passavam por uma formação acadêmica e científica e, com isso, era evidente a necessidade de uma política de formação para os professores no Brasil. Conforme Scheibe (2008):

Derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes. A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental. O estabelecimento da república no país é o marco para esta compreensão da formação do professor, considerada como estratégica para a construção do projeto nacional em desenvolvimento (SCHEIBE, 2008, p. 41).

No que diz respeito à política de valorização e da formação dos profissionais da Educação, o PNE (2014-2024) traz 4 metas, das quais a meta 15 busca garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III, do caput do art. 61, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional completou 20 anos e o desafio para o cumprimento de que todos os professores possam ter a formação em nível superior continua, pois o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz que todos os profissionais da Educação devem ter o Ensino Superior. No entanto, em 2013, o governo aprova uma Lei Complementar, Lei n.º 12.796, de 04 de abril, em que ainda se admitem profissionais com Normal Médio na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A política de formação de professores tem sido alvo de pautas constantes, conforme Freitas (2014):

A formação de professores é alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos estados e municípios. Como área estratégica para o capital, por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, vem mobilizando em toda a América Latina articulações entre empresariado e poder público para uma intervenção mais direta na educação pública, especialmente nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento. Foi principalmente nesses campos que se deram os embates no Congresso Nacional durante a tramitação do Projeto de Lei (PL), n.º 8.035 do Plano Nacional de Educação (PNE) desde novembro de 2010, impedindo, entre outras iniciativas, a aprovação do dispositivo que estabelecia recursos públicos destinados à educação pública e introduzindo no texto a política de estímulos a escolas e professores pelo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como mecanismo de recompensar o mérito (FREITAS, 2014, p. 427-328).

Neste sentido, elaboram estratégias para atingir a meta proposta. A estratégia 15.5 propõe “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014), ou seja, essas modalidades estão necessitando de atenção especial para atender à Educação do Campo, Comunidades Indígenas, Quilombolas e Educação Especial. Sendo assim, o PNE (2014-2024) vem reafirmando o compromisso e a importância de uma formação mais específica para atender às modalidades de Educação no Brasil.

Com isso, o PNE (2014-2024) apresenta a estratégia 15.6, que propõe a reforma curricular de cursos de licenciatura, para assegurar uma Educação que respeite às especificidades educacionais. Segue a estratégia retirada do PNE:

15.6 - promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014).

Diante da estratégia anteriormente citada, fica o desafio de adequar a matriz curricular dos cursos de formação inicial aos professores para atender as escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas e para a educação especial.

A estratégia 15.3 propõe “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014), ou seja, o governo está propondo ampliar o programa que possibilita aos acadêmicos a oportunidade de ter acesso à sala de aula, antes de terminar o curso de licenciatura. Tal programa foi criado no

governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, no qual dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O governo com esta estratégia está ciente da necessidade de uma formação mais voltada para a prática, pois, com o PIBID, o acadêmico tem contato com a realidade mais cedo e isso possibilita refletir e contribuir mais com sua formação, fazendo uma relação entre a teoria e a prática (BRASIL, 2014).

O Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, em seu art. 3.º, traz vários incisos sobre os objetivos do PIBID. Segue o art. 3.º e os objetivos do programa:

Art. 3.º - São objetivos do PIBID: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

O PIBID vem com a proposta de contribuir com a formação de professores e proporcionar mais conhecimento sobre a realidade da escola. Com isso, fica o desafio de ampliar, cada vez mais, o número de “pibidianos”, para termos mais licenciados com experiências.

Na estratégia 15.4, o PNE (2014-2024) propõe “consolidar e ampliar a plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos” (BRASIL, 2014). Com relação a esta estratégia, o PNE está referindo-se à Plataforma Freire, que foi criada a partir do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Esta estratégia vem reforçar a importância de organizar e ofertar novas matrículas para formação inicial de professores.

No que se refere aos profissionais que ainda atuam apenas com o normal médio, ou seja, formação de nível médio, a estratégia 15.9 propõe implementar cursos e programas

especiais para assegurar formação específica na Educação Superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente em efetivo exercício (BRASIL, 2014). No Plano Nacional de Educação (2014-2024), há o reconhecimento de que existem professores atuando sem formação de nível superior, ou então, que há professores atuando em áreas diferentes de sua formação inicial.

Uma estratégia que é de fundamental importância é a 15.10, que busca fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério (BRASIL, 2014), pois, além dos professores, há a necessidade de desenvolver formação técnica para os demais profissionais de apoio à Educação Básica. Com isso, valorizam-se os demais profissionais da educação.

A estratégia 15.11 coloca como desafio “implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, a política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.” (BRASIL, 2014). Por meio dessa estratégia, os profissionais podem cobrar de suas secretarias uma política de formação continuada para poder melhorar sua formação.

A meta 16 refere-se à formação de professores em nível de Pós-Graduação, e o PNE (2014-2024) traz como desafio para a referida meta:

Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Diante da meta, fica evidente que ainda temos muito para realizar com relação à formação dos professores em nível de Pós-Graduação, pois, na estratégia 16.2, o PNE propõe “consolidar a política nacional de formação de professores e professoras da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.” (BRASIL, 2014).

Na meta 17, o PNE (2014-2024) busca “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste

PNE.” (BRASIL, 2014). Esta meta é essencial para poder avançar na valorização dos profissionais da educação que, com a Lei n.º 11.738/2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, apresentando avanços, mas ainda está abaixo de muitos profissionais com nível superior.

A estratégia 17.3, inclusive, vem reforçar a importância da Lei do Piso Salarial dos Professores:

17.3 - implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (BRASIL, 2014).

Com relação à Educação do Campo, vale ressaltar que a meta 12 estabelece os desafios do Ensino Superior e, na estratégia 12.13, propõe expandir o atendimento específico às populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação com essas populações.

A meta 18 é fundamental para garantir a valorização dos profissionais da Educação, pois propõe:

Meta 18 - assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

O Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII, do art. 206 da Constituição Federal, é a consolidação da valorização, pois a remuneração e uma carreira atrativa são essenciais para atrair novos profissionais e manter os que estão trabalhando em prol da educação pública.

O Plano Estadual de Educação (PEE/MS 2014-2024) foi aprovado com a Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014. As metas do PEE estão de acordo com as metas e estratégias do PNE (2014-2024). Sendo assim, as metas 15, 16, 17 e 18 referem-se aos profissionais da educação e seguem da seguinte forma: Formação de profissionais da

educação (Metas 15 e 16); Condições de trabalho e valorização profissional (Meta 17); e Carreira, salário e remuneração (Meta 18) (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

**Tabela 5 - Dados e Metas de Formação de Professores Dados Brasil**

	<b>Dados Brasil</b>	<b>Dados MS</b>	<b>Meta PNE</b>	<b>Meta PEE-MS</b>
Docentes com curso superior	78,1%	92,4%	100%	100%
Docentes com licenciatura na área em que atuam	40,5%	56,1%	100%	100%
Docentes com pós-graduação ( <i>lato e stricto sensu</i> )	29%	37%	50%	60%
Docentes com mestrado ou doutorado	1,5%	1,3%	---	20%

Fonte: [www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br) e Relatório SUPAIS/SED-MS 2013. Tabela retirada do PEE/2014.

Os dados presentes na tabela acima mostram que os docentes com licenciatura na área em que atuam, no Brasil, são 40,5% e, em MS, são 56,1%, ou seja, no Brasil precisamos ainda de 59,5 % e, em MS, 43,9% de docentes para atingir a Meta do PNE. Diante dos dados, fica evidente que os governos federal e estadual precisam investir, e muito, para abrir novos cursos de licenciatura. E, além disso, que deem condições para que estes acadêmicos possam conhecer melhor a realidade da escola. Outra situação que as universidades precisam rever é sobre o índice de evasão no ensino superior, ou seja, não basta abrir novos cursos e vagas, mas sim garantir que os acadêmicos possam terminar o curso iniciado. De acordo com o documento do Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 2014):

A democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, é um dos compromissos do Estado brasileiro, expresso nessa meta do PNE. O acesso à educação superior, sobretudo da população de 18 a 24 anos, vem sendo ampliado no Brasil, mas ainda está longe de alcançar as taxas dos países desenvolvidos e mesmo de grande parte dos países da América Latina. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011 registrou que a taxa bruta atingiu o percentual de 27,8%, enquanto a taxa líquida chegou a 14,6%. O PNE (2001-2010) estabelecia, para o fim da década, o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos. Apesar do avanço observado, o salto projetado pela Meta 12 do novo PNE, que define a elevação da taxa bruta para 50% e da líquida para 33%, revela-se extremamente desafiador (BRASIL, 2014).



Neste sentido, o desafio de ampliar o ensino superior e cursos de licenciaturas continua e isso depende das políticas de incentivo à permanência, para garantir que a taxa de evasão seja reduzida em nível nacional. O texto-base para o Plano Estadual de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2014) afirma que:

A eficiência profissional envolve uma formação inicial acessível, sólida, versátil, de qualidade, específica e articulada às demandas profissionais; formação continuada periódica, planejada, subsidiada e articulada ao trabalho e à jornada de trabalho; estabilidade, continuidade e autonomia para a atuação profissional; recursos suficientes para o bom desempenho do trabalho (adequação de preparação/formação, espaço, tempo, equipamentos e materiais); e avaliação de demandas e resultados do processo educacional (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

O próprio documento do governo do Estado de Mato Grosso do Sul vem reafirmando a importância de uma formação inicial sólida, versátil, de qualidade e específica às demandas profissionais, isto é, uma formação que atenda à realidade sul-mato-grossense.

A meta 15 remete à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e busca:

Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PEE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos(as) os(as) professores(as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

O PEE está alinhado ao PNE (2014-2024) e a LDB 9394/96, que traz no art. 62 a necessidade de todos os profissionais do magistério terem nível superior e com formação na área em que atuam. No que se refere à Educação do Campo e demais modalidades, o PEE (2014-2024) traz a estratégia 15.5:

15.5 - diagnosticar demandas e desenvolver programas específicos para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Diante dessa estratégia, o Estado de Mato Grosso do Sul terá que fazer, a partir do primeiro ano de vigência do PEE (2014-2024), um levantamento da demanda para desenvolver programas específicos à formação dos professores que trabalham com a Educação do Campo. Ainda, na meta 15, há duas estratégias essenciais e desafiadoras, que são:

15.14 - garantir, por meio de regime de colaboração entre União, estados e municípios, que, até 2020, 100% dos(as) professores(as) de educação infantil e de ensino fundamental tenham formação específica de nível superior, de licenciatura plena e em sua área de concurso/atuação; 15.15 - garantir, até 2020, que todos(as) os(as) professores(as) de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

As estratégias acima apresentam grandes desafios de que, até 2020, 100% dos(as) professores(as) de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio tenham formação específica de nível superior, de licenciatura plena e em sua área de concurso/atuação. Sendo assim, a política de formação de professores deverá estar definida na instituição do regime de colaboração/cooperação, buscando articular com os municípios programas que atendam à demanda de formação de nível superior.

Além do desafio para formação inicial, há também o desafio de ampliar o número de profissionais com Pós-Graduação e a oferta da formação continuada. Assim, segue a meta 16:

Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, 60% dos(as) professores(as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Conforme a citação acima, o PEE estabelece que 60% dos professores da Educação Básica tenham nível de Pós-Graduação, até o último ano de vigência deste PEE. Além disso, garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Sendo assim, o PEE (2014-2024) traz uma questão essencial que contribui para a permanência dos profissionais da educação que é a formação continuada.

No entanto, estabelece a necessidade de ter mais profissionais com Pós-Graduação. Diante disso, fica o desafio de garantir na carreira a liberação para fazer cursos em nível de Pós-Graduação, pois, na maioria das vezes, os governos estadual e municipal não liberam os profissionais com ônus para cursar um curso de Pós-Graduação e, posteriormente, continuar contribuindo com a rede de ensino estadual ou municipal.

Além da meta 16, a meta 17 é essencial, pois busca valorizar os profissionais da educação, propondo que os profissionais do magistério possam equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. “Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu

rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PEE.” (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

A meta 18 diz respeito à valorização dos profissionais da educação e remete ao plano de cargos e carreira (PCC) específico:

Meta 18 - assegurar, no prazo de dois anos, a existência de Planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública e, para o Plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Além de tratar sobre a necessidade do PCC específico para os profissionais, a referida estratégia toma como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII, do art. 206, da Constituição Federal.

No entanto, mesmo com as metas e estratégias, tanto do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) quanto do Plano Estadual de Educação (PEE 2014-2024), fica o desafio da execução das mesmas.

## **CAPÍTULO 3**

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD) (2008-2012)**

Neste capítulo, apresentamos o estado de Mato Grosso do Sul e analisamos como foi implantado e desenvolvido o curso de formação de professores na licenciatura em Ciências Sociais, modalidade Educação do Campo, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no período de 2008 a 2012.

#### **3.1. O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Mato Grosso do Sul está localizado na região centro-oeste do Brasil e faz divisa com cinco estados brasileiros: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Além disso, faz fronteira com dois países: Paraguai e Bolívia.

O estado de Mato Grosso do Sul conta com 79 municípios, tendo como sua capital a cidade de Campo Grande, que é conhecida como a Cidade Morena, com suas avenidas arborizadas e toda flora e fauna que embelezam este território. Fabrini (2008) esclarece que:

A povoação e ocupação do território sul-mato-grossense tiveram início na segunda metade do século XIX com a expansão das fazendas de gado. O melhoramento do rebanho do Estado com a criação de outras raças de puro sangue e a abertura de “estradas boiadeiras” que permitiram a penetração no “sertão” de Mato Grosso, estimulou o desenvolvimento econômico da região (FABRINI apud ALMEIDA, 2008, p. 65, grifo do autor).

Mato Grosso do Sul é um estado recente e sua criação data de 11 de outubro de 1977. O surgimento do estado deu-se devido ao grande desenvolvimento do sul do estado de Mato Grosso. Da criação de gado bovino e pela intensa produção de grãos, como a soja e o trigo emerge a ideia de divisão do estado. Desde 1950, iniciaram estudos e levantamentos para ocorrer a divisão desse território, melhorar os investimentos e desenvolver a região sul, que hoje é Mato Grosso do Sul. A divisão do estado de MS só foi oficializada em 1.º de janeiro de 1979.

O Estado de Mato Grosso do Sul (MS), com uma grande extensão territorial, tem várias nuances a serem superadas, pois apesar de sua extensão territorial, há que se avançar

nas políticas educacionais para atender às suas demandas. Vejamos alguns dados de MS presentes no texto-base do PEE-MS/ 2014-2024:

Mato Grosso do Sul faz parte da Região Centro-Oeste do Brasil, junto com os estados de Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal. Com posição geográfica privilegiada, faz divisa com cinco estados brasileiros: Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Goiás e Mato Grosso, e com dois países, Bolívia e Paraguai planeta (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

**Figura 1 - Mapa de Mato Grosso do Sul com os estados que fazem divisa e os dois países que fazem fronteira**



Fonte: D-Maps, 2017

Mato Grosso do Sul é um estado que não possui tantos municípios. Como podemos observar:

O estado é constituído por 79 municípios, e sua extensão territorial corresponde a 22,2% da Região Centro-Oeste e 4,19% do Brasil, com 357.145,532 km<sup>2</sup>, sendo que

25% deste total, ou seja, 89.318 km<sup>2</sup>, são de área do Pantanal sul-mato-grossense, uma das maiores extensões úmidas contínuas do planeta (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

No que diz respeito à população, podemos perceber que a maioria está presente nos espaços urbanos:

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010, o estado possui uma população de 2.449.024 habitantes, sendo que 2.097.238 residem na zona urbana e 351.786 pessoas, na área rural, apresentando uma densidade demográfica de 6,86 hab/km<sup>2</sup> (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Com relação ao desenvolvimento, o estado está bem colocado, conforme dados abaixo:

Mato Grosso do Sul possui um Produto Interno Bruto (PIB), segundo IBGE, 2013, de 49,2 bilhões. Conforme PNUD, 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,729, e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) Educação é 0,629 no estado. O Índice de Desenvolvimento da Infância (IDI) é de 0,88, conforme UNICEF, 2004 (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

O estado de MS é composto por uma diversidade cultural, pois além dos povos indígenas, vieram para este território várias famílias de diferentes regiões do Brasil. “A população de Mato Grosso do Sul é composta por uma rica diversidade de origens e culturas, que inclui pessoas de diferentes nacionalidades, migrantes de todas as regiões do país, populações indígenas, do campo, remanescentes de quilombos e povos das águas.” (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Mesmo com a expansão das cidades, o estado ainda consta com um “vazio de pessoas”, conforme o relatório do IPEA, na II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: uma análise sobre o estado de Mato Grosso do Sul (1998-2011):

Em algumas regiões de Mato Grosso do Sul, como se verifica entre os municípios de Campo Grande e Três Lagoas - cerca de 300 km -, poucas habitações compõem o território. Novamente o “vazio de pessoas”, e, no trecho, avista-se apenas gado e mais gado ou pastos desocupados. Um espaço negado ao aconchego de famílias que buscam a concretização do sonho de ter a própria terra e de alcançar uma vida digna. Dessa forma, a terra deixa de corresponder a sua função social, realidade que corrobora a defesa da Reforma Agrária como uma política pública necessária e urgente para a ressignificação do território e da vida dessas famílias. Por isso, ouve-se com frequência, entre os sem-terra, o clamor pela continuidade dessa política (IPEA, 2016, p. 11, grifo do autor).

Neste território de “vazio de pessoas”, também há o confronto e a disputa por terras, tanto pelos povos indígenas quanto pelos sem-terra, que lutam pelo acesso a terra:

Os conflitos pela posse da terra - influências por vários fatores - constituem a história remota e recente do Mato Grosso do Sul, com avanços e recuos históricos, de acordo com os contextos econômicos e políticos. As tensões se intensificam em períodos de maior pressão para a concretização de assentamentos rurais e, em outros, quando o objetivo central é a permanência na terra conquistada (IPEA, 2016, p. 11).

A luta pelo acesso à Reforma Agrária é marcada pelas ocupações organizadas por movimentos e organizações sociais:

A primeira ocupação do estado foi com a liderança da Comissão Pastoral da Terra (CPT), no ano de 1984, na cidade de Ivinhema. Mais de quatrocentos famílias acamparam na fazenda de propriedade da Someco. No mesmo ano, essas famílias ocuparam a Vila São Pedro (distrito de Dourados) e permaneceram à beira da rodovia. Entre os anos de 1984 a 1997, de um total de 94 acampamentos existentes no estado Mato Grosso do Sul, considerando ocupações e reocupações, 51 situavam-se nos municípios do Cone Sul (IPEA, 2016, p. 11).

É um estado marcado pela concentração de terras, a expropriação dos camponeses e negação dos direitos dos trabalhadores:

A expropriação dos camponeses no Brasil - que não foi diferente no Mato Grosso do Sul - fez parte da diminuição da produção de gêneros alimentícios. Os proprietários dedicaram-se à produção de cana-de-açúcar, soja, trigo ou, ainda, à criação de gado de corte, com extensivas pastagens. Essa população rural se viu expropriada e submetida ao trabalho precário, temporário e sem direitos trabalhistas (IPEA, 2016, p. 16).

O desenvolvimento do estado aconteceu por influência de diversos fatores: a extração da erva-mate, lavouras, criação de gado e a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil, que possibilitou o desenvolvimento do estado de Mato Grosso do Sul:

A construção da Ferrovia Noroeste do Brasil contribuiu para consolidar a “vocação” pecuária de Mato Grosso do Sul, principalmente nas áreas próximas aos trilhos da ferrovia. A ferrovia também provocou mudanças nos preços da terra; as cidades por onde passavam os trilhos ganharam novo impulso, como foi o caso de Campo Grande, Miranda e Aquidauana (FABRINI apud ALMEIDA, 2008, p. 65, grifo do autor).

No decorrer da ocupa o desse território, foi empregada a mão de obra dos trabalhadores, e “grande parte dos trabalhadores era de nordestinos e já haviam passado pelos estados de São Paulo e Paraná.” (FABRINI apud ALMEIDA, 2008, p. 70), cujo trabalho era utilizado para abrir as fazendas, realizando as derrubadas das florestas e do cerrado:

A maioria das famílias não tinha posse de terras, eles apenas faziam arrendamentos, conforme afirma Fabrini (2008): Houve importante participa o de famílias de arrendatários na derrubada das florestas. Eram contratadas ou re-contratadas, pois um arrendatário de maiores posses tomavam em seu nome uma área maior e redistribuía lotes a vários outros arrendatários familiares, variando, na maioria, entre

5 e 20 h. Neste sistema de arrendamento não há vinculação e enraizamento do homem a terra por ser sua permanência, naquele lote, temporária (FABRINI apud ALMEIDA, 2008).

A luta pela terra fortaleceu-se e surgiram diversos assentamentos da Reforma Agrária. Nesse sentido, as terras férteis da região favoreceram o interesse dos Movimentos Sociais, conforme podemos constatar no relatório do IPEA (2016):

As terras férteis da região favorecem o interesse dos Movimentos Sociais, o que justifica a luta por terra para a Reforma Agrária que, hoje, assim como em períodos anteriores, serve a especulação da renda fundiária – terras que poderiam convir à sobrevivência de milhares de trabalhadores rurais que vislumbram o retorno à vida rural e uma alternativa de trabalho (IPEA, 2016, p. 16).

Nesse sentido, em MS surgem vários assentamentos localizados em diversos municípios do estado. Segue abaixo uma tabela com o número de assentamentos em Mato Grosso do Sul:

**Tabela 6 - Assentamentos em Mato Grosso do Sul - 2013**

Número de assentamentos	204
Número de famílias assentadas	27.905
Área de assentamentos	716.092,53 m <sup>2</sup>

Fonte: INCRA, 2013

De acordo com os dados, o estado de MS possui 204 Projetos de Assentamentos<sup>19</sup> totalizando uma área de 716.092,53 (ha). Conforme relatório do IPEA (2016):

No Brasil, o número de assentamentos é de 9.256, com 968.877 famílias assentadas em 88.314.875,23 ha.7 Desses assentamentos, 204 estão localizados no estado de Mato Grosso do Sul, onde há 27.936 famílias assentadas em 716.092,55 ha. Segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, o estado é constituído por 79 municípios, com uma população estimada para 2015 de 2.619.657 habitantes, em um território de 357.145,534 km<sup>2</sup>. Entre esses municípios, 56 contam com assentamentos (IPEA, 2016, p. 16).

<sup>19</sup> Basicamente, o Assentamento Rural é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si e instaladas pelo INCRA, onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/assentamento>>. Acesso em: 08 maio 2015.



Diante dos dados, fica evidente a concentração de terras e, ao mesmo tempo, a expansão dos projetos de Assentamentos. No entanto, mesmo avançando o número de Assentamentos, ainda perdura o sistema de produção das grandes lavouras. Sendo assim, em MS, é predominante à monocultura<sup>20</sup> de soja, eucalipto, sorgo, milho e cana-de-açúcar nos latifúndios<sup>21</sup>. Além das grandes lavouras, há também a pecuária de corte e a criação de gado bovino, como destaque da economia sul-mato-grossense.

Em um estado de latifúndio, marcado pela concentração de terra, pela expansão do Agronegócio<sup>22</sup> e pela resistência de muitos camponeses, reivindicações surgiram em defesa de uma educação que respeite a identidade camponesa, em diversos cantos de Mato Grosso do Sul. É vigente analisar e compreender a presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural, pois são os protagonistas dessa história de luta e resistência, contribuíram e contribuem por uma escola do campo “que não seja apenas um arremedo da escola urbana, e sim, uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos” (ROCHA, 2014, p. 40), na efetivação de políticas públicas em defesa de uma educação de qualidade.

De acordo com os dados do INEP e da tabela que traça um comparativo do número de alunos da rede estadual de MS, a rede que vinha diminuindo o número de matrículas, nos últimos anos, manteve a média de matrículas:

---

<sup>20</sup> Monocultura da produção ou cultura agrícola de apenas um único tipo de produto agrícola (ex: soja e algodão). Está associada aos latifúndios. A substituição da cobertura vegetal original, geralmente com várias espécies de plantas, por uma cultura única, é uma prática danosa ao solo. Por exemplo: numa área de cerrado podemos encontrar tamanduás, emas, e até lobos-guará, sem contar os animais menores. Quando se derruba uma grande área de cerrado e planta-se por exemplo, a soja, estes animais têm dificuldade para se alimentar, não encontram abrigos e dificilmente conseguem se reproduzir. Aqueles que sobrevivem procuram outros locais, invadindo áreas urbanas, tornando-se, então, presas fáceis. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/monocultura>>. Acesso em: 08 maio 2015.

<sup>21</sup> Grandes propriedades de terra. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6190/1/2013\\_JessicaMariliadeOliveiraMatos.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6190/1/2013_JessicaMariliadeOliveiraMatos.pdf)>. Acesso em: 08 maio 2015.

<sup>22</sup> Alguns autores, particularmente nos EUA, introduziram o conceito de “agronegócios” (agribusiness) para assinalar esses mesmos processos. Existe, no entanto, uma diferença: agroindústria remete a processos técnicos de transformação de matéria-prima agropecuária em alimentos, que independem da capacidade dos agentes econômicos que integram as cadeias. Agronegócio, porém, remete fundamentalmente às grandes empresas capitalistas, geralmente transnacionais, que realizam esses processos e que se transformaram em agentes essenciais do que poderíamos denominar “sistema agroindustrial mundial”. O conceito, portanto, está voltado para as ações dessas empresas. Quando é utilizado genericamente, corre-se o risco de negligenciar o fato de que pode haver agroindústrias que não sejam necessariamente grandes empresas transnacionais, como, por exemplo, as cooperativas e, inclusive, as padarias de bairro e pequenas empresas. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/211/supleb.php>>. Acesso em: 08 maio 2015.

**Tabela 7 - Comparativo de matrículas rede estadual de Mato Grosso do Sul - Secretaria do Estado de Educação - Superintendência de Planejamento e apoio Institucional - Coordenadoria de Programa e Apoio Educacional Estatística**

2010 a 2016							
Etapa ou modalidade de ensino	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total	281.939	279.496	267.606	258.111	252.352	246.302	257.923
Educação Infantil	331	322	334	352	399	454	428
Ensino Fundamental, Anos iniciais	59.752	61.226	60.232	55.281	50.922	48.426	48.462
Ensino Fundamental Anos Finais	95.078	90.385	86.163	83.297	81.541	83.480	87.845
Ensino Médio	86.183	86.559	86.997	86.486	86.186	79.973	81.698
Educação de Jovens e Adultos	38.351	37.353	28.914	24.997	25.529	26.902	29.000
Educação Especial	126	76	71	72	53	44	51
Educação Profissional	2.118	3.575	4.895	7.626	7.722	7.023	10.439

Fonte: SED/MS. Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional - Coordenadoria de Programa e Apoio Educacional Estatística. Dados extraídos do INEP.

Mediante os dados da tabela 7, podemos observar que o número de matrículas vem reduzindo na rede estadual de MS, mas observa-se que está se mantendo nos últimos dois anos. Outro fator importante a ser observado é o número de matrículas na educação profissional, que aumentou a partir de 2013 e que, em 2016, deu um salto significativo nas matrículas.

**Tabela 8 - Número de Estabelecimentos de Ensino em atividade em 2016 - MS**

Total Geral			Rede Federal			Rede Estadual			Rede Municipal			Rede Privada		
Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
1.745	1.497	248	11	9	2	368	315	53	925	737	188	441	436	5

Fonte: SED/MS. Superintendência de Planejamento e apoio Institucional - Coordenadoria de Programa e Apoio Educacional Estatística. Dados extraídos do INEP/MEC - Censo da Educação Básica - Censo Escolar.

Com relação ao número de estabelecimentos de ensino, podemos observar que a rede municipal detém o maior número de estabelecimentos de escolas, seguida pela rede estadual de ensino.

Fazendo o comparativo entre o número de escolas urbanas e rurais, fica evidente o número maior de escolas urbanas, sendo 1.497 urbanas e 248 rurais em todo o estado de MS.

Em Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no Campus de Campo Grande, está desenvolvendo cursos para formação de professores do campo desde o ano de 2013. De acordo com dados do site Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação do Campo (NEPECAMPO):

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, proposto pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em Campo Grande - MS, foi criado em 2013, em resposta à chamada do Ministério de Educação, por meio de ação integrada entre: Secretaria de Educação Superior; Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, mediante Edital n.º 2 SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012. O referido Edital, por meio de chamada pública para inscrição e seleção de Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, estabeleceu os critérios para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a serem desenvolvidos em 4 anos, na modalidade presencial, em Regime de Alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, atendendo ao que estabelece o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, em cumprimento à Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3/4/2002, ao Decreto n.º 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2015).

Em 2014, a UFMS ofereceu para a Licenciatura em Educação do Campo, pelo Vestibular Procampo<sup>23</sup> UFMS - 2015, 150 vagas<sup>24</sup>, sendo 50 para cada uma das três habilitações: Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos e Matemática.

As vagas foram disponibilizadas para atender aos professores em exercício nas escolas do campo e que não possuem Ensino Superior, mas, caso as vagas não sejam totalmente preenchidas por candidatos professores em serviço, podem ser convocados outros profissionais da educação em exercício nas escolas do campo e jovens e adultos de comunidades do campo.

---

<sup>23</sup> O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo, nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais (BRASIL, 2009). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_procampo\\_20092.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

<sup>24</sup> Dados de acordo com o site da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Disponível em: <<http://www-nt.ufms.br/news/view/id/2441>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

Além da UFMS, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) desenvolve, desde o ano de 2008, cursos para formação de professores do campo, nos quais as duas primeiras turmas foram de Ciências Sociais e, a partir de 2013, foi oferecida a Licenciatura em Educação do Campo com duas habilitações: Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A Graduação busca uma formação humanística, com o objetivo de capacitar críticos para a realidade multidimensional da sociedade brasileira e, além disso, busca contribuir para a formação de militantes das organizações e Movimentos Sociais do campo (UFGD, 2015).

As políticas de formação de professores do campo, presentes em Mato Grosso do Sul (MS) e no Brasil, são fruto de lutas dos Movimentos Sociais em suas reivindicações, com o objetivo de contribuir com a formação da população camponesa e com a luta da Reforma Agrária.

A tabela a seguir traz dados sobre o déficit de professores sem formação em nível superior ou atuando fora de sua área de formação superior, e que estão presentes no Projeto Político Curricular da Licenciatura, na modalidade Educação do Campo da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

**Tabela 9 - Discriminação do déficit de formação superior de professores, de professores que atuam sem Licenciatura ou da atuação de professores fora de sua área de formação superior no Estado de MS**

Disciplina	Professores sem formação superior	Professores com formação superior sem licenciatura	Professores com licenciatura fora da área em que atuam	Total
TOTAL	1.800	540	4.191	6.531
Artes	109	11	843	963
Biologia	12	9	79	100
Ciências	86	7	152	245
Educação Física	88	10	74	172
Espanhol	26	0	15	41
Filosofia	2	11	245	258
Física	20	14	331	365
Geografia	35	9	195	239
História	48	11	197	256
Informática	31	10	204	245
Inglês	45	7	59	111
Matemática	60	17	186	263
Outra Língua	6	1	19	26
Português	54	16	74	144
Literatura	3	5	83	91
Química	16	24	315	355
Sociologia	3	8	208	219
Pedagogia	1.156	370	912	2.438

Fonte: Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas - UFGD. 2014. Dados fornecidos pela Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Os dados apresentados mostram que o estado de Mato Grosso do Sul possui 1.800 professores sem formação superior, 540 professores com formação superior sem licenciatura, e 4.191 professores com licenciatura fora da área em que atuam, totalizando 6.531 docentes. Desse modo, há a necessidade de uma política de formação docente para atender tanto à demanda do campo quanto à demanda urbana.

### 3.2 A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MS

Os Movimentos Sociais desempenham uma função importante na sociedade, que consiste em articular o povo e indicar caminhos para que a população possa sonhar e trilhar suas lutas.

De acordo com Tomazi (2000), um movimento é considerado social quando se trata da ação conjunta de homens, a partir de uma determinada visão de mundo, objetivando a mudança ou a conservação das relações sociais em uma dada sociedade. Sendo assim, fica evidente que os Movimentos Sociais lutam por uma sociedade diferente da que o sistema capitalista mantém.

O movimento social defende um projeto de sociedade que respeite a vida, a dignidade, a solidariedade e a justiça entre as pessoas. Os movimentos surgem da necessidade da sociedade organizar-se em defesa de seus direitos, diante de uma situação de exploração ou de negação daquilo que deveria ser seu. Tomazi (2000) salienta que os movimentos tomaram força no período de desenvolvimento da Revolução Industrial, ou seja, no período de surgimento e evolução do capitalismo, que explorava a mão de obra da classe trabalhadora.

No campo, a luta dos Movimentos Sociais em defesa dos direitos sempre foi marcada não só pela necessidade de se ter um pedaço de terra para nela trabalhar, mas por se tratar da conquista de um lugar de pertencimento, a partir do qual os indivíduos possam ser reconhecidos como cidadãos (TOMAZI, 2000). Esse trecho evidencia que a luta dos movimentos vai além da busca por uma nova sociedade, mas visa à conquista da dignidade humana.

Os Movimentos Sociais fazem parte da história de luta por políticas públicas em todas as áreas: educação, cultura, reforma agrária, saúde, trabalho, etc. No que se refere à Educação do Campo, os Movimentos Sociais Camponeses desenvolvem o seu papel de enfrentar o sistema político em defesa de uma educação pública e de qualidade para os homens e mulheres do campo, sujeitos que, durante muito tempo, ficaram esquecidos por projetos e políticas governamentais.

A Secretaria de Estado de Educação (SED) apresentou um projeto intitulado: Proposta de Educação do Governo popular de Mato Grosso do Sul, Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição (1999-2002). Este primeiro material retoma o princípio expresso na Constituição de 1988, ou seja, que a educação é direito de todos, uma bandeira histórica de

setores importantes da sociedade comprometidos com a escola pública, principalmente os Movimentos Sociais do campo. A gestão do governador José Orcírio Miranda dos Santos (popular Zeca do PT), que governou o estado de MS de 1999 a 2002 e de 2003 a 2006, no qual assumiu o compromisso de que as novas políticas a serem elaboradas ocorreriam mediante um processo participativo envolvendo os trabalhadores em educação, organizações em defesa da educação e demais componentes da comunidade escolar.

O que institucionalizou a participação da sociedade para a elaboração de novos caminhos para a educação pública em Mato Grosso do Sul foi a Constituinte Escolar, concebida pela gestão do Professor Pedro Kemp à frente da Secretaria de Estado de Educação como: “[...] um instrumento estratégico de mobilização de todos os trabalhadores da educação e sociedade em geral para juntos construirmos um projeto educacional comprometido com a transformação social e com a formação do cidadão na sua acepção mais plena.” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 09).

O Movimento Constituinte Escolar mobilizou diversos setores da sociedade, iniciou-se em agosto de 1999 e foi até junho de 2000, ocorrendo nas escolas públicas da rede de ensino mantidas pelo governo do estado uma série de debates, estudos e reflexões, a respeito das questões que permeavam a educação naquele momento histórico, envolvendo educadores, pais, estudantes e representantes do poder público, na construção coletiva do Plano Estadual de Educação para a mesma Rede de Ensino, sendo este aprovado pelos delegados escolares no I Congresso Estadual da Constituinte Escolar, realizado de 26 a 28 de junho de 2001.

Dentre os caminhos da educação, constava a elaboração da política educacional para a população camponesa, que ocorreu com a publicação, em maio de 2000, do Caderno de Educação do Campo 1 (Cadernos da Escola Guaicuru), resultado de um trabalho anterior que consistiu na formação de uma equipe no órgão responsável pela educação do campo e o estabelecimento de uma agenda de trabalho junto às escolas, Movimentos Sociais, universidades e intelectuais em Mato Grosso do Sul e no país, de uma forma geral, no sentido de elaborar esta política educacional específica.

A política educacional do estado partiu do reconhecimento de que havia um movimento nacional envolvendo a Universidade de Brasília (UNB), a Confederação Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que vinham trabalhando com a questão da Educação do Campo, portanto, tais instituições e entidades haviam sistematizado

um conjunto de concepções político-pedagógicas, que deveria ser considerado na elaboração da política estadual para o atendimento da população camponesa do estado de Mato Grosso do Sul.

De fato, os Movimentos Sociais do campo, em especial o MST, nas duas últimas décadas, buscaram pautar na agenda política do país a questão da Reforma Agrária, o fortalecimento da agricultura familiar e a garantia e ampliação dos direitos sociais, dentre os quais se encontra o direito à educação.

Os Movimentos Sociais perceberam que não bastava lutar pelo acesso a terra, mas que junto a ela teriam que lutar por novas políticas públicas, que lhes garantissem o direito de permanecer na terra com condições dignas, e que o estado pudesse lhes possibilitar o direito garantido por lei de serem valorizados e respeitados no local onde vivem. Esta luta encontrou respaldo e apoio de instituições internacionais como a UNICEF e UNESCO, que colaboraram no financiamento de mobilização e organização de ações educacionais. De acordo com Arroyo (1999):

[...] O movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos, a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 1999, p. 22).

Neste sentido, novamente a participação dos Movimentos Sociais é imprescindível no processo de construção e implementação da Educação do Campo em MS.

Também para o fortalecimento do movimento nacional por uma educação do campo, no decorrer dos anos de 1990, foram importantes à participação e apoio da CNBB e da UNB, bem como de intelectuais orgânicos ou não ao Movimento Sem Terra, como Miguel Arroyo, Mônica Castagna Molina, Roseli Caldart e Bernardo Mançano, entre outros pertencentes à Comissão Pastoral da Terra (CPT), à Federação dos Trabalhadores em Agricultura (FETAGRI), à Pastoral da Juventude Rural (PJR), aos Movimentos de Mulheres Camponesas (MMC), ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e outros movimentos que são engajados na defesa dos direitos do povo Camponês.

Analisando o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul do ano de 2004, constata-se que há poucos itens referentes à Educação do Campo. Encontra-se algo relacionado à Educação do Campo no item sete, que fala sobre a questão do financiamento e Gestão, no qual apresenta como diretrizes o número 6 - Ampliação de unidades escolares para



educação no campo que atenda à demanda local. Além disso, aparece nos objetivos e metas o item n.º 8 - Mapear as demandas, nos municípios, baseada no censo escolar para construir e equipar cinco escolas, por ano, no campo, todo esse alunado, a partir de 2004 (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

Sendo assim, apesar de toda a discussão no Projeto Escola Guaicuru, a proposta de Educação do Campo só conseguiu ganhar força, a partir do momento em que a Secretaria de Estado de Educação de MS criou um setor que ficou responsável pelo debate e acompanhamento das escolas do campo em MS. Dentro da SED, criou-se uma Coordenadoria da Educação do Campo e, além disso, criaram o Comitê da Educação do Campo, que teve como objetivo um espaço para que os Movimentos Sociais dialogassem com o governo do Estado de MS, com a participação de: Movimentos Sociais do Campo, Secretaria de Estado de Educação de MS e representantes das universidades públicas. O desafio inicial dessas pessoas era fomentar nos municípios o debate sobre a necessidade da construção de uma proposta de educação para o campo. Com isso, em todo o MS, aconteceram vários debates, seminários e encontros para repensar a Educação do Campo.

A representante da Comissão Pastoral da Terra, em entrevista, relatou-nos como foi a criação do Comitê e a sua importância:

O Comitê surgiu dentro das discussões, das conferências brasileiras, da educação do campo, sabe. E a importância, e nós fomos o primeiro estado que foi criado. Porque é claro, no governo do Zeca (Governo José Orcírio Miranda dos Santos - Zeca do PT). Inclusive, ele fez convênio pra liberar pessoas que pudessem estar ajudando, profissionais que pudessem estar ajudando. Mas, na verdade, surgiu, como era a proposta em nível nacional, de ter nos estados esses comitês com a participação de todos os Movimentos Sociais do campo e o governamental (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 2, 2016).

O espaço do Comitê foi fundamental para que pudessem abrir um curso Normal Médio pela SED, em parceria com os Movimentos Sociais. Além do normal médio, foram realizados outros cursos, conforme entrevista realizada com a representante da CPT:

[...] Então, foi ali que se discutia, inclusive, o magistério, que depois que a CPT parou nas quatro turmas, aí o MST fez uma outra turma, de educação (magistério) a nível médio, aí depois no comitê se discutiu outra turma, em parceria, a própria secretaria locou recursos. Também este comitê trabalhou durante, eu trabalhei também na coordenação, sendo como funcionária, professora cedida, para o Projeto Saberes da Terra, que foi um período muito bom. E surgiu, porque o Comitê fez, se empenhou para que isso existisse, que era escolarização até o nono ano. Aonde tinha as disciplinas básicas, do núcleo comum e, um profissional que trabalhava as disciplinas voltadas à questão da terra. Que para os assentamentos isso foi muito importante. E essa foi uma conquista também do Comitê de Educação do Campo que depois também por diversos motivos parou (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 2, 2016).

O Comitê, que era um espaço importante para fomentar o debate sobre o campo e as políticas para o campo, deixou de ser importante pelo governo de André Puccinelli (Partido Democrático Brasileiro - PMDB) e, quando o governador Reinaldo Azambuja (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB) assumiu o governo, segundo a representante dos Movimentos Sociais, vários integrantes os procuraram, mas não conseguiram realizar nenhuma reunião com o governo. De acordo com a representante, “desde 2015, fizemos uma reunião, a secretária determinou e não foi à frente. Agora nós estamos tendo alguma luz possível de conseguirmos reativar esse comitê.” (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 2, 2016).

O comitê foi tão atuante e importante que interferiu na matriz curricular das escolas da rede estadual localizadas no campo, criando a disciplina Eixos Temáticos, para trabalhar conteúdos específicos sobre o campo, a produção agrícola, a reforma agrária, dentre outros temas. Conforme uma representante dos Movimentos Sociais, que atuou e atua em defesa da Educação do Campo:

Esses eixos temáticos foi uma luta do Comitê para que a Secretária assinasse e tornasse viável em todas as escolas. Agora o limite é que, muitos diretores põem os Eixos Temáticos como complemento de carga horária. Têm colegas a gente, professores que não tem nada na cabeça. Então dificulta muito o processo, mas os Eixos Temáticos são bons se forem bem trabalhados. Entendeu? Então, isso também foi uma conquista do comitê [...] (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 2, 2016).

A entrevistada coloca uma situação importante, pois os Movimentos Sociais, por meio do Comitê da Educação do Campo, conseguiram pautar a mudança na matriz curricular. No entanto, a entrevistada já apresenta as dificuldades para implementar e fazer, de fato, a disciplina acontecer: ser trabalhada por pessoas com formação adequada e com perfil em defesa de uma Educação do Campo e da luta pela terra.

O espaço de reflexão com o governo do estado não estava avançando e, com isso, os Movimentos Sociais conseguiram avançar com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A Universidade Federal da Grande Dourados está inserida numa região de Mato Grosso do Sul, que tem como marca a disputa pela terra, os conflitos dos fazendeiros com os povos indígenas, localizada na divisa do estado de Mato Grosso do Sul com o estado do Paraná, e na tríplice fronteira: Paraguai, Argentina e Uruguai, local histórico de disputa e de luta em defesa do território.

O campus da UFGD, antes de 2005, pertencia à administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e iniciou os trabalhos em 1971. Vejamos:

A Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD nasceu do desmembramento do Centro Universitário de Dourados, antigo CEUD, campi da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. O CEUD, antes Centro Pedagógico de Dourados – CPD começou a funcionar no município em 1971 e passou a apresentar um elevado índice de crescimento, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990 (UFGD, 2017).

O desenvolvimento do Centro Universitário de Dourados, antigo CEUD, Campi da UFMS, ofereceu diversos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Conforme o histórico da UFGD:

Na década de 70, o campi de Dourados abrigava os cursos de História, Letras, Agronomia e Pedagogia. Em 1980, foram implantados os cursos de Geografia, Ciências Contábeis e Matemática. Em 1991, o Centro abriga o curso de Ciências Biológicas e nessa década começa a funcionar também o curso de Análise de Sistemas e os primeiros cursos de pós-graduação, o Mestrado em Agronomia e em História. Já em 2000, foram implantados os cursos de Medicina, Direito, Administração, os mestrados em Entomologia e Conservação da Biodiversidade e em Geografia e o primeiro doutorado da região, em Agronomia (UFGD, 2017).

Os cursos foram criados mediante a necessidade da região. Consta no projeto de criação da UFGD, com relação ao território onde está localizada a universidade, que:

Um outro aspecto singular da Região da Grande Dourados consiste no fato de grande parte dos municípios que a compõem estarem situados na fronteira com a República do Paraguai, o que lhe confere características econômicas, sociais, políticas e culturais que exigem atenção especial do ponto de vista científico e acadêmico, considerando-se que os espaços fronteiriços são áreas privilegiadas para estudos sistematizados que contemplem a diversidade cultural. Há que se registrar, ainda, a presença da população indígena Guarani (Kaiowá/Ñandeva), que constitui a maior população indígena do Estado, com aproximadamente 25 mil indivíduos, e representa, historicamente, importante papel na construção da identidade socioeconômica e cultural da Região (BRASIL, 2004).

A região da Grande Dourados é um espaço para que a universidade pesquise e sistematize dados para contribuir na compreensão das relações entre as comunidades que ali vivem.

Com o programa do governo federal “Avança Brasil” (2000-2003), no qual o país foi delimitado geograficamente em nove eixos nacionais de integração e desenvolvimento, a cidade de Dourados e seu espaço regional foram inseridos no Eixo Sudoeste e, com isso, fortalece a ideia de criação de uma universidade para atender à demanda da região. Podemos constatar tais informações no histórico da instituição, presente no site da UFGD:

Para atender aos anseios da sociedade regional visando ao desenvolvimento sustentável, surgia então o projeto de criação da UFGD apresentando vocações

como responsabilidade cidadã e social; estudos de preservação dos recursos naturais, incluindo a biodiversidade; aplicação do conhecimento científico e tecnológico para exploração do potencial econômico da região; e desenvolvimento da agropecuária e da agroindústria. Aproveitando o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, do governo federal, cria-se então em 2005 a UFGD, sob tutoria da Universidade Federal de Goiás – UFG, com investimentos públicos em infraestrutura física e de pessoal e na criação de novos cursos de graduação e de pós-graduação, com pretensões de incorporação do Hospital Universitário à estrutura da nova Universidade (UFGD, 2017).

Neste sentido, o Campus que pertencia à UFMS em Dourados, que antes já possuía uma boa estrutura, passa a contar com um espaço maior ainda. De acordo com o Projeto de Lei de Criação da UFGD, “o Campus de Dourados da UFMS oferece doze cursos de Graduação, seis cursos de Especialização, quatro de Mestrado e um de Doutorado, e conta com 125 docentes, 100 dos quais pertencentes ao quadro da carreira da UFMS.” (BRASIL, 2004). De acordo com o Projeto de Lei que criou a UFGD:

Com a implantação da UFGD serão criados vinte e seis novos cursos de Graduação, um de Especialização, três de Mestrado e três de Doutorado, que atenderão a 2.000 alunos, além de concretizar a implantação do Hospital Universitário. O quadro de pessoal previsto para a Universidade compõe-se de 480 cargos de docentes, 96 cargos de médicos, 279 cargos de funcionários administrativos de nível superior e 608 cargos de funcionários administrativos de nível médio (BRASIL, 2004).

A UFGD passa a contar com um grupo de profissionais para contribuir com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e fez parte do projeto de expansão das universidades brasileiras.

Além da expansão das universidades federais, o governo federal abriu uma chamada pública, em 2013, para que as Universidades Públicas Federais abrissem vestibulares para ofertarem Licenciaturas e atendessem à demanda da Educação do Campo por todo país. De acordo com dados da página da UFGD:

O curso de Licenciatura em Educação do Campo possui duas habilitações: Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A graduação permite sólida formação humanística e capacita profissionais críticos/as para a realidade multidimensional da sociedade brasileira, para o processo educacional e para as organizações dos Movimentos Sociais, habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de Movimentos Sociais, pesquisas e intervenções socioeducacionais (UFGD, 2017).

O curso de Educação do Campo advém com o objetivo de fortalecer a formação dos profissionais da Educação do Campo, buscando “[...] fortalecer a educação e a possibilidade de ação qualificada no campo de Mato Grosso do Sul, com conhecimentos teórico-

metodológicos voltados às especificidades, às necessidades e ao desenvolvimento sustentável do campo para a conquista de melhorias na qualidade de vida.” (UFGD, 2017).

Além disso, a licenciatura em Educação do Campo também funciona com a Pedagogia da Alternância, na qual há o “Tempo Universidade” e o “Tempo Comunidade”. Ou seja:

O curso ocorre em alternância entre o Tempo Universidade (os acadêmicos ficam alojados e as atividades ocorrem nas dependências da UFGD) e o Tempo Comunidade (aulas com os professores que se deslocam até os polos e desenvolvem atividades com os acadêmicos). Atualmente, o curso funciona em sete polos de atendimento que são realizados nos assentamentos dos municípios de Itaquirai, Ponta Porã, Nioaque, Sidrolândia, Corumbá, Itaporã e Nova Alvorada do Sul (UFGD, 2017).

A partir de 2013, a UFMS implanta o curso de Licenciatura em Educação do Campo, conforme consta na página do NEPECAMPO/UFMS que:

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, proposto pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em Campo Grande - MS, foi criado em 2013, em resposta à chamada do Ministério de Educação, por meio de ação integrada entre: Secretaria de Educação Superior; Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, mediante Edital n.º 2 SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012 (UFMS/NEPECAMPO, 2017).

A UFMS participou da chamada pública e buscou atender o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo e em consonância ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

O referido Edital, por meio de chamada pública para inscrição e seleção de Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, estabeleceu os critérios para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a serem desenvolvidos em 4 anos, na modalidade presencial, em Regime de Alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, atendendo ao que estabelece o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, em cumprimento à Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3/4/2002, ao Decreto n.º 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (UFMS/NEPECAMPO).

Diferente do curso de Ciências Sociais da UFGD, que foi uma procura dos Movimentos Sociais, este curso foi escolhido pela equipe de técnicos e professores da UFMS e, posteriormente, os Movimentos Sociais foram chamados para participar do processo.

O curso tem como objetivo formar profissionais para atender à demanda de professores sem formação em nível superior, nas escolas localizadas no campo em Mato Grosso do Sul.

A formação pretendida focaliza a escola de Educação Básica do Campo e, preferencialmente, os profissionais que nela atuam, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sem possuírem a titulação mínima prevista na legislação educacional vigente. Essa proposta parte da concepção ampliada de educação, característica das populações do campo, que ultrapassa os muros institucionais e que acontece como práxis, de maneira concomitante nos cotidianos escolares, familiares e comunitários (UFMS/NEPECAMPO, 2017).

Além de preparar os profissionais para exercerem o papel de educadores do campo, o curso busca incentivar os acadêmicos a engajar-se na luta por políticas públicas para as populações do campo e no campo educacional.

Nessa perspectiva, além da formação de professores de Educação Básica para atuar em escolas do campo de Mato Grosso do Sul (MS), o curso pretende provocar o encontro e o diálogo entre educadores que atuam em diferentes regiões geográficas, mediados pelos eixos curriculares, pelas atividades, pelos fóruns, pelas possibilidades de articulação entre o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade. Pretende-se que essa proposta fortaleça as experiências já consolidadas, aproxime os educadores e contribua para a construção coletiva de políticas públicas comprometidas com as escolas do campo do Estado (UFMS/NEPECAMPO, 2017).

Além do tempo em que o acadêmico fica estudando na universidade, o curso, assim como no curso de Ciências Sociais da UFGD, realiza o Tempo-Comunidade, no qual:

Os períodos de Tempo-Comunidade, além das práticas político-pedagógicas planejadas e orientadas durante os momentos de Tempo-Universidade, serão desenvolvidos, preferencialmente, nas regiões de moradia dos alunos e nas escolas por eles indicadas e que aceitem compartilhar a experiência. No entanto, também têm a finalidade de intensificar o encontro entre os alunos que residem em diferentes locais, oportunizando que conheçam diversificadas experiências desenvolvidas no Estado por meio de visitas orientadas a escolas do campo com o objetivo de construir um diagnóstico consolidado e denso dos diferentes contextos da Educação do Campo em MS. As atividades serão acompanhadas por docentes do curso que terão como objetivo orientar e facilitar o desempenho discente, avaliando o andamento dos Eixos e contribuindo para que o currículo e a proposta metodológica estejam em constante construção, com vistas a efetiva participação dos alunos. Esses docentes, enquanto interlocutores mais diretos e constantes, poderão contribuir para que os problemas encontrados pelos alunos sejam detectados e corrigidos com rapidez (UFMS/NEPECAMPO, 2017).

Novamente, o Tempo-Comunidade é uma extensão da universidade, para que o acadêmico possa fortalecer os conteúdos estudados no Tempo-Universidade. Diferentemente da UFGD, a UFMS oferece áreas diferentes de formação:

A organização curricular extrapola a concepção de disciplinas estanques e não articuladas entre si. Pretende-se que os professores atuem em conjunto, sentindo-se responsáveis pelos Eixos e disciplinas, mas atuando de maneira dialogada, para que as áreas de conhecimento se encontrem nas interfaces de suas especificidades. Atendendo ao que está preconizado no Edital, pretende-se que as áreas de formação a serem oferecidas sejam: Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos, Matemática (UFMS/NEPECAMPO, 2017).

A UFGD tem em sua estrutura a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), que busca atender às demandas de cursos para as populações indígenas e dos assentamentos.

O ano de 2012 é um marco para a Universidade Federal da Grande Dourados e para o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, pois se conquista a instalação da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), com a publicação da Portaria n.º 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2012 (UFGD, 2017).

A FAIND desenvolve um curso para os povos indígenas e, além disso, agrega a Licenciatura em Educação do Campo.

As organizações Guarani e Kaiowá, juntamente com essas instituições, vêm orientando o perfil do curso e construindo um diálogo de respeito na definição de novos conhecimentos e de novas áreas de estudo. A proposta está de acordo com o ordenamento jurídico, conforme descrito na fundamentação legal. Além dessa Licenciatura, a FAIND também abriga o curso de Licenciatura em Educação do Campo, e vem reforçando sua missão de promover uma educação inclusiva abrindo oportunidades para jovens indígenas e moradores de assentamentos e comunidades rurais, contribuindo também para o desenvolvimento social dessa população (UFGD, 2017).

Vale lembrar que o curso de Ciências Sociais da UFGD, voltado à Educação do Campo, estava vinculado à Faculdade de Ciências Humanas (FCH). Em nível de Pós-Graduação, a UFGD desenvolveu duas especializações *lato sensu*: Ciências agrárias e Saberes da Terra, que também buscavam atender aos assentados e Lutadores Sociais<sup>25</sup> da região da Grande Dourados.

A UFMS desenvolveu 03 turmas de Especialização em Educação do Campo via Universidade Aberta do Brasil (EAD), e as turmas estavam por vários polos de MS: São Gabriel do Oeste, Miranda, Bela Vista, Rio Brillhante, Bataguassu, Costa Rica, Água Clara, Campo Grande, Bonito e Porto Murtinho. Atualmente, a UFMS está finalizando a 3.ª turma de Especialização.

A UFMS criou um grupo de estudo para debater sobre a temática Educação do Campo e as relações capitalistas, conforme informações do site:

O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação do Campo - NEPECAMPO está vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Possui como preocupação a pesquisa e o estudo sobre a Educação do Campo em seu vínculo intrínseco à questão

---

<sup>25</sup> Entende-se por Lutadores Sociais, as lideranças dos movimentos sociais do campo que também poderiam fazer a licenciatura de Ciências Sociais e os cursos de Especializações que foram ofertados pela UFGD.

agrária e à crítica atuante ao modo de produção capitalista. [...] O NEPECAMPO é constituído por docentes de várias áreas e se encontra aberto ao contato e interação com todos aqueles comprometidos com uma transformação qualitativa dos padrões societários rumo à emancipação humana e política de toda classe trabalhadora e por uma sociedade sem classes sociais (UFMS, NEPECAMPO).

Com a abertura da Licenciatura em Educação do Campo pela UFMS e a criação do Grupo de Estudo, a temática da Educação do Campo tornou-se frequente no espaço acadêmico da UFMS.

Apesar da UFMS e a UFGD oferecerem cursos voltados para a Educação do Campo, constatamos que os desafios para ampliar a formação dos profissionais continuam. Neste sentido, a sociedade irá cumprir a função de cobrar dos governos cursos de licenciaturas que atendam às necessidades das escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul.

As políticas de formação de professores do campo, presentes em Mato Grosso do Sul e no Brasil, são fruto de lutas dos Movimentos Sociais em suas reivindicações, que sempre pautou a Educação do Campo, objetivando contribuir com a formação da população camponesa e com a luta da Reforma Agrária.

### **3.3 A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD) (2008-2012)**

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFGD:

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi criada pela Lei Federal n.º 11.153, de 29/07/2005, conforme publicação no Diário Oficial da União em 01/08/2005, e implantada a partir de 02/01/2006, com sede na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Sua criação traz no bojo o processo de separação do Campus de Dourados (CPDO) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e, conseqüente, transformação em UFGD. O processo ocorreu mediante amplas discussões com variados grupos sociais, com o intuito de garantir o surgimento de uma nova universidade pública federal autônoma, crítica e inserida nas lutas sociais. Cabe destacar que a UFGD se localiza em um espaço sócio-político de discussões sociais profícuas acerca das territorialidades que se configuram diante da presença e interferência dos Movimentos Sociais rurais, reconhecendo o sentido de território (UFGD, 2007, p. 11).

No decorrer do processo de implantação, a Universidade Federal de Goiás foi responsável pela organização e respondia juridicamente, conforme consta em documentos:



No âmbito de seu processo de instalação, iniciado em junho de 2005, a convite do Ministério da Educação (MEC), ocorreu o envolvimento da Universidade Federal de Goiás (UFG), na implantação da nova universidade, cuja designação oficial se deu através do Decreto-Lei n.º 5.643/2005, de 28/12/2005, pelo qual essa instituição passou a ser tutora da UFGD (UFGD, 2014).

Além disso, é bom ressaltar que a UFGD está localizada em uma região de um território em disputa, no qual a luta dos povos indígenas e dos camponeses em defesa da terra é constante e, com isso, o espaço da universidade também é ocupado por estes debates. A universidade já nasce com uma grande estrutura organizada em onze faculdades:

[...] Faculdade de Ciências Humanas/FCH, Faculdade de Educação/FAED, Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais/FCBA, Faculdade de Ciências Agrárias/FCA, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias/FACET, Faculdade de Ciências da Saúde/FCS, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras/FACALE, Faculdade de Direito e Relações Internacionais/FADIR, Faculdade de Engenharias/FAEN, Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia/FACE e Faculdade Intercultural Indígenas/FAIND (UFGD, 2014).

A FCH é a faculdade na qual o curso de Ciências Sociais (conhecido na UFGD como o Curso do PRONERA) foi pensado e coordenado. Menegat, Farias e Marschner (2009) esclarecem que:

A FCH, faculdade que agrega o curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA - objeto deste estudo- mantém uma trajetória dedicada ao ensino, à pesquisa e à extensão, tanto nos níveis de graduação quanto de pós-graduação. Por meio de sua atuação, objetiva manter o compromisso histórico de se dedicar às reflexões acerca de problemáticas sociais, políticas, econômicas e ético-culturais (MENEGAT; FARIAS; MARSCHNER, 2009, p. 19).

A atuação da UFGD como pesquisadora das comunidades camponesas colocou-a próxima dos anseios dos Movimentos Sociais, como explica a coordenadora do curso:

Então, este curso nós chamamos curso do PRONERA, mas ele foi um curso de Ciências Sociais, fomentado pelo PRONERA, uma parceria com os Movimentos Sociais, foram 7 Movimentos Sociais envolvidos. Então, ele surgiu a partir de uma demanda dos próprios Movimentos Sociais. Na época logo após a criação da UFGD, que aconteceu em 2005, mas foi consolidada em 2006, em 2007 a Irmã Olga nos procurou para o curso. Na verdade ela procurou o professor Damião que era o nosso Reitor na época, ele tinha todo um envolvimento com os Movimentos Sociais. Já vinha dialogando com estes movimentos. Então foi a Irmã Olga, via CPT que procurou o professor Damião para um curso para as pessoas de assentamentos. Logo após o MST também procurou o professor Damião. E aí, diante disso, ele chamou algumas pessoas que trabalhavam com assentamentos (COORDENAÇÃO, 2016).

Após os contatos de integrantes da Comissão Pastoral da Terra e de lideranças do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, é que o Reitor Professor Damião procurou a FCH e iniciou um processo de construção de um curso que pudesse contemplar a carência de

professores nas escolas do campo e de lideranças sociais, com condições de levarem o debate da Educação do Campo e da luta pela terra. Segundo Menegat, Farias e Marschner (2009):

Sua organização foi iniciada na UFGD em agosto de 2006, quando Movimentos Sociais procuraram professores da universidade para a criação de um curso superior destinado a atender pessoas moradoras de assentamentos rurais. Naquele momento foi constituída uma comissão para elaboração do Projeto Político Pedagógico, com o objetivo de fortalecer as atuações e atender a um maior número de segmentos de todos os Movimentos Sociais do estado de Mato Grosso do Sul, chamados a contribuir no processo, formando, assim, uma significativa parceria entre a UFGD/MDA/PRONERA/INCRA de Mato Grosso do Sul (MST, MMMC, COAAMS, FETAGRI, CUT, CPT e FAF) (MENEGAT; FARIAS; MARSCHNER, 2009, p. 28).

A criação do curso aconteceu a partir da reivindicação dos Movimentos Sociais. Neste sentido, ressaltamos a participação da CPT e MST, que foram as organizações que realizaram o contato inicial, conforme depoimento da coordenadora do curso.

A luta pelas políticas públicas é a garantia de que o estado possa, de fato, fazer valer o que está garantido na Constituição de 1988. Molina (2008) lembra que:

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Neste momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se instituí políticas enquanto elas não estão presentes no conjunto do imaginário da sociedade (MOLINA, 2008, p. 27).

Neste sentido, segue o trecho da fala de uma representante da CPT que, inicialmente, conversou com o reitor da UFGD e que nos mostra que o debate da Educação do Campo em MS e da formação de professores para o campo advém de uma história que a CPT e o MST participaram ativamente, para que pudesse sair do imaginário:

Eu gostaria de dizer que antes de dizer sobre a formação de professores de Ciências Sociais na UFGD nós como CPT fizemos um trabalho muito grande de Formação dos professores leigos dos assentamentos que foram 4 turmas em parcerias com a Associação de Educação Católica. Depois em parceria com a COAAMS. Sempre a CPT buscando recursos e parcerias para poder viabilizar essa formação. E desses professores que em nível médio havia muitos que queriam, e com razão também, cursar o nível superior e aí se começou uma discussão no Comitê de Educação do Campo da secretaria sim do estado que era Movimentos Sociais e as entidades governamentais que se deveria fazer uma luta para conseguir um curso em nível superior e foi aí que surgiu primeiro o curso de Ciências Sociais e com recursos do PRONERA. E foi escolhido a UFGD porque na época a direção (reitoria) era muito favorável, se considerou aberta em buscar recursos junto ao PRONERA, por que se sabe da burocracia que existe para poder viabilizar esse curso foi o primeiro (em MS) em nível de educação do campo, foi esse de ciências sociais. Depois vieram muitos outros está continuando e esperamos que possa continuar ainda. Porque toda coordenação, na época, do Professor Damião, se pôs a disposição de poder fazer o

que fosse necessário para viabilizar, tanto a documentação, para tornar o curso viável, como para conseguir os recursos do PRONERA, para viabilizar também o financeiro do curso (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 2, 2016).

A UFGD, percebendo a defasagem de profissionais habilitados para trabalhar nas escolas do campo e buscando atender aos anseios e demandas dos Movimentos Sociais, cria um curso para atender à Educação do Campo no estado de Mato Grosso do Sul.

No que se refere à educação do campo, a UFGD tem uma trajetória nessa área, a qual nasceu junto com a própria implantação da universidade, tendo encaminhado três cursos destinados a atenderem pessoas do campo, mais especificamente de assentamentos de reforma agrária. O primeiro curso nessa modalidade foi criado em 2008, que foi o Curso de “Licenciatura em Ciências Sociais”, fomentado pelo PRONERA/MDA, em parceria com o INCRA/MS e os Movimentos Sociais de Mato Grosso do Sul. Este curso se encerrou em dezembro de 2012, quando colaram grau 56 acadêmicos/as, oriundos/as de 33 assentamentos rurais do Estado, instalados em 17 municípios (PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E CIÊNCIAS HUMANAS - UFGD, 2014).

Após definir que a UFGD estava aberta para ofertar um curso para atender os Movimentos Sociais, o momento foi de definir qual curso realizar, pois, de acordo com a representante do MMC, os Movimentos Sociais já haviam procurado outras universidades para abrir outros cursos e não obtiveram resposta favorável:

[...] esse foi um debate que fizemos na universidade. Aqui no estado, que é considerado, muitas vezes a terra do boi, é tem alguns cursos que eram cativos, eram cativos dos conselhos, tipo agronomia, o CREA, apesar de um levantamento que fizemos a demanda, o CREA não aprovou, veterinária não aprovou, aqueles cursos que têm conselhos estaduais, que eram cativos de um certo grupo, não passava, não aprovava (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 1, 2016).

De acordo com a fala da coordenadora do curso, os integrantes dos Movimentos Sociais não tinham bem claro qual curso queriam:

Bom, Ciências Sociais na verdade um curso que grande parte dos professores que participaram do curso também estavam envolvidos. Não só com o curso, mas com todo um trabalho com os assentamentos. Então foi um curso bem aceito pelos Movimentos Sociais. Até mesmo porque eles não tinham muito claro o que seria. Havia a vontade de um curso seja ele qual fosse. Na época estava sendo criado a disciplina de sociologia no ensino médio e, assim, foi interessante, pois parte dos alunos da ciências sociais se inseriram nas escolas após a conclusão do curso e uma parte até significativa fizeram concurso para a disciplina de sociologia no ensino médio. De vez em quando, até a gente recebe um e-mail de um deles dizendo: “olha fui aprovado no concurso”. Sabe, então estamos vendo resultados realmente que foi assim um curso que para a época era uma novidade. Não havia nenhum curso de Ciências Sociais, em nenhuma universidade brasileira do PRONERA (COORDENAÇÃO, 2016).

Sendo assim, a coordenadora do curso diz que foi procurada pelo reitor da época, Professor Damião, que é professor da Faculdade de Ciências Humanas (FCH), e chegaram à conclusão juntamente com os Movimentos Sociais, que Ciências Sociais poderia atender à demanda por profissionais nas escolas do campo, com condições de debater a Educação do Campo e de contribuir com a formação de lideranças para os Movimentos Sociais.

Perguntamos à Coordenadora do curso, que sujeitos esse curso visava formar? Quem eram os acadêmicos do curso? De acordo com a entrevistada:

Nós seguimos a orientação do PRONERA que primeiro seriam pessoas oriundas de assentamentos rurais, eles tinham uma lógica definida pelo PRONERA. O nosso objetivo era formar alunos que pudessem dialogar dentro das escolas dos assentamentos, como educadores/as nessas escolas dos assentamentos. Assim como, atuar nos Movimentos Sociais a partir dos referenciais teóricos, combinados com esta demanda da vida prática que eles já tinham uma trajetória. Que eles pudessem refletir sobre essa trajetória. Que eles pudessem trazer as experiências deles e compartilhá-las conosco aqui, porque como eu disse, foi um trabalho de mão dupla, nós não só repassamos conteúdos, como dialogamos com esses conteúdos que eles próprios nos traziam. Então assim, a intenção era essa, era formar profissionais no sentido de diversos espaços. Não apenas nos assentamentos porque a gente sabe que as pessoas vivem uma condição de assentadas hoje, mas elas podem ter outras necessidades amanhã. Então a formação do nosso alunado de Ciências Sociais está para educadores nas escolas, assim, como está para concorrerem concursos públicos para diversas agências, como o IBGE, INCRA e assim por diante. Então, a formação ela é múltipla, das ciências sociais, tem um campo vasto como consultores, como educadores e assim por diante (COORDENAÇÃO, 2016).

Nesse processo de decisão de qual curso seria, como seria, quais disciplinas e qual metodologia teria, a participação dos Movimentos Sociais foi ativa. Conforme a Coordenadora do curso:

Foram todas as pessoas envolvidas dos Movimentos Sociais. Então foram representantes da CPT, que havia a Irmã Olga, de vez em quando vinha a Andreia, às vezes, o Vanilton, do MMC a Odete foi uma pessoa que participou em todas as reuniões desse movimento, do MST nós tivemos o Aldo que era uma pessoa mais frequente que participou também de toda a discussão, na FETAGRI nós começamos com o Ramiro depois foram sucedimentos de diversos a Sueli e outras representações, na FAF a minha memória faltou, a CUT-Rural que aí nós tivemos, como chama, depois ele foi nosso aluno inclusive agora não vou lembrar o nome dele, de Rio Brilhante, que é companheiro da Odete, ele participou de diversas vezes representando a CUT-Rural. A Escola Família Agrícola que foi o Beto, depois passou a vir o Luiz, também participaram bastante (COORDENAÇÃO, 2016).

Além da participação de professores da UFGD e dos Movimentos Sociais, havia também a participação de integrantes do INCRA, como mencionado pela Coordenadora do curso:

Então foram estes sete movimentos envolvidos, mais as duas representantes do INCRA: a Mara e a Cristina que participavam de todas reuniões e acompanharam até o seu final. Elas eram as nossas apoiadoras enquanto construção e depois nossas

orientadoras enquanto gestão do próprio curso. Porque o curso passava pelo INCRA. O curso foi aprovado na Universidade e encaminhado para o INCRA regional de Mato Grosso do Sul, aprovado essa superintendência de Mato Grosso do Sul, encaminhado para o PRONERA para ser submetido para aprovação no PRONERA. Então elas figuravam como as pessoas que acompanham a nossa gestão em todos os sentidos, não só no sentido financeiro que normalmente o INCRA faz esse “pente fino” em relação ao financeiro, mas também na parte pedagógica. Elas se dividiam, a Cristina estava mais para o acompanhamento pedagógico e a Mara para o acompanhamento da gestão. Isso durante todo o curso (COORDENAÇÃO, 2016).

Todos os entrevistados foram unânimes em ressaltar a participação, durante todo o processo, dos Movimentos Sociais, UFGD e o INCRA/PRONERA.

Pelo exposto, fica evidente que a participação dos Movimentos Sociais foi fundamental em todos os processos. Conforme o professor mencionou:

Eu acho que é que [...] voltando na primeira questão que você colocou, se fosse para estabelecer um “tripé” para esse curso é isso: governo, através do PRONERA, universidade e os movimentos. Sem um desses três pilares, talvez o curso não vingasse, ele não chegaria talvez ao seu objetivo. Não daria o resultado. Claro que há problemas. Acho que você deve imaginar isso também. Não é simples você lidar com coletivos de pessoas que às vezes pensam questões, não eu diria substancialmente diferentes, no fundo, no fundo todos queriam a mesma coisa, ninguém era contra. O objetivo principal que era ampliar e qualificar a educação na Reforma Agrária. Então, eu acho, que esse era o objetivo em comum e talvez por isso se chegou ao final, mas o caminho muitas vezes para chegar neste objetivo passa por visões diferentes e às vezes os conflitos surgem, mas em nenhum momento nós vivemos conflitos que colocassem em risco a permanência do curso. Eu acho que também, tem isso, o grau de politização que os movimentos já têm né, e sabem lidar com certas questões favorece a superação de um ou outro conflito. Porque já tem essa experiência, eu acho que ajudou muito nesse sentido (PROFESSOR, 2016).

Pela fala do professor, podemos perceber o quanto foi importante este diálogo entre os Movimentos Sociais, a universidade e as pessoas do INCRA, que buscavam realizar a parceria com o PRONERA.

No Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Sociais, já havia uma definição das responsabilidades e atribuições dos parceiros envolvidos com o curso, na qual caberia à UFGD:

a) Faculdade de Ciências Humanas/ Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD) a. 1 - Elaborar, implementar e executar o projeto educacional, em um processo coletivo de discussões envolvendo os grupos parceiros; a. 2 - Selecionar os/as candidatos/as, utilizando os meios e instrumentos estabelecidos pela Instituição; a. 3 - Acompanhar o desempenho dos/as educandos/as, propondo alternativas diferenciadas quando necessário; a. 4 - Organizar o quadro docente responsável pelas disciplinas, pelas atividades complementares e pelo tempo comunidade, quando necessário; a. 5 - Aplicar os recursos de acordo com o previsto no Plano Orçamentário, contemplando a gestão dos recursos e a prestação de contas; a.6 - Estabelecer parcerias necessárias à execução do Projeto; a. 7 - Emitir os certificados aos educandos/as do curso; a. 8 - Avaliar o desenvolvimento do Projeto

juntamente com os parceiros; a. 9 - Oferecer as infraestruturas física e operacional necessárias para o desenvolvimento do curso (UFGD, 2007, p. 07).

Pelo exposto, ficam evidentes as responsabilidades da UFGD com o curso de Ciências Sociais, em parceria com o PRONERA e Movimentos Sociais. Além das responsabilidades da UFGD, o Projeto traz as responsabilidades dos Movimentos Sociais:

b) Movimentos Sociais envolvidos: b. 1 - Mobilizar as pessoas interessadas em participar do processo seletivo nas áreas dos assentamentos; b. 2 - Articular em conjunto com os demais parceiros a infraestrutura necessária ao bom funcionamento do curso; b. 3 - Acompanhar o trabalho dos/as educandos/as, assegurando a frequência no curso e o cumprimento das atividades não presenciais do tempo-comunidade; b. 4 - Verificar a aplicação dos recursos e execução do plano orçamentário do Projeto; b. 5 - Avaliar o desenvolvimento do Projeto juntamente com os parceiros (UFGD, 2007, p. 07).

Nesse sentido, a coordenadora pontua as diversas fases em que os Movimentos Sociais estiveram presentes, desde o momento de pensar sobre qual curso seria ofertado, durante o processo de seleção dos cursistas, no decorrer do curso, no Tempo-Escola e no Tempo-Comunidade:

Eu penso que os Movimentos Sociais tiveram em diversas fases. No começo essa participação na construção do projeto. Sim, primeiro trazendo a demanda do curso. Segundo na construção do projeto. E também no vestibular eles se reuniram, fizeram cursinhos preparatórios, viabilizaram o transporte para a moçada vir fazer o vestibular. Na época, nós ofertamos um curso com 60 vagas e nós tivemos quase duzentos e sessenta (260) inscrições. Então foi um número de inscrições imenso para 60 vagas. E aí os Movimentos Sociais se juntaram também para trazer os inscritos para a realização do vestibular. Aí quando começou o curso nós tínhamos muitos trabalhos: como organizar o alojamento, alimentos, as aulas, o material. Então, a gente contou também com os Movimentos Sociais participando em alguns momentos em relação ao processo pedagógico, fazíamos muitas reuniões, que antecedia a etapa, depois para avaliar a etapa quando a etapa terminava, para organizar a próxima etapa. E os Movimentos Sociais sempre participavam neste sentido. No tempo comunidade eles contribuía, sabiam do cronograma, muitas vezes eles viabilizavam o transporte do grupo ao ponto que a gente definia como local para a reunião (COORDENAÇÃO, 2016).

No decorrer do curso de Ciências Sociais, a Universidade e os Movimentos Sociais puderam estar cada vez mais presentes na realidade do povo camponês. Conforme menciona a Coordenadora do curso:

Então no intervalo das duas etapas de janeiro e de julho nós tínhamos o Tempo Comunidade que normalmente acontecia no mês de maio, de cada etapa, bem no meio da etapa. Então, era um momento que nós do corpo docente que havíamos trabalhado com aquelas disciplinas durante a etapa específica íamos aos assentamentos. Nós tínhamos os polos, organizamos os polos porque tínhamos alunos provenientes de 33 assentamentos. [...] Então, foi assim um movimento muito grande que a gente fez com este curso. Em termos de conhecimento acadêmico, mas de conhecimento de vida, de organização social, à medida que a gente foi para os

assentamentos, a gente foi compreendendo um pouquinho dessa organização. E vendo outras possibilidades que a própria universidade por vezes não abarca (COORDENAÇÃO, 2016).

O curso possibilitou não só a aproximação dos acadêmicos com a universidade, mas a própria universidade conheceu mais sobre a realidade dos Assentamentos em Mato Grosso do Sul. Vale ressaltar que o curso aconteceu com o apoio financeiro do PRONERA. Sendo assim, o Projeto do curso também traz as responsabilidades do INCRA/PRONERA:

c) Superintendência Regional do INCRA/ PRONERA: c. 1 - Divulgar, articular, implementar e acompanhar o Projeto no âmbito da Superintendência; c. 2 - Articular, em conjunto com os demais parceiros, a infraestrutura necessária ao bom funcionamento do curso; c. 3 - Garantir a viabilização e o repasse dos recursos necessários para a efetivação do curso; c. 4 - Avaliar o andamento do Projeto juntamente com os parceiros; c. 5 - Acompanhar a aplicação dos recursos de acordo com o plano orçamentário do Projeto; c. 6 - Emitir declaração que comprove que os/as candidatos/as ao curso são assentados/as ou filhos/as de assentados de Projetos de reforma agrária (UFGD, 2007, p. 07).

Desse modo, percebe-se que o próprio projeto já previa a participação da UFGD, dos Movimentos Sociais e do INCRA/PRONERA.

É importante destacar que a demanda foi levantada pelos Movimentos Sociais e assumida pela Universidade Federal da Grande Dourados, na pessoa do Reitor Professor Dr. Damião Duque de Farias, pela Faculdade de Ciências Humanas, que conduziu o processo de elaboração do projeto e a implementação do curso de Ciências Sociais, e pelo INCRA de Mato Grosso do Sul, que buscou a aprovação do projeto junto ao PRONERA em Brasília, ou seja, o curso é fruto de uma parceria e de um coletivo, conforme já mencionado na dissertação.

O curso de Ciências Sociais/PRONERA da UFGD foi desenvolvido por alternância, ou seja, os acadêmicos tinham um período que ficavam em tempo integral estudando na Universidade, aproximadamente 45 dias (de janeiro a fevereiro, de julho a agosto). No intervalo de um Tempo-Universidade para outro, acontecia nos polos os encontros para dar orientações sobre o Tempo-Comunidade e sanar dúvidas com relação aos trabalhos que deveriam desenvolver neste período.

A proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA está pautada na Metodologia da Alternância e ancorada nas experiências construídas ao longo das lutas por terra e por cidadania. Tais experiências são reflexos que envolvem a temática da educação do campo, construída em um processo histórico de luta dos Movimentos Sociais (MENEGAT; FARIAS; MARSCHNER, 2009, p. 38).

Pela própria organização do curso, já se percebe que havia uma preocupação em respeitar a especificidade, a cultura e a identidade, pois a UFGD estava preocupada em manter os acadêmicos até a finalização e, dessa forma, a organização possibilitava a permanência deles no curso, pois concentravam as aulas em um período do ano e no Tempo-Comunidade completavam a carga horária obrigatória de cada disciplina estipulada pelo Ministério da Educação (MEC).

A organização da proposta pedagógica, pautada na Metodologia da Alternância, era uma forma de fortalecer a luta e a permanência dos acadêmicos. Vejamos:

Com proposta pautada nos princípios da Metodologia da Alternância, foi construído o curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, na UFGD, procurando concretizar uma construção pedagógica que favorecesse a inclusão no ensino superior de pessoas que vivem nos assentamentos rurais de Mato Grosso do Sul. Este curso cria alternativas para minimizar as dificuldades de acesso e de permanência na universidade, principalmente por considerar o “Tempo-Universidade” e o “Tempo-Comunidade” como dois momentos interligados e complementares do conhecimento (MENEGAT; FARIAS; MARSCHNER, 2009, p. 39, grifo do autor).

No Tempo-Universidade, os professores trabalhavam a parte teórica das disciplinas, com leituras, debates, seminários, realização de avaliações, etc.

Para o Tempo-Universidade, o grupo se desloca das comunidades dos assentamentos para Dourados, cidade sede da UFGD, e permanece por cerca de trinta e três dias, período no qual são ministradas as aulas presenciais, sendo cinco disciplinas a cada período (MENEGAT; FARIAS; MARSCHNER, 2009, p. 41).

No Tempo-Comunidade, os acadêmicos levavam trabalhos para complementar a carga horária e também para manter a pesquisa e o trabalho com a comunidade escolar, ou nas organizações sociais.

Já o Tempo-Comunidade compreende aulas não presenciais quando os/as acadêmicos/as retornam às suas comunidades e aplicam os aprendizados construídos no Tempo Universidade, sob a orientação de professores/as. Neste período não é possível efetivar um atendimento individual aos/às acadêmicos/as ou a cada assentamento, devido à distância e as múltiplas comunidades envolvidas no processo (MENEGAT; FARIAS; MARSCHNER, 2009, p. 39).

A organização do curso possibilitava o acesso dos acadêmicos à universidade. Além disso, a universidade também mantinha o contato direto com a realidade de cada cursista, já que os encontros dos polos eram realizados em diversas regiões de MS.

Por isso, o acompanhamento pedagógico aos/às discentes ocorre por meio do deslocamento de professores/as da UFGD aos sete polos organizados em diferentes municípios do estado de Mato Grosso do Sul- Corumbá, Nioaque, Campo Grande, Rio Brillhante, Nova Alvorada do Sul, Itaquiraí e Ponta Porã. Os sete polos servem



como pontos centrais e referenciais, para onde convergem os/as acadêmicos/as de determinada região para reuniões do grupo, quando ocorrem as discussões das atividades nas comunidades (MENEGAT; FARIAS; MARSCHNER, 2009, p. 41-42).

O Tempo-Comunidade era um momento para os professores ficarem mais próximos da realidade do educandos e para facilitar a participação de todos. Outro fator importante é que o acadêmico não perdeu o vínculo com a sua comunidade ou organização, pois, ao mesmo tempo em que estudava, estava inserido no seu trabalho, seja na escola, na organização social ou em outros espaços.

O mantenedor do curso foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Os quatro entrevistados mencionaram isso, ao responder à pergunta 6 - O Curso de Ciências Sociais recebeu recursos do governo federal? Se recebeu, por meio de qual programa? Havia outras fontes de recursos?:

Que eu saiba não, além do PRONERA. Só do PRONERA. Alguma contribuição quando não tinha passagem, então, eles se cotizavam iam, levavam uma coisa, mas o fundamental foi do PRONERA. Os Movimentos ajudavam a organizar para facilitar mais a ida. Quando a universidade não tinha os recursos, aí eles se cotizavam, os movimentos viam como conseguir chegar pro local (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 2, 2016).

Claro que, assim como a representante da CPT, as demais mencionaram o PRONERA como fonte principal de recursos para a manutenção do curso:

Olha pelo que eu sei. Nós temos então o PRONERA, em âmbito nacional, que é através do INCRA nacional que liberava o recurso para aquela etapa. Sempre era tomado, era visto com antecedência, às vezes, teve dificuldades, o curso começava e o recurso não vinha para pagar o local, sempre era um local parceiro que era feito licitação em Dourados. Eu sei de vários momentos que teve dificuldades. Não tenho conhecimento do recurso em si, pagava todo material, alimentação, material, estadia, o estudante só tinha o trabalho de chegar no curso (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 1, 2016).

A representante dos Movimentos Sociais 1, também lembrou da participação dos Movimentos Sociais e da contribuição dos educandos, dizendo: “[...] e os Movimentos Sociais contribuía com aquilo que poderia, é claro que sempre tem alguma coisinha que os educandos contribuía também, as coletinhas dos recreios, das coisas que cada um partilhavam”.

O professor lembrou-se dos recursos do PRONERA, mas também reforçou o papel da contrapartida que a UFGD ofereceu para que o curso pudesse acontecer:

Eu acho que recurso financeiro, sobretudo, vinha exclusivamente através do governo, pelo convênio do PRONERA. Agora outros recursos, que o pessoal chama de contrapartida, eles vinham da própria universidade. Eu acho que a universidade como contrapartida a todo recurso financeiro que vinha do programa, do PRONERA, a universidade evidentemente também, eu acho que ela acabava contribuindo, talvez não com o recurso financeiro, mas no sentido da disponibilidade da sua estrutura (PROFESSOR, 2016).

Além disso, o professor ressalta o trabalho voluntário dos professores. Conforme trecho da entrevista realizada com o Professor do curso:

E insisto todos trabalhando voluntariamente, os professores não recebiam para darem aula no PRONERA. Era uma opção, poderia se negar a dar aulas no PRONERA porque era um trabalho a mais e a universidade evidentemente não podia obrigá-los. Mas no nosso caso, todos que foram convidados, e foram muitos, você pode até checar isso na relação dos professores todos dispuseram a contribuir com o curso (PROFESSOR, 2016).

Em contrapartida, a Coordenadora lembra-se da estrutura da UFGD, mas também da doação de cada professor para serem voluntários no curso:

O PRONERA centralizou este recurso para o desenvolvimento do curso. É lógico que por si só não basta. Porque ali nós temos, nele nós solicitamos alojamentos, transporte. Então, a cada etapa circulava um ônibus buscando os nossos alunos para que eles viessem para o tempo comunidade (Universidade). Até porque eles vinham com uma grande carga porque eles vinham para participar entre 35 a 40 dias. Então eles traziam uma parte da casa nas costas, alojamento, alimento, transporte interno, então tudo isso, nós recebemos recursos do PRONERA. Organização de eventos a gente conseguiu contar com publicação de livros, a gente conseguiu contar com este recurso do PRONERA. Mas também a Universidade, ela deu sua contrapartida. Não só na disponibilidade do corpo docente em atuar neste curso, mas também viabilizando infraestrutura, ônibus da universidade. Então, trabalhávamos com o combustível a partir do recurso do PRONERA, mas trabalhava com o veículo que era da universidade, assim como, para as visitas do Tempo Comunidade. Então foi fundamental a atuação do PRONERA (COORDENAÇÃO, 2016).

Vale ressaltar que os Movimentos Sociais também estavam presentes com carros e colocavam pessoas para acompanhar as etapas, ou seja, o financiamento geral foi pelo PRONERA, mas houve a contrapartida da UFGD e a contribuição dos Movimentos Sociais, conforme citação anterior da Representante dos Movimentos Sociais 2. Assim como o Professor do curso que disse: “sem esse tripé, talvez o curso não acontecesse”.

A Coordenadora reforça a importância da participação dos Movimentos Sociais durante o processo:

Cada semana, eram 5 semanas, cada semana um movimento social ficava como apoio da atividade, ou seja, assistia as aulas, tinha alguma necessidade de alguém ficar doente corria para o hospital com este alguém. Isso funcionou muito bem nos três primeiros anos. No último ano houve um enfraquecimento da participação dos Movimentos Sociais, até porque da organização dos Movimentos Sociais em relação

à demanda financeira de estar acompanhando como um todo. Então assim, mas a gente contou com os Movimentos Sociais em todo este percurso. Também não só da construção do projeto, mas também no acompanhamento e no apoio às aulas, seja como suporte, pois tem uma coisinha para fazer, era um curso que envolvia muito trabalho por conta dele um tempo concentrado. Tudo tinha que acontecer neste tempo e aí o apoio dos Movimentos Sociais foi fundamental (COORDENAÇÃO, 2016).

Falar sobre a manutenção financeira do curso e provar as evidências não é fácil, no entanto, conforme entrevistas realizadas, podemos afirmar que mesmo só ocorreu porque havia um conjunto de esforços com a participação do governo federal, por meio do INCRA/PRONERA, Universidade e os Movimentos Sociais, que participaram ativamente do começo ao fim, para que o curso pudesse acontecer.

Observando a matriz curricular do curso de Ciências Sociais/PRONERA (Apêndice C) e comparando com o quadro da matriz curricular do curso de Ciências Sociais regular, que é ofertado na UFGD, podemos perceber que, no curso de Ciências Sociais do PRONERA, a carga horária é de 3.592 horas e, no outro curso de Ciências Sociais regular da UFGD, são 3.480 horas.

Desse modo, pela carga horária podemos perceber que o curso ofertado para as populações do campo tem uma diferença de 112 horas a mais, ou seja, um curso que traz mais horas de estudo, conforme os apêndices C e D. Nesse sentido, o curso trouxe mais conteúdos e atividades que o curso regular, pois além de disciplinas a mais, também realizavam os seminários que, para os cursistas, eram atividades obrigatórias. Isso possibilitou a orientação e melhor aproveitamento dos acadêmicos na realização do curso.

Mediante os dados da matriz curricular, o que podemos identificar é que há algumas disciplinas específicas, como já haviam anunciado nas entrevistas realizadas. Conforme a fala do Professor:

[...] É claro que teve toda uma preocupação em garantir o mínimo de coerência acadêmica, respeitando a legislação que determina as diretrizes do curso, disciplinas básicas, mas se você olhar para a estrutura do curso você vai ver que tem algumas disciplinas, de algumas ênfases que são novas, que tem um interesse maior na questão da Reforma Agrária, mas, para além disso, o curso conseguiu manter um núcleo básico que garantisse a formação em ciências sociais [...] (PROFESSOR, 2016).

Além do Professor, a Coordenadora do curso também reafirmou:

Na época, nós dissemos: “olha, tem disciplinas básicas que são definidas pelo MEC e também as optativas dentro de um curso de Ciências Sociais que a gente pode trabalhar a partir dos interesses inerentes ao campo do Brasil e de Mato Grosso do

Sul”. Então nós fomos construindo as ementas dessas disciplinas optativas, quais eram as expectativas em termos de disciplinas (COORDENAÇÃO, 2016).

Outras atividades que o curso de Ciências Sociais realizava e que foi unânime pelos entrevistados ao responder, foram os seminários temáticos, pois neles a universidade conseguiu abordar diversos temas que os Movimentos Sociais tinham interesse que fossem trabalhados, tais como: Agroecologia, Movimentos Sociais e Educação do Campo, PRONERA, Diversidade e Direitos Humanos, Vida de Mulheres: Desafios e Perspectivas, Educação, Cinema e Ciências Sociais: um diálogo sobre a questão da terra, etc. A respeito disso, a coordenadora do curso explicou:

Nós tivemos diversos seminários. A cada etapa tinha um seminário. Foram 4 anos, foram 8 etapas. Em cada Tempo Universidade acontecia um seminário, isso fazia parte do cronograma do curso. Assim como nós também colocamos livros, nós publicamos diversos livros, que também faziam parte do cronograma. E todos estes seminários as nossas mesas eram compostas de professores do curso, professores convidados e integrantes de Movimentos Sociais e alunos. Então, as nossas mesas congregavam todos os sujeitos envolvidos com o curso. Não apenas convidar um membro externo que venha para cá, que debata, mas que consiga fazer um diálogo numa mesa. Não eram palestras. Eram mesas. Os Movimentos Sociais sempre estiveram bastantes presentes. Assim como a gente também viabilizava não apenas palestrantes de outras universidades, mas também representações de Movimentos Sociais que são significativos. Lembro-me, na época, nós tivemos a participação do Bogo, nós tivemos a participação do Stédile em alguns seminários. Então, a gente contou com pessoas que pesquisam e pessoas que fazem o movimento. Então era essa a finalidade (COORDENAÇÃO, 2016).

O Seminário vem para fortalecer o período de Alternância no Tempo-Comunidade, no qual a universidade chega mais próximo da realidade do acadêmico. Além disso, os seminários contribuíram para debater assuntos relacionados à realidade da luta pela terra, da Educação do Campo e outros assuntos para ampliar a formação.

Os Representantes dos Movimentos Sociais e os Professores ressaltaram a importância dos seminários durante o curso. Conforme a fala de um representante dos Movimentos Sociais:

Nesses seminários internos discutíamos, cada semestre discutia um seminário ou dois e nesse seminário participavam os acadêmicos, os estudantes e nós dos Movimentos Sociais. Então, tivemos vários, eu me lembro de alguns que foi sobre os Movimentos Sociais, outro sobre a Agricultura Familiar e Assentamentos, discutíamos também a Educação do Campo. Sempre a educação do campo era viés, o tema em tudo. O tema diversidade foi muito importante, gênero, agricultura familiar. Sempre com pessoas de renome. Ah! Teve também um seminário sobre o PRONERA, todos os educandos conheceram tudo sobre o PRONERA. E eram trazidas pessoas de fora, de educação do campo, do Paraná, de Beltrão, do Rio Grande do Sul, de Brasília, do Rio de Janeiro, de São Paulo, quando destacasse uma pessoa naquele tema era trazido aquele, aquela pessoa. Uma autoridade em educação do campo, vinha uma pessoa da educação do campo, Movimentos Sociais,

agricultura familiar, gênero, agroecologia, além dos temas, tinham as matérias internas (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 1, 2016).

Diante do exposto, era importante a realização dos seminários, pois temas centrais que o curso tinha interesse em abordar eram discutidos nesses eventos, contribuindo para a formação dos acadêmicos de Ciências Sociais/PRONERA (2008-2012) da UFGD.

No curso de Ciências Sociais, por ser organizado para atender a uma demanda dos Movimentos Sociais e com uma matriz curricular diferenciada, o estágio, de acordo com um dos entrevistados, era desenvolvido de forma diferente:

O estágio, nós fizemos um estágio diferente, nós tivemos um estágio que ele procurou contemplar os referenciais necessários da aula propriamente dita com a formação que a gente esperava dos alunos, que era de dialogar com os Movimentos Sociais, com grupos, podendo ser consultores. O nosso estágio teve parte significativa, que foi 70% da carga horária em salas de aula dos assentamentos, foi lá que aconteceram os estágios, nós acompanhamos os estágios nos assentamentos e a outra parte, 30% com os grupos. Então, eles trabalhavam com grupos de mulheres, grupos de jovens, com grupos de terceira idade, com grupos de produção. Então, o estágio, foi teórico-prático. Ele foi em sala de aula e foi com os grupos sociais informais que existem nos assentamentos. A finalidade que, não se tenha um espaço educativo apenas no âmbito da escola, mas também estes grupos informais, que grande parte deles também faziam parte. São espaços educacionais, são espaços de formação educacional. Então nós dividimos o estágio nesses dois âmbitos. Assim, como também, a carga horária de horas que são cumpridas nos cursos que eles podiam fazer, doando sangue, trabalhando com grupos informais. Então não necessariamente participando de eventos científicos, mas que esta carga horária de atividade complementar fosse também mais abrangente (COORDENAÇÃO, 2016).

Diante do trecho da entrevista com a Coordenadora do curso, foi possível perceber que o curso já vinha com uma proposta diferenciada e com o estágio não foi diferente, pois, além de executar o período em sala de aula, os acadêmicos tiveram que desenvolver uma parte nas organizações, grupos e entidades que trabalham com o povo do campo.

O Estágio supervisionado teria de ser realizado tanto em escolas como em espaços sociais. Conforme o Art. 5.º do Regulamento de Estágio:

Art. 5º - O Estágio Supervisionado será realizado em dois espaços de atuação: Nas instituições educacionais e na comunidade. §1.º - Nas instituições educacionais, prioritariamente aquelas localizadas no campo, atuando no ensino médio e/ou fundamental (séries finais), com disciplinas de formação humanísticas. § 2.º - Na comunidade, atuando em grupos comunitários formais e não-formais, Movimentos Sociais, associações de assentamentos rurais, ONGs, sindicatos, partidos políticos, institutos de pesquisa e de planejamento, órgãos governamentais ligados aos poderes executivo, legislativo e judiciário, dentre outros (REGULAMENTO DE ESTÁGIO - UFGD).

Pelo exposto, sendo um curso de Licenciatura, o estágio deveria ser realizado também nas organizações, ou seja, o curso tinha como propósito formar agentes sociais em defesa da luta pela terra e que pudessem contribuir com as organizações do campo.

Quando questionada sobre os resultados esperados, a professora Coordenadora do curso disse que os objetivos almejados foram alcançados, pois, diante da evasão de apenas 4 acadêmicos e do número de 56 concluintes dos 60 que iniciaram, mostra-se que atingiram os objetivos propostos.

O curso foi além disso. Acho que quando pensamos o curso, nós não tínhamos a dimensão que este curso alcançaria. Nós tínhamos a dimensão no âmbito da universidade, mas a medida que a gente foi para as comunidades a gente foi se envolvendo com as comunidades e quando a gente fala que a gente propôs mais dois outros cursos, eles foram decorrentes deste primeiro, eles vieram a partir da nossa experiência. Então, eu costumo dizer que os nossos alunos da Ciência Sociais do PRONERA, eles potencializaram diversos movimentos, desde dar uma vida dentro da universidade, de quando ela está parada, totalmente parada. Todo mundo dizia “quem são esses”, é o PRONERA. É o PRONERA chegando, ocupando laboratório, ocupando espaço, dormindo de um lado, tocando música do outro. Então, foi assim um movimento muito grande que a gente com este curso. Em termos de conhecimento acadêmico, mas de conhecimento de vida, de organização social, à medida que a gente foi para os assentamentos a gente foi compreendendo um pouquinho dessa organização. E vendo outras possibilidades que a própria universidade por vezes não abarca (COORDENAÇÃO, 2016).

Mediante a fala da coordenadora, o curso atingiu os objetivos, ou seja: “O curso foi além disso, acho que quando pensamos o curso, nós não tínhamos a dimensão que este curso alcançaria.” (COORDENAÇÃO, 2016). Além da Coordenadora, podemos observar o depoimento da representante dos Movimentos Sociais 1 :

Eu acho que atingiu muito bem os objetivos porque de sessenta, formou 56 e aqueles que desistiram, se evadiram, foram por motivos muito fortes, muito, muito fortes. [...] A cada etapa a gente via o crescimento deles e nas avaliações sentíamos isso e as coordenações do curso transmitia para nós, os Movimentos Sociais, esse atingimento dessas expectativas que era feito lá. E os objetivos propostos sempre eram avaliados, sempre eram atingidos com muita, diga-se de passagem, com muita veemência do que se não fosse atingido, voltava atrás, fazia recuperação, os alunos tinham uma certa recuperação, o professor dava uma nova explicação, um novo trabalho para esses educandos recuperarem a sua , o seu conhecimento e mesmo a nota que a princípio tinha uma certa nota, era avaliado na integralidade (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 1, 2016).

A representante do Movimento traz algo interessante, que é a recuperação paralela dos acadêmicos, que na ocasião não foi perguntado, mas que ela traz como algo significativo no curso, pois na maneira de avaliar havia uma metodologia diferenciada, na qual o professor buscava fazer uma recuperação para que os educandos pudessem acompanhar o desempenho da turma.

Além do aproveitamento nas aprovações dos acadêmicos, a entrevistada traz outro elemento importante: as produções, destacando que:

Valeu a pena porque foi uma experiência muito boa, nós temos vários escritos, várias pesquisas dentro de certos livros que a universidade fez aquele tempo tem artigos. É um exemplo para Mato Grosso do Sul, para as universidades, para o Brasil, esse curso foi um exemplo nesse sentido. Que as professoras colocavam que tinham muita diferença entre esse curso específico, com membros da agricultura familiar, com educadores do campo e outro curso normal (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 1).

No que se refere à produção, a Coordenadora do curso também fez essa observação:

Nós trabalhávamos, trabalhos de final de curso associados entre as disciplinas. Então, tentávamos organizar os nossos trabalhos, ao invés de cada disciplina no seu quadrado com um trabalho, nós associávamos os conteúdos de uma disciplina com a outra para que eles construíssem um trabalho de final de curso. Então, eram cinco disciplinas, normalmente, eles iam com dois trabalhos associando com os conteúdos das disciplinas daquela etapa. Isso facilitava no sentido do resultado do trabalho. Vinham trabalhos com o teor mais significativo, que boa parte deles nós publicamos em livros porque eram trabalhos bons. Então, esse diálogo entre as disciplinas, os conteúdos entre as disciplinas, se fizeram presentes nos trabalhos e renderam bons trabalhos e acredito que isso também rendeu um aproveitamento muito maior que se cada disciplina se fechasse sobre si. Pra isso, a gente sentava com o corpo docente. Então, vamos construir o trabalho. Então, cada professor da etapa colocava o que esperava, o outro colocava o que esperava e assim agente reunia um trabalho único (COORDENAÇÃO, 2016).

No entanto, o Professor entrevistado disse-nos que acredita que havia algumas dificuldades de alguns acadêmicos, pois muitos acadêmicos saíram de supletivos, provões, etc., ou seja, essas dificuldades foram sanadas no decorrer do curso. Segue um trecho da entrevista com o Professor, no qual ele expressa um pouco sobre as dificuldades que os acadêmicos apresentavam:

Então, é uma disciplina que já não tem muito valor, eu diria que não é muito valorizada e outra questão que eu acho que é importante é que os alunos do PRONERA, eles vêm para o curso como esse muito mais motivados, evidente, mas também eles vêm com graus de dificuldades maior, maior, do que talvez os alunos dos cursos regulares. Não porque tiveram uma formação também deficiente no ensino médio. Claro, todos tiveram, os regulares também, mas talvez as condições de viver no campo tem um elemento a mais nessa má formação do Ensino Médio, já são pessoas com uma experiência de vida, as vezes e maior sacrifício. Você pode olhar o perfil dos nossos alunos é a maioria não era de jovens que acabaram de sair do Ensino Médio, tínhamos muitos senhores/as que já tinham saído da escola há muito tempo, ou que tinham feito o ensino supletivo, a EJA. Se você levar em conta toda essa dificuldade que eles já trazem consigo e ainda o fato de que essa não é uma área valorizada, do ponto de vista geral, levando em conta todas essas dificuldades eu acho que nós atingimos sim o objetivo. Porque se fosse um curso de medicina, talvez eu te dissesse não, nós não conseguimos para uma formação adequada para que eles fossem médicos em excelências, eu acho, mas é outra realidade (PROFESSOR).

O mesmo Professor também apresenta pontos positivos e que nos levam a acreditar que o curso atingiu os objetivos propostos em seu projeto político pedagógico:

Dada às dificuldades todas e dada essa questão de área, a gente conseguiu, se não conseguiu alcançar o objetivo, a gente conseguiu chegar muito perto. Como eu te falei, talvez a grande questão era empoderar além do que já era empoderado pelos grupos de alunos, mas ajudá-los a se fortalecer do ponto de vista mais teórico desse empoderamento. De poder fazer uma análise mais crítica da realidade e a partir disso evidentemente tentar superar as dificuldades. Quer dizer, depois desse curso nós tivemos outras experiências do PRONERA. Não sei se a Alzira te falou. Um curso de especialização em Gênero e Interculturalidade e mais recentemente um curso chamado de Residência Agrária. Esses dois cursos de especialização talvez ficou um pouco mais evidente com o que eu estou querendo te dizer de agora. Os alunos que fizeram Ciências Sociais, depois retornaram e retornaram para fazer a especialização em Residência Agrária que é uma área, em princípio muito voltada às ciências do campo, agronomia, mais que com esses conhecimentos teve um aproveitamento muito maior. Então, eu não quero ser inocente em negar as dificuldades, em negar que era um grupo que chegava com deficiências e dificuldades, mas que também houve um salto, que houve um aprimoramento e que isso de alguma maneira permaneceu, eu acho que dá para dizer que a gente ... Que foi um curso bem sucedido. Eu acho que dá para afirmar que ele cumpriu o seu papel (PROFESSOR, 2016).

O livro “Saberes em Construção: Experiências coletivas de sem terra e a Universidade Federal da Grande Dourados”<sup>26</sup>, material disponibilizado pela UFGD, apresenta-nos vários pontos positivos:

Transcorridas as três primeiras etapas do Tempo Universidade, o envolvimento coletivo e qualitativo do grupo de acadêmicos/as do PRONERA demonstram expectativas em relação à próxima etapa, quando trazem suas bagagens, suas satisfações por objetivos alcançados e por ocuparem um novo espaço social e político importante para o fortalecimento de suas identidades. Ao retornarem às suas comunidades, levam muito entusiasmo, incentivado por conhecimentos e saberes compartilhados (MENEGAT; FARIAS; MARSCHNER, 2009, p. 42).

Entre os elementos que a universidade e os professores afirmam como positivo, estão o poder catalisador e a participação dos acadêmicos nos Movimentos Sociais.

Ao considerar-se a perspectiva de poder dos Movimentos Sociais, elemento catalisador de entusiasmos e de ações positivas dos educandos, cria-se um sentido criativo, coletivo e facilitador de ações e relações, sem imposições, uma vez que estamos falando em poder para e com, sem que para isso algumas pessoas devam ser subjugadas ou desvalorizadas, como ocorre na categoria poder sobre (MENEGAT; FARIAS; MARSCHNER, 2009, p. 42).

O envolvimento dos cursistas nos movimentos fez com que eles persistissem e contribuíssem com o coletivo, tanto com a organização do curso quanto com o compromisso

---

<sup>26</sup> O livro está disponível na página eletrônica da UFGD.



de realizar o curso com aproveitamento. Além disso, os acadêmicos participaram, cada vez mais, no decorrer das etapas.

O envolvimento do grupo não está apenas nas discussões no espaço de salas de aula, mas especialmente na organização da infraestrutura, visto que convivem em média 34 dias de vida coletiva e em tempo integral na UFGD. Este fato demonstra que a vida universitária com acadêmicos/as conhecidos/as como o grupo do “PRONERA” extrapola o âmbito da sala de aula e se estende às dimensões da organização do viver coletivo e partilhado (MENEGAT; FARIAS; MARSCHNER, 2009, p. 42).

Além desses pontos elencados no livro produzido pela UFGD e pela equipe do curso, há também a ressalva das integrantes dos Movimentos Sociais, as quais avaliam que o curso atingiu os objetivos propostos, pois muitos estão atuando na Educação do Campo ou em Movimentos Sociais. Vejamos o que diz a Representante dos Movimentos Sociais 1:

Eu vou citar três exemplos, por exemplo, eu sei que os educandos de Corumbá, eu os encontro de vez em quando, eu sei que todos estão atuando lá na educação do campo, a gente sempre se conversa, e tal. Teve gente que depois do curso se integrou mais no movimento das mulheres camponesas. O grupo da Itamarati, eu sei que foi, que se integrou bastante lá na Escola Nova Itamarati. O Grupo de Nova Alvorada, lá no grupo da Pana lá tem três, quatro exemplos que são educadores lá. Inclusive um dos mais novos do curso, foi e é professor lá na escola Rosalvo, educação do Campo Rosalvo, do Assentamento Pana. Aqui em Rio Brilhante temos de 3 a 4 educadores que estão na escola do Assentamento São Judas que tem um grande avanço e é exemplo na região essa escola do campo. Eles puxam os debates sobre Educação do Campo, ajudam divulgar outros cursos, temos filhos de assentados no curso de veterinária no Rio Grande do Sul, temos gente, mobilizadas por eles, no curso de direito de Goiânia e de Goiás. Tem curso de Educação do Campo lá no Paraná, em Cascavel e Francisco Beltrão, tem cursos, sempre tem mulheres, tem filhos dessas pessoas envolvidas nesses cursos lá (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 1, 2016).

Pelo depoimento da Representante dos Movimentos Sociais, o curso atingiu os objetivos propostos, e os profissionais estão atuando como lideranças dos Movimentos Sociais em escolas e em outros espaços para debaterem a Educação do Campo e a luta pela Reforma Agrária.

A Representante dos Movimentos Sociais continua a enfatizar sobre o apoio às organizações e também vê o curso como um sucesso, pois muitos cursistas mantiveram o vínculo com os Movimentos Sociais e o ingresso nas escolas com um trabalho diferenciado:

Eu moro no Assentamento Itamarati. Então, os que estudaram de lá, todos estão muito bem engajados em sala de aula e trabalhando de uma forma diferenciada com os estudantes [...]. Não sei de todos os estudantes, mas aí no assentamento, que foram 2, 3, 4, 5, eu percebo diferença nas avaliações também que se teve e também esparramado por esses assentamentos, onde tenho ido também que eu apoio o Movimento de Mulheres Camponesa e a CPT, aí a gente encontra o pessoal ativo, atuante. Valeu o curso. Sabe! (REPRESENTANTE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 2, 2016).

O curso de Ciências Sociais da UFGD foi uma experiência que, segundo os entrevistados, foi importante e pioneira, pois, em âmbito nacional, foi o único curso de Ciências Sociais. Nos demais estados, foram realizados outros cursos de licenciatura.

Pelos trechos das entrevistas registrados neste trabalho, percebe-se quanto os Movimentos Sociais foram essenciais para a implantação e desenvolvimento do curso. Além disso, podemos observar como foi importante o envolvimento dos profissionais da UFGD e demais profissionais convidados a participar da oferta de disciplinas e da realização dos seminários no Tempo-Comunidade.

O público atendido era de diversas regiões do estado de Mato Grosso do Sul e, pelas entrevistas realizadas, percebemos como fez a diferença nos trabalhos realizados no contexto das escolas, como professores, gestores de escolas e como representantes dos Movimentos Sociais, pois muitos continuaram contribuindo na organização e realização de atividades dos Movimentos Sociais, em defesa da luta pela terra e na organização dos sem-terra e das famílias assentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação para professores vêm sendo implantadas e desenvolvidas após a aprovação da Lei n.º 9.394, sendo assim, materializadas para avançar nos objetivos propostos no Plano Nacional de Educação e demais documentos, que estabelecem a formação de professores como meta para garantir uma Educação para todos com profissionais habilitados.

A proposta de formação docente para o campo é uma antiga bandeira de luta dos Movimentos Sociais, que continuamente trabalharam pela conquista do direito de ter profissionais com habilitação específica para o campo em suas escolas.

A formação dos professores ainda continua sendo um dos desafios para o governo poder efetivar as políticas educacionais, pois não bastam existir leis, projetos e programas para atender à população camponesa, se não houver investimento na formação docente.

No decorrer do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Roussef, vários programas foram implantados. Ressalta-se que a formação dos professores continua sendo bandeira de lutas históricas e, com relação aos professores do campo, não é diferente. Daí, a necessidade de analisar as políticas de formação de professores e verificar se os profissionais que foram e estão sendo qualificados permanecem, de fato, nas escolas do campo e se estão atuando de maneira diferenciada, respeitando a diversidade que essa modalidade da educação exige.

No entanto, de acordo com os dados pesquisados presentes na dissertação, ainda há muito a ser realizado para realmente suprir as demandas por profissionais licenciados em todo território brasileiro e em Mato Grosso do Sul, pois a Turma de Ciências Sociais não atendeu à necessidade de todo o estado.

Os dados apresentados neste trabalho revelam o quanto precisamos investir na formação de professores em Mato Grosso do Sul. Percebe-se que a maior defasagem está nos Anos Iniciais. Com isso, surge a pergunta para a qual esta pesquisa não obteve resposta: por que não abriram um curso de Pedagogia, tendo em vista que, dos 1800 profissionais sem formação superior, 1.156 estão na área de Pedagogia, ou seja, atuando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais?

Não basta termos uma Política Nacional de Formação de Professores. São necessárias diversas ações, tais como: as universidades atenderem às necessidades das

escolas, de fato, com a oferta de mais cursos e centros universitários, e a interiorização das universidades, porque muitas cidades ainda não contam com nenhuma universidade pública.

Neste processo, caberá à sociedade cumprir o papel de cobrar dos governos a efetivação de uma política de formação de professores para uma Educação para todos.

Um dos objetivos propostos pela pesquisa era compreender como foi a atuação dos Movimentos Sociais na construção do curso e em sua implementação. Com isso, foi possível registrar que os Movimentos Sociais não só reivindicavam a criação do curso, mas também participaram de todo o processo. Nas entrevistas, percebe-se que foi um curso que superou as expectativas, tanto da universidade quanto dos Movimentos Sociais.

Com a pesquisa dos documentos e com as entrevistas semiestruturadas, constatamos que não houve uma evasão expressiva, pois dentre as 60 pessoas que entraram somente 04 desistiram.

Ao longo das entrevistas, não encontramos divergências nas respostas, mas apenas algumas ponderações que são importantes. Em sua fala, o professor entrevistado menciona sobre as dificuldades que alguns acadêmicos tinham de acompanhar certos estudos, pois muitos fizeram supletivo, provões ou Educação de Jovens e Adultos. Com isso, apresentavam algumas dificuldades, mas o trabalho organizado em grupo para recuperar esses acadêmicos foi fundamental, a fim de que os mesmos pudessem obter a aprovação e chegar ao final do curso.

Analisando o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o Plano Estadual de Educação (PEE 2014-2024), aprovados em 2014, percebemos que ambos trazem diversas metas e estratégias sobre a formação e valorização dos profissionais da Educação. No entanto, fica o desafio da execução docente, pois para assegurar que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, o planejamento deve ocorrer a partir da análise das reais necessidades de cada escola, consideradas na gestão de cada rede ou sistema, com contínuo aperfeiçoamento das estratégias didático-pedagógicas.

Além disso, é preciso que sejam realizados planos estratégicos de formação, implantação/criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previstos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n.º 6.755/2009). Em vários estados, os Fóruns já se encontram fortalecidos e

institucionalmente apoiados. À União, cabe um forte papel de financiamento e a coordenação nacional.

Neste sentido, as universidades públicas precisam estar atentas às necessidades e disponíveis a apresentar programas que atendam às demandas por formação do quadro de professores da rede pública de ensino.

Atingir as metas sobre a valorização e formação dos profissionais da educação requer a efetivação de um esforço colaborativo entre os entes federativos (União, Estados e municípios). Além disso, o governo federal precisa definir bem as responsabilidades de cada um, tanto suas quanto do governo estadual e municipal, pois sem o estabelecimento de um padrão de colaboração, dificilmente as estratégias traçadas no PNE e PEE para tais metas poderão ser viabilizadas.

Portanto, atuando de forma conjunta, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios poderão traçar um plano estratégico, com um diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais do magistério e da capacidade do poder público em atender à demanda por formação superior.

Neste sentido, tal tarefa torna-se ainda mais importante, ao levar-se em conta que, em 2015, o prazo de um ano de vigência do PNE deveria ter institucionalizado a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, de forma a ampliar as possibilidades de qualificação em serviço, só aprovadas por meio do Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. No entanto, diante da instabilidade política, fica difícil acreditar que sairá do papel, mediante os cortes que vêm sendo realizados pelo governo federal.

Outro desafio que cabe aos governos municipais e estaduais é quanto aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício, devendo ser garantida a formação específica em sua área de atuação, mediante o desenvolvimento de cursos e programas. Do mesmo modo, caberá aos entes federativos implantar programas específicos para formação de professores às populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas. Com a consolidação da política, efetivam-se a gestão e o acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Entretanto, a participação da sociedade, das escolas, das entidades de classe, das universidades públicas e dos poderes públicos constituídos é fundamental para que os Planos

que foram elaborados com a participação da sociedade, votados pelo poder legislativo e sancionados pelo poder executivo, não sejam apenas documentos de gaveta, mas que, de fato, possam contribuir para efetivar um projeto de educação cidadã, libertadora e para todos.

Atualmente, a UFGD e a UFMS estão desenvolvendo diversos cursos para a Educação do Campo. No entanto, nenhuma iniciou o curso de Pedagogia. Dentre os cursos, há o de Linguagens e Códigos, que irá suprir o déficit de professores na área de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, há o curso de Ciências da Natureza, que irá suprir a necessidade dos profissionais de Ciências, Biologia e Química. Há também o curso de Ciências Humanas, no qual os professores licenciados poderão atuar como profissionais de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

O curso de Especialização em Educação do Campo, realizado pela UFMS, também vem contribuindo com a formação em nível de especialização, estando os polos distribuídos em diversas cidades de Mato Grosso do Sul. As universidades também poderiam oferecer uma formação em nível de *stricto sensu* - Mestrado e Doutorado nesta temática, para que novas pesquisas apareçam e a Educação do Campo em MS possa ser ampliada nos espaços acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/589>>. Acesso em: 10 set. 2016.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**: por uma Educação do Campo. ANCA: Brasília, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Coleção por uma Educação Básica do Campo, 2000. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%203%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

**INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA**. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de educação do campo**. Brasília: Caderno de subsídios, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo n.º 01, de 03/04/2002. **Resolução CNE/CEB n.º 1**: Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 02 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010.** Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 24 jun. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)>. Acesso em: 02 out, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 22 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acessado em: 22 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (INEP). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional da Reforma Agrária(INCRA). Disponível em: <http://www.incra.gov.br/>



\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/pt/>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação-PNE**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. Planejando a próxima década: **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: ANCA, 2002.

\_\_\_\_\_. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos et al. (Org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incra ; MDA, 2008

\_\_\_\_\_ et al. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo. Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da Educação do Campo e os Desafios para a Formação de Professores da Educação Básica na Perspectiva dos Movimentos Sociais**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9176/1/Marize%20Souza%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

DECLARAÇÃO FINAL DA II CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/014.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes. PNE e formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 427-445, jul./dez. 2014. Brasília: CNTE, 2014.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

IPEA. **II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária**: uma análise sobre o estado de Mato Grosso do Sul (1998-2011). Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_contentview=articleid=27609&Itemid=1](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_contentview=articleid=27609&Itemid=1)>. Acesso em: 23 jan. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação**: Debates Contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

MAPA DE MATO GROSSO DO SUL. Disponível em: <[http://www.d-maps.com/carte.php?num\\_car=10722&lang=es](http://www.d-maps.com/carte.php?num_car=10722&lang=es)>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MATOS, Jéssica Marília de Oliveira. **Terra e Trabalho**: uma Reflexão sobre Latifúndio e Relações de Trabalho no Brasil. 2013. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6190/1/2013\\_JessicaMariliadeOliveiraMatos.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6190/1/2013_JessicaMariliadeOliveiraMatos.pdf)>. Acesso em: 08 maio 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Constituinte Escolar: Construindo a Escola Cidadã. Caderno Temático Educação do Campo. Caderno 7. 2000.

MATO GROSSO DO SUL, **Lei n.º 4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Mato Grosso do Sul, 2014.

\_\_\_\_\_. **Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul:** regiões de planejamento, 2015. Disponível em: <<http://www.semade.ms.gov.br>>. Acesso em: 08 maio 2015.

\_\_\_\_\_. CEE/MS. **Deliberação n.º 7111**, de 16 de outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Texto base do Plano Estadual de Educação.** Disponível em: <[http://pee.sistemas.sed.ms.gov.br/Arquivos/TEXT0\\_BASE\\_PEE-MS.pdf](http://pee.sistemas.sed.ms.gov.br/Arquivos/TEXT0_BASE_PEE-MS.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Número de Estabelecimentos de Ensino em atividade em 2016.** Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Comparativo de Matrículas Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.** Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

MENEGAT, Alzira Salete; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba; MARSCHNER, Walter Roberto (Orgs.). **Saberes em Construção:** Experiências Coletivas de Sem Terra e a Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2009.

MENESES, Maria Adeilma. **Pedagogia da Terra e a formação de professores para a Educação do Campo na UFS e UFRN.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2009.

MESZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **Residência Agrária:** Estratégias e Concepções. In: MOLINA, Mônica Castagna et al. (Orgs.). **Educação do Campo e Formação Profissional:** a Experiência do Programa Residência Agrária. Brasília: MDA, 2009.

\_\_\_\_\_; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo:** Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de Formação de Educadores do Campo no Contexto da Expansão da Educação Superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. **2.º ENERA vem para reabrir os circuitos da história da Educação do Campo**. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/09/02/2-enera-vem-para-reabrir-os-circuitos-da-historia-da-educacao-do-campo.html>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

NEPECAMPO - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação do Campo. Disponível em: <<http://nepecampo.wixsite.com/ufms/news-and-events>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PAULA, Adalberto Penha. **Educação do Campo: Desafios para uma Implementação de uma Política Educacional para as Escolas do Campo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

ROCHA, Helianane Oliveira. **Da Educação Rural à Educação do Campo: as “Velhas” Lutas Políticas como Espaço de Emergência de Novos Conceitos**. 2009. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT7%20online/velhas-lutas-politicas-HeliananeRocha.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a Organização Escolar**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: INCRA, 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação de Professores no Brasil: a Herança Histórica. In: SCHEIBE, Leda. Formação de Professores: Impasses e Perspectivas. Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. (Orgs.). **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O longo período do Esgarçamento do Pacto Social Liberal**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 2000.

UFGD. **Licenciatura em Educação do Campo**. Disponível em:  
<[http://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura\\_ciencias\\_natureza](http://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_ciencias_natureza)>. Acesso em: 08 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Histórico da Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul**. Disponível em:  
<<http://portal.ufgd.edu.br/aufgd/historico>>. Acessado em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto de criação da UFGD**. Disponível em:  
<<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/projeto-lei-ufgd.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### **POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD) (2008-2012)**

**Onivan de Lima Correa**

#### **Sujeitos para serem entrevistados (quatro)**

1. Coordenadora do curso de Ciências Sociais/Educação do Campo- 2008-2012 –UFGD;
1. Professor que trabalhou com a turma por mais tempo.
2. Representantes dos Movimentos Sociais que participaram do processo de elaboração e execução do curso- CPT/MST/MMC.

#### **Roteiro para entrevista**

- 1- Como surgiu a ideia de criar um curso de Formação de Professores em Educação do Campo na UFGD e por que pela UFGD?
- 2- Por que o curso Licenciatura em Ciências Sociais, tendo em vista que poderia ser outra licenciatura ou bacharelado ofertado pela Faculdade de Ciências Humanas?
- 3- Quem participou do processo de Elaboração e implementação do Curso?
- 4- Houve participação dos Movimentos Sociais? Se houve, de que forma?**
- 5- Após a aprovação do curso, os Movimentos Sociais contribuíram com o andamento do Curso?
- 6- O Curso de Ciências Sociais recebeu recursos do Governo Federal? Se recebeu, por meio de qual programa? Havia outras fontes de recursos?
- 7- Como foi o funcionamento do curso? Integral, alternância? Conte-me.
- 8- Que sujeitos esse curso visava formar? Quem eram os acadêmicos do Curso?
- 9- De que forma foi organizada a equipe de professores e a coordenação para atender o curso?
- 10- Como foi o rendimento dos acadêmicos? Atingiu as expectativas? Houve evasão?
- 11- O curso contribui com a formação de novos professores para a educação do Campo? Ou apenas para formação de militantes sociais?
- 12- Quais foram as marcas que o curso deixou?

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Tema da Pesquisa:** Políticas para formação de professores em Educação do Campo: a licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2008-2012)

**Pesquisador:**

**E-mail:**

**Telefone:**

**Orientadora:**

**E-mail:**

**Telefone:**

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB):**

Av. Tamandaré, 6000, Bairro: Jardim Seminário, CEP: 79.117-900, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Telefone (67)3312-3615, fax: (67)3312-3723 e email: cep@ucdb.br.

Prezado (a) senhor (a):

Sou Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e esta pesquisa, para fins de obtenção do Título de Mestre em Educação, tem como objetivo geral analisar o processo de implantação e desenvolvimento do curso de formação de professores em Educação do Campo na licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no período de 2008 a 2012.

No desenvolvimento da pesquisa serão utilizados dados de documentos oficiais e será aplicada entrevista, como técnica complementar, com base em questões semiestruturadas, a entrevista será gravada, desde que autorizada pelo entrevistado (a). Pretendo entrevistar a: Coordenadora do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD; um/a professor/a que acompanhou a turma por mais tempo e dois integrantes dos Movimentos Sociais que participaram da criação do curso e de sua execução.

A professora-----, minha orientadora, está à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, pessoalmente ou pelos telefones: (67) ----- (celular) e (67) -----

Nesta pesquisa não se identifica desconforto ou risco ao participante, uma vez que a sua participação é voluntária e as informações decorrentes da mesma visam aprofundar e complementar os dados levantados nos documentos.

Informo que os resultados da pesquisa retornarão aos entrevistados (as) na forma de relatório que será disponibilizado, após a finalização da pesquisa e defesa da dissertação de mestrado.

Desde já agradeço pela colaboração, na certeza que suas informações serão de fundamental importância para o êxito dessa pesquisa.

Cordialmente,

---

Onivan de Lima Correa

Considerando as informações constantes neste termo e as normas expressas nas Resoluções nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016; além da Norma Operacional nº 001/2013 todas do Conselho Nacional de Saúde – CNE do Ministério da Saúde e RESOLUÇÃO do Conselho Nacional de Saúde – CNE do Ministério da Saúde consinto **de modo livre e esclarecido**, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa, sendo que me foi esclarecido que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica qualquer tipo de despesa e/ou ressarcimento financeiro;
2. É garantida a liberdade da retirada do consentimento e da participação no referido estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição, ou atitude preconceituosa;
3. É garantido o anonimato;
4. Os dados coletados só serão utilizados para pesquisa e os dados coletados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou eventos científicos;
5. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que a referenda; e
6. O presente termo está assinado em duas vias.



( ) Concordo ( ) não concordo com a gravação da entrevista.

Por fim, autorizo que as informações aqui prestadas sejam utilizadas nessa investigação.

Campo Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Participante: \_\_\_\_\_ -

\_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

---

Assinatura

## APÊNDICE C

**QUADRO 1 - A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO CIÊNCIAS SOCIAIS -  
PRONERA - UFGD**

JULHO DE 2008 A JUNHO DE 2009		
	Disciplina	Docente
1ª E T A P A	Introdução à Sociologia	Dr. André Luiz Faisting (UFGD)
	Teoria Política Clássica	Dr. <sup>a</sup> Marisa de Fátima Lomba de Farias(UFGD)
	Teoria Antropológica Clássica	Dr. Rodrigo Luiz Simas de Aguiar (UFGD)
	Filosofia	Dr. Walter Roberto Marschner (UFGD)
	Língua Portuguesa	MSc. Juliane Ferreira Vieira (UFGD) MSc. Áurea Rita de Ávila Lima Ferreira (UFGD)
	2ª	Teoria Antropológica Contemporânea
E T A P A	Teoria Política Contemporânea	Dr. Marcos Antônio da Silva
	Teoria Sociológica Clássica	Dr. <sup>a</sup> Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD) Prof. MSc. Valdeir Justino (UFGD)
	Metodologia Científica	Dr. <sup>a</sup> Alzira Salete Menegat (UFGD)
	Filosofia e História da Educação	Dr. Cláudio Freire de Souza (UFGD)
JULHO DE 2009 A JUNHO DE 2010		
	Disciplina	Docente
	Informática	MSc. Carla Adriana Barvinski

3 <sup>a</sup> E T A P A		Zanchett (UFGD)
	Psicologia Social	Dr. <sup>a</sup> Verônica Aparecida Pereira (UFGD)  Dr. <sup>a</sup> Vanderleia Dal Castel Schlindwein (UFGD)
	Teoria Sociológica Contemporânea	Dr. Walter Roberto Marschner (UFGD)
	Produção de texto	MSc. Juliane Ferreira Vieira (UFGD)  MSc.Áurea Rita de Ávila Lima Ferreira (UFGD)
	Introdução à Matemática e à Estatística	Dr. Edson Rodrigues Carvalho (UFGD)  Dr. <sup>a</sup> Lilian Milena Ramos Carvalho (UFGD).
4 <sup>a</sup> E T A P A	Antropológica Rural	Dr. Levi Marques Pereira (UFGD)
	Psicologia da Educação	Dr. <sup>a</sup> Verônica Aparecida Pereira (UFGD)
	História do Brasil	MSc. Benícia Couto de Oliveira (UFGD)
	Didática I	Dr. <sup>a</sup> Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD)
	Matemática Financeira	MSc. Agenor Pereira de Azevedo (UFGD)
JULHO DE 2010 A JUNHO DE 2011		
	Disciplina	Docente
	Sociologia Rural	Dr. <sup>a</sup> Rosimeire Aparecida de Almeida (UFMS)

5ª E T A P A	Sociologia da Educação	Dr. André Luiz Faisting (UFGD)
	Estrutura Social Brasileira	Dr.ª Alzira Salete Menegat (UFGD) Dr. Walter Roberto Marschner (UFGD)
	Didática II	Dr.ª Marisa de Fátima Lomba de Farias(UFGD)
	Economia e Processos Produtivos	Dr. Carlos Eduardo Caldarelli (UFGD)
6ª E T A P A	Sociologia Rural II	Dr.ª Maria Celma Borges. (UFMS)
	Geografia do Brasil	Dr. Francisco Avelino Júnior(UFMS)
	Pensamento Social Brasileiro	Dr. Márcio Mucedula Aguiar (UFGD)
	Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional	Dr.ª Elisangela Scaff (UFGD)
	Estágio Curricular (Atividade Prática)	Dr.ª Alzira Salete Menegat (UFGD) Dr.ª Marisa de Fátima Lomba de Farias(UFGD) Dr. Walter Roberto Marschner (UFGD) Dr. André Luiz Faisting (UFGD) MSc. Benícia Couto de Oliveira (UFGD)
JULHO DE 2010 A JUNHO DE 2011		
7ª E T A	Disciplina	Docente
	Geografia Agrária	Dr. Francisco Avelino Júnior (UFMS)
	Teoria dos Movimentos Sociais	Dr.ª Alzira Salete Menegat (UFGD)
	Políticas Públicas e Direitos Humanos	Dr. André Luiz Faisting (UFGD) Dr. Guillermo Johnson (UFGD)

P A	Projeto de Pesquisa	Dr. João Carlos de Souza (UFGD)
	História Indígena	Dr. Antonio Dari Ramos (UFGD)
	Estágio Curricular (Atividades Práticas)	Dr. <sup>a</sup> Alzira Salete Menegat (UFGD) Dr. <sup>a</sup> Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD) Dr. Walter Roberto Marschner (UFGD) Dr. André Luiz Faisting (UFGD) MSc. Benícia Couto de Oliveira (UFGD)
8 <sup>a</sup> E T A P A	Relações de Gênero e Poder	Dr. <sup>a</sup> Marisa de Fátima Lomba de Farias(UFGD)
	Sociologia da Comunicação	Dr. Cláudio Reis (UFGD)
	História da África	Dr. Linderval Augusto Monteiro (UFGD)
	Trabalho de Elaboração Própria	Dr. <sup>a</sup> Alzira Salete Menegat (UFGD) Msc. Fabiano Coelho (UFGD)
	Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS	Janete de Melo Nantes (UFGD) Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento (UFGD)
	Estágio Curricular (Atividade Prática)	Dr. <sup>a</sup> Alzira Salete Menegat (UFGD) Dr. <sup>a</sup> Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD) Dr. Walter Roberto Marschner (UFGD) Dr. André Luiz Faisting (UFGD) MSc. Benícia Couto de Oliveira (UFGD)

Carga Horária total: 3.592 horas

Quadro organizado de acordo com dados presentes no Convite de Colação de Grau da turma de Ciências Sociais /PRONERA/UFGD (2008-2012).

## APÊNDICE D

### QUADRO 2 - ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS – LICENCIATURA E BACHARELADO

#### CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA E BACHARELADO

#### ESTRUTURA CURRICULAR, CARGA HORÁRIA E LOTAÇÃO

COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	CHT	CHP	CHtt	LOTAÇÃO
<b>FORMAÇÃO COMUM</b>				
Eixo temático de formação comum à Universidade	72	-	72	-
Eixo temático de formação comum à Universidade	72	-	72	-
Eixo temático de formação comum à Universidade	72	-	72	-
Eixo temático de formação comum à Universidade	72	-	72	-
Educação Especial	72	-	72	FAED
Fundamentos de Didática	72	-	72	FAED
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	54	18	72	FAED
Laboratório de Textos Científicos I	36	36	72	FACALE
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	72	-	72	FAED
Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial	54	18	72	FCH
<b>DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA LICENCIATURA *</b>				
Introdução à Antropologia	54	18	72	FCH
Introdução à Ciência Política	54	18	72	FCH
Introdução à Sociologia	54	18	72	FCH
Teoria Antropológica Clássica	54	18	72	FCH
Teoria Política Clássica	54	18	72	FCH
Teoria Sociológica Clássica	54	18	72	FCH
Filosofia, Educação e Sociedade	54	18	72	FCH
Teoria Antropológica Contemporânea	54	18	72	FCH
Teoria Política Contemporânea	54	18	72	FCH
Teoria Sociológica Contemporânea	54	18	72	FCH
Ciências Sociais e Análise Regional	54	18	72	FCH
Antropologia do Brasil	54	18	72	FCH
Estado e Teoria Política	54	18	72	FCH
Sociologia do Brasil	54	18	72	FCH

Prática de Ensino em Ciências Sociais	54	18	72	FCH
Etnologia Indígena	54	18	72	FCH
Partidos Políticos e Sistemas Eleitorais	54	18	72	FCH
Pesquisa Social I	54	18	72	FCH
Pesquisa Social II	54	18	72	FCH
Relações entre Campo e Cidade	54	18	72	FCH
Temas Atuais em Antropologia	54	18	72	FCH
Políticas Públicas	54	18	72	FCH
Estrutura e Dinâmica da Sociedade Contemporânea	54	18	72	FCH
<b>DISCIPLINAS ELETIVAS - FORMAÇÃO LIVRE</b>				
América Latina: Política e Sociedade	72	-	72	FCH
Antropologia da Política	72	-	72	FCH
Antropologia da Religião	72	-	72	FCH
Antropologia do Direito	72	-	72	FCH
Antropologia Urbana	72	-	72	FCH
Arqueologia Brasileira	72	-	72	FCH
Cidadania e Direitos Humanos	72	-	72	FCH
Cultura Política, Comportamento Político e Movimentos Sociais	72	-	72	FCH
Cultura, Etnicidade e Territórios	72	-	72	FCH
Democracia, Cidadania e Movimentos Sociais no Brasil	72	-	72	FCH
Economia Brasileira	72	-	72	FCH
Economia Política	72	-	72	FCH
Espaço e Sociedade	72	-	72	FCH
Estados Nacionais e Minorias Étnicas	72	-	72	FCH
Estatística Aplicada às Ciências Sociais	72	-	72	FACET
Etnohistória	72	-	72	FCH
Filosofia Política	72	-	72	FCH
Fundamentos de História	72	-	72	FCH
Geopolítica	72	-	72	FCH
História Contemporânea	72	-	72	FCH
História do Brasil	72	-	72	FCH
Introdução à Arqueologia	72	-	72	FCH



Introdução à Filosofia	72	•	72	FCH
Introdução à Informática	72	•	72	FACET
Marxismo e Análise Política	72	•	72	FCH
Movimentos Sociais e Economia Solidária	72	•	72	FCH
Partidos Políticos Brasileiros	72	•	72	FCH
Patrimônio Cultural	72	•	72	FCH
Políticas Públicas e Inclusão Social	72	•	72	FCH
Relações de Gênero e Poder	72	•	72	FCH
Relações Internacionais Contemporâneas	72	•	72	FCH
Religiosidades e Mudança Social	72	•	72	FCH
Sociedade e Violência	72	•	72	FCH
Sociologia das Relações Raciais	72	•	72	FCH
Sociologia do Cotidiano	72	•	72	FCH
Sociologia do Direito	72	•	72	FCH
Trabalho e Conflitos Sociais	72	•	72	FCH
Trabalho, Políticas Sociais e Cidadania	72	•	72	FCH
<b>DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO BACHARELADO*</b>				
Planejamento e Assessoria em Ciências Sociais	72	•	72	FCH
<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS - BACHARELADO</b>				
Tópicos Especiais em Antropologia	72	•	72	FCH
Tópicos Especiais em Ciência Política	72	•	72	FCH
Tópicos Especiais em Sociologia	72	•	72	FCH
<b>ATIVIDADES ARTICULADAS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO</b>				
Atividades Complementares	•	•	240	FCH
<b>Estágio Curricular Supervisionado - Licenciatura</b>				
Estágio Curricular I	•	126	126	FCH
Estágio Curricular II	•	126	126	FCH
Estágio Curricular III	•	126	126	FCH
Estágio Curricular IV	•	126	126	FCH
Trabalho de Conclusão de Curso - Bacharelado	90	•	90	FCH
Estágio Supervisionado - Bacharelado	126		126	FCH

Legenda: CHT = Carga Horária Teórica, CHP = Carga Horária Prática

\*Disciplinas específicas do curso.

**1.1 LICENCIATURA**

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>CH</b>
EIXO DE FORMAÇÃO COMUM À UNIVERSIDADE	288
EIXO DE FORMAÇÃO COMUM À ÁREA	432
DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO - LICENCIATURA	1.656
DISCIPLINAS ELETIVAS	360
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO - LICENCIATURA	504
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	240
<b>TOTAL em hora relógio</b>	<b>2.900</b>
<b>TOTAL em hora aula</b>	<b>3.480</b>

Disponível em: <<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/COGRAD/Ci%C3%A4ncias%20Sociais%20-%20Estrutura%20Curricular%20e%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%202013.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.