

A IMPLEMENTAÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

IMPLEMENTACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE CURSOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN DE CAMPO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

IMPLEMENTATION AND CONSOLIDATION OF COURSES TO EDUCATORS' TRAINING FOR RURAL EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

Darlene Araújo GOMES¹
Jocyléia Santana dos SANTOS²

RESUMO: Essa pesquisa se propôs a investigar, por meio de Revisão Sistemática da Literatura (RSL) nos “Periódicos CAPES”, quais os principais desafios encontrados nos processos de implementação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Nesse levantamento foram realizados filtros: a princípio com os descritores; depois os textos em formato de artigo revisados por pares, sendo localizados utilizando os diretórios ScIELO e DOAJ, com vistas a filtrar dados e escrutinar o objeto a ser investigado. Os resultados evidenciaram um aumento de pesquisas sobre a temática e os muitos desafios postos à consolidação da LEdoC, tais como: disputa interna nas universidades, dificuldades de compreensão da proposta do curso pelos seus executores, de materialização da alternância, e também firmar uma postura de resistência mediante ao momento político atual vivenciado pelos brasileiros, que afeta sobremaneira a educação e, em consequência, a LEdoC.

PALAVRAS-CHAVE: LEdoC. Implementação. Consolidação. Revisão sistemática.

RESUMEN: *Essa investigación se propuso investigar, através de la Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) en las “Revistas CAPES”, cuáles son los principales desafíos encontrados en los procesos de implementación y consolidación de la Licenciatura en Educación Rural (LEdoC) en el país. En esta encuesta se realizaron filtros: en un primer momento con los descriptores; luego los textos de los artículos revisados por pares; y, estar ubicado utilizando los directorios ScIELO y DOAJ, con el fin de filtrar datos y escrutar el objeto a investigar. Los resultados evidenciaron un incremento en la investigación sobre el tema y los múltiples desafíos que se plantean para la consolidación del LEdoC, tales como: disputa interna en las universidades, dificultad para entender la propuesta de curso por parte de sus ejecutores, dificultad para materializar la alternancia, y también para establecer una*

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas – TO – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Mestre em Educação pelo PPGE da UFT/Palmas. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do estado do Pará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2431-3736>. E-mail: lenegomes4@gmail.com

² Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas – TO – Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Pós-doutorado em Educação/UEPA. Doutorado e Mestre em História (UFPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2335-121X>. E-mail: jocyleia@uft.edu.br

postura de resistencia debido al actual momento político vivido por los brasileños, que afecta mucho a la educación, y en consecuencia, a la LEdoC.

PALABRAS CLAVE: *LEdoC. Implementación. Consolidación. Revisión sistemática.*

ABSTRAT: *This research set out to investigate, through Systematic Literature Review (RSL) in the “CAPES Periodicals”, what are the main challenges encountered in the implementation and consolidation processes of Licenciature Rural Education (LEdoC) in the country. In this survey, filters were made: at first with the descriptors; then the peer-reviewed article texts; and, being located using the ScIELO and the DOAJ directories, in order to filter data and scrutinize the object to be investigated. The results showed an increase in research on the subject and the many challenges posed to the LEdoC consolidation, such as: internal dispute in universities, difficulty in understanding the course proposal by its executors, difficulty in materializing the alternation, and also establishing a posture of resistance due to the current political moment experienced by Brazilians, which greatly affect education, and consequently, the LEdoC.*

KEYWORDS: *LEdoC. Implementation. Consolidation. Systematic review.*

Introdução

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) se insere dentro das Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil e fomentou nos últimos anos a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Esse movimento de implantação se iniciou em 2007 com a criação de quatro experiências-piloto desenvolvidas nas instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFB) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). A partir dessas experiências-piloto, outros cursos foram criados por meio de editais nacionais (2008, 2009 e 2012), chegando ao total de 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo implantados.

Molina e Sá (2011), Caldart (2011) e Molina (2015) afirmam que essa formação configura um marco histórico na oferta de formação docente em nível superior para a população que vive no campo, com vistas à atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em síntese, o curso de LEdoC teve sua gênese nas lutas do Movimento de Educação do Campo, no final dos anos 1990, e como reivindicação, o movimento defendia a necessidade de formação específica para os docentes que atuarão no campo, pauta incluída na II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada na cidade de Luziânia-GO, no ano de 2004. A partir dessas discussões, foram implementadas políticas públicas com vistas à

criação do curso e, conseqüentemente, sua implantação e expansão, assim sintetizadas por Molina (2015, p. 159-160):

A ampliação permanente de 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo pode ser tomada como uma importante vitória dos movimentos sociais se considerados os aspectos relativos à ampliação concreta da oferta de formação de educadores; a conquista dos fundos públicos do Estado para manutenção dessas graduações e institucionalização da Educação Superior em Alternância como forma permanente de garantir a oferta deste nível de ensino para os camponeses, com vestibulares anuais.

Ademais, a existência e a permanência das escolas e destes sujeitos dependem dos desdobramentos da luta de classes, na construção dos projetos antagônicos de campo presentes na sociedade brasileira, e é importante que os educadores formados para atuar no campo considerem e compreendam essa questão (MOLINA, 2015).

Assim considerando, a LEdoC assume o seu papel contra-hegemônico na formação de professores para a Educação do Campo quando, em seu projeto político pedagógico, defende a concepção formativa da superação da lógica do capital, pautada na exploração do trabalhador do campo, na produção do lucro e no domínio do agronegócio, em detrimento da agricultara familiar e do desenvolvimento sustentável do meio rural brasileiro.

A LEdoC se torna contra-hegemônica quando em sua materialização consegue fazer superar a fragmentação do conhecimento, propor ações pedagógicas que possibilitem o exercício do direito universal à uma educação pública de qualidade, assim como aumentar os níveis de instrução dos trabalhadores concomitante à construção coletiva em prol da tomada de consciência, para apreender as inúmeras contradições existentes na sociedade capitalista.

No entanto, o protagonismo dos movimentos sociais foi se perdendo e se transfigurando em mera representação formal, sem exercer uma efetiva “participação na concepção e no ‘modus operandi’ das políticas públicas, à medida que foram se intensificando as mudanças do modelo de desenvolvimento no campo, a partir da consolidação do agronegócio no país” (MOLINA, 2015, p. 149).

Diante desse panorama, a seguinte questão é suscitada: *quais os principais desafios encontrados pela LEdoC nos processos de implementação e consolidação do curso de formação docente para a Educação do Campo?*

Para tanto, o objetivo desta pesquisa consiste em investigar, por meio de revisão sistemática de literatura, num recorte temporal de 2009 a 2019, os processos de implementação da LEdoC como política pública para a formação de professores que atuarão no campo, e também identificar fatores que corroboram ou não para a sua consolidação.

Considerando isso, realizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que, como outros tipos de estudo de revisão, configura uma pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre um tema específico. Para tanto, utilizou-se a base de dados “Periódicos CAPES” para a consecução dos objetivos.

A pesquisa desvelou que o debate sobre a educação do campo é presença forte nas últimas décadas no meio acadêmico e como política pública. Para além de representar um marco no processo de democratização ao acesso ao ensino superior gratuito das populações que vivem no e do campo, diz respeito também à formação de professores para atuar no campo, em observância das questões locais e específicas que o permeiam, compreendido como território a ser conquistado, frente aos condicionantes políticos e econômicos presentes no meio rural brasileiro.

As produções analisadas também apontam os desafios e enfrentamentos que estão postos à consolidação da LEdoC, dentre os quais destacam-se a necessidade de ampliação das lutas contra o modelo de desenvolvimento do campo (representado firmemente pelo agronegócio) e o fechamento das Escolas do Campo. Somado a outros desafios, destaca-se o de colocar a alternância em prática, seja pela falta de compreensão da proposta por seus executores, seja pela dificuldade de acompanhamento aos futuros educadores nas comunidades rurais onde desenvolvem o Tempo Comunidade, devido às longas distâncias existentes, ou mesmo pela falta de recursos demandados pela logística da ação. No entanto, Silva (2020, p. 2387) argumenta que esta possibilidade de extensão, na educação do campo, confirma o “popular da universidade pública para sua organização institucional para realização do tempo comunidade, pois exige uma estrutura diferente daquela necessária para o tempo universidade”. Outras questões serão abordadas no decorrer do texto.

Mediante o exposto, essa revisão sistemática buscou elementos para discutir a LEdoC como política pública educacional, sua importância para a formação de professores do campo, sua implementação e consolidação, tendo como base artigos publicados no banco de dados do Portal da Capes durante o período de 2009 a 2019.

Métodos

Para responder aos objetivos da pesquisa, realizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre a implementação da Licenciatura em Educação do Campo, identificando nas produções acadêmicas fatores que colaboraram ou não para a consolidação dessa política pública voltada para a formação de professores que atuarão no campo.

Essa revisão bibliográfica sistemática consiste numa retomada/levantamento de pesquisas para responder a uma pergunta formulada, “utilizando métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos relevantes, e para coletar e analisar dados desses estudos incluídos na revisão” (CASTRO, 2010, p. 2).

De acordo com Gonçalves, Nascimento e Nascimento (2015), são etapas de uma revisão sistemática: a delimitação do problema de pesquisa; o protocolo de pesquisa; as bases de dados; os critérios de inclusão/exclusão; a análise, crítica e avaliação; a elaboração do resumo; a identificação das evidências; e a conclusão.

A pesquisa proposta aqui foi estruturada em três etapas: na primeira, realizou-se a busca por descritores no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como base a aproximação com o objeto a ser investigado, estabelecendo os critérios de inclusão/exclusão (características e especificidades dos estudos); na segunda etapa, os artigos a serem analisados por meio da leitura dos resumos (validação dos estudos selecionados) foram selecionados; e, por fim, foi realizado o estudo desses artigos selecionados (por meio de estudos agrupados conforme a semelhança) e averiguação das evidências identificadas.

O recorte temporal utilizado foi o período de 2009 a 2019, por considerar que o processo de implantação dos cursos de LEdoC se encontra em expansão e as discussões sobre a temática repercutem no meio acadêmico. Para tanto, buscou-se na base de dados “Periódicos CAPES” pelos descritores: Formação de professores para a educação do Campo; Formação de professores and Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo; e “Licenciatura em Educação do Campo”, conforme o exposto na tabela 01:

Tabela 01 – Distribuição de Produções por descritor utilizado – Período de 2009 a 2019

Descritor	Total de Produções	Periódicos revisados por pares	Base de dados Scielo/DOAJ
Formação de professores para a Educação do Campo	3.226	2.445	1.286
Formação de professores and Educação do Campo	1.218	836	260
Licenciatura em Educação do Campo	908	683	236
“Licenciatura em Educação do Campo”	65	53	38
Total	5.417	4.017	1.820

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES.

Nesse levantamento, para o descritor *Formação de professores para a Educação do Campo*, foram encontradas 3.226 produções (dentre capítulos de livros, teses e artigos), sendo 2.445 artigos revisados por pares. Destes artigos, 1.286 foram localizados utilizando na base de dados Periódicos Capes os diretórios Scientific Electronic Libracy Online (SciELO) e o Directory of Open Access Journal (DOAJ), com vistas a filtrar dados e escrutinar o objeto a ser investigado. Com o descritor “Formação de professores and Educação do Campo” (por meio da utilização do operador booleano “and”), os resultados foram: 1.218 produções; 836 artigos revisados por pares; e, utilizando os diretórios SciELO e DOAJ, foram encontrados 260 artigos.

O terceiro descritor utilizado na busca foi *Licenciatura em Educação do Campo* (sem aspas), encontrando: 908 produções, incluindo capítulos de livros, teses e artigos; 683 artigos revisados por pares; e, entre eles, 236 artigos utilizando os diretórios SciELO e DOAJ. Registra-se que o termo contabilizou um número expressivo de produções, que tratavam do assunto a ser estudado nos mais diversos contextos.

Por último, utilizou-se o descritor “Licenciatura em Educação do Campo”, em que os termos descritores foram escritos com o recurso linguístico das aspas, com vistas a delimitar as buscas. Desta forma, chegou-se ao seguinte resultado: 65 produções entre teses e capítulos de livros; sendo 53 artigos revisados por pares; e, com os diretórios SciELO e DOAJ, foram encontrados 38 artigos que mais se aproximaram do objeto investigado. Destes, 23 foram excluídos e 15 foram selecionados para a realização da revisão.

Nesses diversos levantamentos, elegeu-se para análise o descritor “Licenciatura em Educação do Campo” como abrangente e próximo ao objeto, por compreender que incorpora os vários contextos do curso, tanto referente às políticas públicas, quanto no que diz respeito aos pressupostos epistemológicos, pedagógicos e filosóficos, que constituem um amplo universo a ser explorado.

Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: artigos na íntegra que retratassem a temática referente à implementação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo e artigos publicados e indexados nos referidos bancos de dados nos últimos dez anos.

Para a revisão descritiva geral e considerando recorte temporal de 2009 a 2019, 38 (trinta e oito) trabalhos foram selecionados: 2 (dois) de 2013; 5 (cinco) de 2014; 3 (três) de 2015; 9 (nove) de 2016; 8 (oito) de 2017; 6 (seis) de 2018; e 5 (cinco) de 2019. Este registro

demonstra que, progressivamente, o debate sobre a formação de professores para a Educação do Campo ganha espaço nas discussões acadêmicas.

Desses, 23 (vinte e três) artigos foram excluídos por não abrangerem a LEdoC em processos de implantação e consolidação, possuindo outras abordagens, principalmente no campo das práticas pedagógicas, inclusão de mulheres, negros e quilombolas, currículo e outras temáticas mais específicas que não atenderam aos critérios estabelecidos nem responderam à questão proposta no estudo. Ademais, alguns artigos apresentaram outros elementos que dificultaram sua inserção nesse levantamento: bastante similaridade a outros textos, configurando “duas peças iguais (estudos publicados mais de uma vez)”; “peças difíceis de serem encontradas (estudos publicados em revistas não indexadas ou não publicados) e todas as possibilidades de vieses que possam existir” (CASTRO, 2010, p. 7).

Análise e discussão dos resultados

Os 15 (quinze) artigos selecionados para a revisão sistemática apresentaram os seguintes indicadores bibliométricos, de acordo com a classificação de Periódicos da CAPES (2013-2016): A1 – 4 (quatro), 26%; A2 – 3 (três), 20%; A3 – 3 (três), 20% e B1 – 5 (cinco), 33%. Também vale ressaltar que as produções analisadas se inserem no período de 2014 a 2019, o que leva a crer que se refere ao momento histórico de plena expansão da LEdoC e, em consequência, da inserção do debate no meio acadêmico.

Dentre esses artigos, com exceção de dois (produzidos por um mesmo autor), os demais foram elaborados em coautoria. Também se observou que a maioria das pesquisas (13 – treze) busca analisar contextos práticos, associados às análises documentais, enquanto as que priorizam os estudos de revisão compõem a minoria (02 – duas); a abordagem qualitativa também prevaleceu nas pesquisas estudadas.

Para melhor compreensão, essa revisão de literatura foi organizada em três eixos temáticos, a fim de delimitar o estudo, apresentados e descritos a seguir.

Eixo 1: Contextos históricos, movimentos sociais e formação de professores para a Educação do Campo

Na parte introdutória dos artigos selecionados para análise, os pesquisadores contextualizam os aspectos históricos e conceituais da Educação do campo, sua estreita relação com os movimentos sociais do campo, e pontuam a criação do curso de Licenciatura

em Educação do Campo como uma política pública reivindicada e conquistada pelas lutas empreendidas pelo “Movimento por uma Educação do Campo”.

Das 15 (quinze) publicações analisadas, 12 (doze) destacam os marcos legais e contextos históricos da criação do curso de LEdoC (também explicitada na introdução deste estudo), e as pesquisas ressaltam a importância desse movimento para a consecução de políticas públicas educacionais em prol da população que vive no meio rural, buscando legitimar as peculiaridades e necessidades dessa população.

De acordo com Molina (2015, p. 149), “as políticas públicas de Educação Campo defendidas pelos movimentos sociais referem-se à sua participação e protagonismo, na concepção e elaboração de tais políticas” e o Movimento da Educação do Campo participou ativamente na concepção e elaboração: do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; do Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para Assistência Técnica, conhecido como Residência Agrária; e do Saberes da Terra (MOLINA, 2015).

A realização do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (2012) marca o período inicial do Movimento da Educação do Campo e coincide com o período de transição que tem sido compreendido como “da crise do latifúndio a consolidação do Agronegócio. Foi, aliás, um período de certa fragilidade da aliança das classes dominantes e que possibilitou o crescimento e avanço das lutas pelos direitos no campo” (MOLINA, 2015, p. 150).

A disputa entre diferentes projetos de campo e de desenvolvimento desse espaço abriram espaço para a formulação do conceito “Educação do Campo” como uma nova categoria, redefinindo a função social da escola localizada no meio rural. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002, constituem-se em importante marco legal na consolidação das reivindicações dos movimentos sociais do campo, entre elas a de uma Educação do Campo como um projeto social mais amplo, que busca também o direito à terra, à moradia, à justiça social, à saúde e à sobrevivência da população do campo (MELO; CARVALHO, 2019; MOLINA, 2017; WANDERER; BOCASANTA, 2019).

Molina (2017, p. 591) aborda em seus estudos que, em oposição à lógica da escola capitalista, a Educação do Campo propõe uma matriz formativa ampliada, incorporando as diversas dimensões do ser humano. Nessa acepção, a escola deve desenvolver a competência intelectual dos sujeitos que educa, mas não pode se omitir da formação de valores, do desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. Ademais, como apontam Faleiro e Farias (2016, p. 79), reflexões “sobre como construir uma escola e efetivar

a formação por meio de diferentes práticas pedagógicas que valorize e consolide os valores do campo” dialogam com e subsidiam as questões em torno das “concepções e as práticas pedagógicas a serem trabalhadas, a forma como a escola se organiza e acolhe o aluno enquanto sujeito de direitos, a percepção e o reconhecimento dos valores do campo como constituintes da história da emancipação humana”.

Gomes *et al.* (2017), Molina e Hage (2016), Molina e Antunes-Rocha (2014) apontam que a materialidade dos cursos da LEdoC se deu por meio do Programa Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2007, com vistas a apoiar a implantação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior, voltados especificamente para a docência em escolas do campo nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essas pesquisas também registram que a realização do FONEC (2012) garantiu a presença dos movimentos sociais do campo e a socialização das experiências das universidades que já ofertavam a LEdoC para as novas instituições ofertantes.

As discussões em pauta reafirmaram os princípios da Educação do Campo. De acordo com Molina (2015, p. 153), os professores serão formados como intelectuais orgânicos, na luta contra a hegemonia capitalista presente no campo, “dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo em disputa, como parte integrante da totalidade maior da disputa de projetos societários distintos, entre a classe trabalhadora e a capitalista”.

Nesta perspectiva, Alburquerque, Passáro e Figueiredo (2017, p. 476-8) defendem o investimento em uma “Educação do Campo” que reivindique o fim da educação rural em prol de uma pedagogia que respeite a especificidade dos povos do campo e mencionam que “o movimento que gerou a reflexão sobre Educação do Campo estabeleceu parâmetros de sociabilidade desejados, inclusivos, elaborados a partir da oposição ao projeto”.

Arruda e Oliveira (2014, p. 175) reforçam que a concepção e a implantação dos cursos de LEdoC no Brasil se articulam, concomitantemente, “com o processo de democratização política do país, com a ampliação do acesso ao ensino superior e com a implementação de políticas públicas que aproximam planos e ações interministeriais, como o Ministério de Desenvolvimento Agrário e o MEC”.

Sobre a política de formação de educadores para a educação do campo, Molina e Hage (2016, p. 80) veem as LEdoC como um espaço de “acúmulo de forças e de desenvolvimento de experiências, que possam ampliar os espaços de práticas de formação de educadores como

sujeitos históricos sociais capazes de formar novas gerações de jovens e adultos, numa perspectiva humanista e crítica”.

Essa análise situacional dos contextos históricos e legais da criação dos cursos de LEdoC direciona a outro eixo do presente trabalho, que busca elucidar a problematização que originou esta investigação: sobre os principais desafios encontrados pela LEdoC nos processos de implementação e consolidação do curso de formação docente para a Educação do Campo.

Eixo 2: Desafios e perspectivas na implantação e implementação da LEdoC

Conforme já enunciado anteriormente, a criação da LEdoC se deu por força da luta e reivindicação dos movimentos sociais do campo, no entanto, em que pese a relevante conquista, o processo de implantação do curso não se deu de forma harmônica nos contextos sócio-políticos e mesmo acadêmicos, conforme consta nas publicações analisadas nesta revisão de literatura.

Nas 15 publicações é enfatizada a importância da formação de professores para atuarem no campo e também os desafios e possibilidades dessa nova proposta de formação docente. No que concerne à implantação, esses estudos ressaltam a importância e conferem à LEdoC seu papel contribuinte para a democratização do ensino superior público gratuito, a novidade pedagógica e epistemológica e igualmente a observância das questões locais e específicas para a população do campo. No entanto, evidenciam muitos desafios impostos a essa implantação.

Santos (2014, p. 293) reflete sobre a LEdoC elencando dois pontos: a) um de ordem epistemológica; e, b) outro de ordem pedagógica, o que repercutiria no plano da luta social e política. Na visão do autor, corre-se o risco de, ao se propor uma formação docente com objetivos tão abrangentes,

[...] que chegam a ir muito além da escola, de se ampliar ao invés de superar a dicotomia entre práticas educativas escolares e nos movimentos sociais mantendo o processo de esvaziamento do conhecimento na escola da classe trabalhadora em nome de uma suposta transformação radical da educação escolar (SANTOS, 2014, p. 293).

Molina e Antunes-Rocha (2014) abordam em seus estudos que existem desafios à LEdoC com vistas a potencializar os resultados obtidos por meio das conquistas das políticas de formação de professores do campo, tais como:

[...] ampliar as lutas contra atual modelo de desenvolvimento e contra o fechamento das Escolas do Campo; garantir o direito à formação para os licenciados que já estão atuando nas escolas do campo; garantir a formação continuada para os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo; formação contínua, além de um direito e uma necessidade de todos os profissionais da educação, faz-se ainda muito mais forte no caso do desafio da atuação docente multidisciplinar, prática esperada dos egressos destas Licenciaturas; avançar coletivamente na transformação das escolas rurais em Escolas do Campo, ampliando as oportunidades de formação continuada dos docentes em exercício nestas escolas, que não passaram pelas Licenciaturas; ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo e garantir a inserção dos egressos na “Rede Pública”; ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo, onde de fato, haja uma rede de escolas e de docentes concursados, que integrem este Sistema Público; garantir contínua e permanente formação dos próprios formadores; e promover permanentemente espaços de troca e articulação entre as diferentes Licenciaturas em Educação do Campo, no sentido de garantir maior unidade à Matriz formativa por ela proposta (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 245-248).

Entretanto, os estudos empíricos revelam que há vários fatores que obstaculizam a superação dos desafios, das tensões e contradições vivenciadas no campo. Bretas (2014), ao avaliar o início da experiência com a LEdoC na Universidade Federal de Sergipe, menciona a integração dos diversos conteúdos disciplinares como a questão que requer maiores cuidados e ultrapassa a seleção dos professores especialistas de cada disciplina; caberia, então, criar atitudes e atividades que concretizassem o que estava definido. O autor ainda argumenta que a resistência ao curso pela Universidade pode ter ocasionado a sua paralização por um ano, uma vez que ocorreram entraves institucionais que “fogem a qualquer lógica da racionalidade administrativa e só pode ser esclarecida na interpretação de uma brutal resistência a cursos vinculados a grupos sociais específicos e com um projeto pedagógico próprio” (BRETAS, 2014, p. 39).

A implantação da LEdoC na Universidade Federal do Tocantins nos campi de Arraias e Tocantinópolis, seus percursos, desafios e práticas de docentes que participaram desse processo são apresentados por Gomes *et al.* (2017, p. 384). Os autores pontuam que nem sempre os elementos constituintes do curso “são entendidos em sua conjuntura no sentido de sua novidade político-pedagógica e epistemológica, ocasionando na comunidade e no próprio espaço acadêmico resistências à sua implantação”; e que a criação dos cursos representa uma forte ameaça às forças hegemônicas que controlam os meios de produção no meio rural (mediante o agronegócio) e estão presentes no estado do Tocantins. Esses e outros fatores marcaram inicialmente o processo de implantação da LEdoC na UFT.

Nesta direção, Faleiro e Farias (2016) apontam que a implantação da LEdoC na Universidade Federal de Goiás, Regional de Catalão, também não foi um processo pacífico e consensual. Os conflitos se deram, inicialmente, sobre a definição do departamento que seria responsável; outra questão que provocou discussões emergiu da disponibilidade de vagas para efetivar professores para o curso; e, paralelo às questões internas, ainda era posto outro entrave: a garantia de informar ao público-alvo do curso as vagas disponíveis e seu preenchimento, pois não houve a compreensão da necessidade de se criar um mecanismo especial para o acesso ao curso. Na visão dos autores, esses foram alguns dos “nós” a serem desatados.

Ao refletirem sobre a institucionalização da LEdoC na Universidade Regional do Cariri (URCA), Albuquerque, Passáro e Figueiredo (2017) elencam dois principais desafios existentes: superar o progressivo fechamento das escolas do meio rural da região; e atender as expectativas profissionais de estudantes ligados à terra, filhos de agricultores e também agricultores, uma vez que um número significativo dos professores que atuavam nas escolas localizadas no meio rural residia na sede do município ou nos distritos, e possuía vínculos empregatícios precários.

Institucionalizada a LEdoC na IES, outros desafios foram postos, como o diálogo com as Secretarias Municipais de Educação para liberação dos servidores estudantes para os estudos do Tempo Escola, pois os que trabalhavam sofriam pressão por se afastarem por um longo período. Os autores expõem ainda outra dificuldade: a expectativa dos estudantes que não eram ligados ao magistério municipal, uma vez que esperavam que o curso possibilitasse a inscrição em concursos para a Educação, que lhes desse uma titulação como docentes em diversas áreas, o que, diante da não compreensão dos princípios da LEdoC, levou muitos estudantes a desistirem do curso (ALBURQUEQUE; PASSÁRO; FIGUEIREDO, 2017)

Em sua pesquisa, Souza, Kato e Pinto (2017) problematizam acerca da existência ou não de público-alvo que justifique a implantação da LEdoC na Universidade Federal de Triângulo Mineiro (UFTM). Os autores citam que os docentes atuantes na zona rural do território investigado necessitam de formação de nível superior e apontam que as demandas existem, e o desafio para a universidade e para os docentes é a “questão dos conteúdos a serem ensinados e as metodologias a serem usadas”, devendo “estar diretamente atreladas à realidade de seus alunos, ao desafio de uma formação crítica para a modificação da atual educação que é urbanocêntrica” (SOUZA; KATO; PINTO, 2017, p. 433).

Hage *et al.* (2018) abordam em sua pesquisa os riscos e potencialidades da institucionalização da LEdoC em duas IES no Pará: a Universidade Federal do Pará (UFPA),

no Campus de Cametá; e a Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). A LEdoC iniciou suas atividades na UNIFESSPA em 2009, mediante luta por uma formação de professores que, na época, atuavam como leigos nas escolas do campo; enquanto na UFPA o curso foi implantado por meio do Edital PROCAMPO 2012.

No que se refere às dificuldades institucionais enfrentadas nas instituições para a institucionalização da LEdoC, na UFPA foi apontada a implementação da alternância pedagógica devido aos cortes orçamentários impostos na atual conjuntura política do país, enquanto na UNIFESSPA as dificuldades se apresentam pela ausência de política articulada entre os entes federados, incluindo o difícil diálogo com a Secretaria Estadual de Educação em relação à constituição do Ensino Médio. Os autores destacam, ainda, processos de privatização da educação pública, no âmbito do Ensino Médio, fechamento de escolas e esvaziamento do campo, dentre outros fatores que contribuem para o enfraquecimento da LEdoC.

A pesquisa de Melo e Carvalho (2019, p. 11) aborda sobre a implantação da LEdoC na Universidade Federal do Piauí, campus de Teresina, e destaca “a dificuldade de implementação da proposta pedagógica do curso, além da falta de consenso sobre a base epistemológica e teórica que deve fundamentar as práticas educativas”. Isso indica a necessidade de processos de formação docente para a compreensão da organização do trabalho pedagógico por meio da alternância e área do conhecimento, a fim de viabilizar a proposta, uma vez que, segundo os autores, a maioria dos docentes não conhece a proposta. Outros desafios também foram enunciados pelos autores na implementação da proposta do TC, como: as distâncias que separam a universidade e as comunidades rurais onde os estudantes residem; o fato de nem todos os alunos terem acesso à internet, o que poderia amenizar a distância; visitas insuficientes nas comunidades. No entanto, ressaltam como avanço o acesso à formação via curso de LEdoC de um número significativo de pessoas residentes no campo.

Numa outra vertente, a pesquisa de Wanderer e Bocasanta (2019) investiga as enunciações sobre a escola do campo elaboradas por alunos da LEdoC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os autores afirmam que os discentes da LEdoC são “capturados” pelo enunciado que diz: “a escola do campo deve trabalhar com a forma de vida do campo”, sustentado em duas vertentes: na valorização exagerada da cultura do campo; e numa possível “guetização”, não “do espaço, mas do processo pedagógico”, o que leva “ao entendimento de que a educação do campo deveria ser constituída dentro dos limites seguros do saber forjado nas relações que os sujeitos do campo alicerçam todos os dias em suas

formas de vida” (WANDERER; BOCASANTA, 2019, p. 337). Os autores propõem uma reflexão sobre os limites e possibilidades de processos pedagógicos pautados por discursos pedagógicos.

Eixo 3: Para não concluir: a consolidação da LEdoC em tempos de incertezas

Aqui, retoma-se o mote que induziu à presente investigação: como ocorreram os processos de implementação da LEdoC como política pública para a formação de professores que atuarão no campo e quais fatores corroboram ou não para a sua consolidação. Estudos mapeados evidenciaram a importância histórica da conquista dessa política pública educacional para os povos que vivem no e do campo.

No entendimento de Molina (2017), as LEdoCs foram projetadas levando em conta a luta de classes no campo brasileiro e em defesa da Educação como direito e um bem público e social – ação pleiteada e sustentada pelo Movimento Educação do Campo do Brasil. A autora afirma ainda que a asserção dessa característica é importante para o enfrentamento do momento histórico em curso no Brasil, onde as políticas públicas, em especial a educacional, sofrem ameaças. No entanto, para sua consolidação, muitos desafios são postos e devem ser superados, conforme apontam as produções estudadas.

Os conflitos internos nas universidades configuram como alguns desses desafios que, por vezes, colocam em lados opostos coordenadores do curso, professores, a administração central; como também o excesso de burocracia e um ambiente permeado de interesses paralelos e disputas pela hegemonia dentro dos *campi* (FALEIRO; FARIAS, 2016; MOLINA; HAGE, 2016; GOMES *et al.*, 2017).

Outro conflito identificado se trata das parcerias entre os órgãos responsáveis pela educação básica e as universidades. O diálogo é tenso, uma vez que os interesses dos municípios e estados em relação às políticas educacionais voltadas para a educação da população que vive no campo não coadunam com a propositura da Educação do Campo. Constata-se a redução das escolas localizadas no meio rural, e esse fenômeno não pode ser visto em separado do processo de formação docente, pois o progressivo fechamento das escolas em área rural nos processos de nucleação dificulta a existência e permanência, tanto das escolas quanto dos sujeitos no campo. De acordo com Hage (2017)³, mais de 100 mil

³ Palestra proferida por Salomão Hage no Fórum Ordinário da UNDIME no estado do Pará, realizado nos dias 11 e 12 de abril de 2017, em Belém, Pará. Banco de dados: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e Observatório da Educação Superior do Campo.

escolas foram fechadas no Brasil no período de 2000 a 2015. Diante desses dados, há de se levar em consideração os contextos político, social e econômico subjacentes a essa realidade.

Esse processo de “fagocitose” das escolas está “indissociavelmente relacionado ao destino do campo, e do debate central a ele subjacente: a ausência de trabalho no campo, em função da intensíssima incorporação de novas tecnologias, e de cada vez mais trabalho morto” (MOLINA, 2015, p. 157). Ademais, o enfrentamento desse desafio “implica necessariamente, enfrentar o modelo de desenvolvimento hegemônico do capital, não havendo saída senão nas lutas por sua superação” (p. 157).

A Alternância Pedagógica foi também apontada nos estudos como um desafio a ser enfrentado, sendo considerada, na maioria das produções, um dos pontos-chaves para a consolidação da LEdoC. Dois aspectos foram abordados: a formação inicial dos docentes que atuam no curso e a forma de alternância praticada.

No primeiro aspecto, os estudos analisados apontam que, ao ingressar na LEdoC, grande parte dos docentes não possui/possuía experiência em Educação do Campo, desconhecendo a Organização do Trabalho Pedagógico do curso, e isto constitui outro risco para a consolidação da LEdoC (MOLINA, 2015), uma vez que corrobora com a precarização da formação docente, devido ao pouco e/ou falta de domínio de conhecimentos específicos da área e/ou acesso superficial a determinados conteúdos disciplinares essenciais ao aprendizado, somados ao desafio de se colocar a Alternância em prática.

No segundo aspecto, os estudos abordam diversas dificuldades na materialização da alternância, seja pela falta de compreensão da proposta, conforme já mencionado, ou mesmo outros fatores, como a dificuldade de acompanhamento aos futuros educadores nas comunidades rurais onde desenvolvem o Tempo Comunidade, devido às longas distâncias existentes, ou por falta de recursos, uma vez que a realização deste demanda logística (provimento de diárias, transporte, alimentação, aquisição de materiais, etc.) que por vezes não é assegurada pelo orçamento das universidades (ALBURQUEQUE; FIGUEIREDO, 2017; GOMES et al., 2017; HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

Molina (2015, p. 158) reflete ainda sobre como a Alternância tem se materializado nos cursos de Educação Superior Tempo Comunidade e os riscos de restrição aos processos formativos que ocorrem no Tempo Escola, reduzindo a importância do Tempo Comunidade como espaço de aprendizagem. E, como consequência, “as tensões e as contradições da produção material da vida” que ocorrem nesses territórios rurais de origem dos educandos “acabam não sendo incorporadas à dinâmica do currículo das Licenciaturas, ficando estas questões ausentes dos Tempos Escola subsequentes”.

No que concerne ao protagonismo dos movimentos sociais na criação da LEdoC, todos os estudos são consensuais, e a sua relação com o curso (ora mais intensa, ora mais distante) configura outro desafio para seu processo de consolidação e institucionalização, pois “emergem riscos e potencialidades que desafiam sua permanência com a afirmação de sua identidade e de seus princípios de origem demandados pelo Movimento da Educação do Campo” (HAGE *et al.*, 2018, p. 2).

No entanto, é importante ressaltar que, com a eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República, em 2018, as políticas públicas, em especial as educacionais, foram sobremaneira comprometidas e/ou sofreram alterações significativas, e a análise dos seus reflexos depende de um prazo maior. O maior temor dos movimentos sociais é o indício de intencionalidades de controle, cerceamento e diminuição do alcance das políticas educacionais afirmativas. Uma dessas alterações foi a determinada pelo Decreto nº. 9.465, publicado no Diário Oficial da União em 2 de janeiro de 2019, que efetuou mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que respondia por muitas políticas para a educação do campo, foi subdividida em Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e Secretaria de Alfabetização (SEALF).

Acrescido ao vazio deixado por esse protagonismo, no momento político atual do Brasil (2019), pensar e ser diferente constitui-se em ato subversivo. As constantes reduções nos recursos direcionados à educação repercutem em todas as áreas do Ensino Superior, e consequentemente no jovem curso de Licenciatura em Educação do Campo, que por sua própria gênese já contraria as concepções do atual governo (que não trata com o devido respeito o diverso e as minorias).

Além dessas incógnitas, um questionamento feito por Molina (2017) sobre esse processo de expansão das LEdoC merece reflexão: a vinculação direta destes cursos de formação de educadores com as lutas dos camponeses pela sua permanência na terra e no território e das escolas neles existentes se manterá? Assim, registra-se aqui um novo objetivo de pesquisa para os próximos 5 (cinco) ou 10 (dez) anos, para a complementação da presente investigação.

Dentro dos limites do texto, e da própria pesquisa aqui proposta, depreende-se a importância da discussão sobre a temática no meio acadêmico e os diferentes contextos e multiplicidade em que ocorrem a materialização do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R. F.; PÁSSARO, E. R.; FIGUEIRÊDO, T. A. Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 472-501, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3307/11261>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ARRUDA, M. C. C.; OLIVEIRA, L. M. T. Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 33, p. 173-186, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3719&path%5B%5D=2722>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BRASIL. **Decreto n. 9.465, de 09 de agosto de 2018**. Altera o Decreto n. 8.750, de 9 de maio de 2016, que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, o Decreto n. 09.122, de 9 de agosto de 2017, que aprova a Estrutura Regimental [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BRETAS, S. A. Uma avaliação da experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe – UFS. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2292>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- CALDART, R. S. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-121.
- CASTRO, A. A. Revisão Sistemática e Meta-análise. In: GOLDENBERG, S.; GUIMARÃES, C. A.; CASTRO, A. A. (org.). **Elaboração e Apresentação de Comunicação Científica**. São Paulo: Metodologia.org, 2010. Disponível em: <http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Tessituras na implantação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 6, n. 2, p. 78-97, 2016. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1696/1953>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- GOMES, D. A. *et al.* A construção identitária da licenciatura em educação do campo na UFT: perspectivas docentes. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 71, p. 373-396, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645405/16303>. Acesso em: 23 mar. 2020.

GONÇALVES, H. A.; NASCIMENTO, M. B. C.; NASCIMENTO, K. C. S. Revisão sistemática e metanálise: níveis de evidência e validade científica. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 05, n. 03, p. 193-211, nov. 2015. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/129/124>. Acesso em: 10 abr. 2020.

HAGE, S. A. M. *et al.* O direito à educação superior e a licenciatura em educação do campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 1, e37675, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37675>. Acesso em: 15 fev. 2020.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educ. rev. [online]**, v. 32, n. 4, p. 147-174, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400147&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2020.

MELO, R. A.; CARVALHO, A. D. F. Licenciatura em educação do campo: interfaces entre o projeto pedagógico e a prática educativa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16156/12281>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MOLINA M. C.; HAGE, S. M. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBPAAE**, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68577/39685>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35- 61.

SANTOS, C. F. A Educação no Espaço Rural e a Licenciatura em Educação do Campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 55, p. 285-296, mar. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640475/8034>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SILVA, M. S. P. Educação do campo e o paradigma da extensão descolonial na universidade pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2382-2395, nov. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14447/9977>. Acesso em: 07 out. 2021. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp3.14447

SOUZA, D. C.; KATO, D. S.; PINTO, T. H. O. A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 411-435, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3374/9766>. Acesso em: 23 mar. 2020.

WANDERER, F.; BOCASANTA, D. M. Escolas do campo e a guetização do processo pedagógico. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 329-339, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27832/18318>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Como referenciar este artigo

GOMES, A. D.; SANTOS, J. S. A implementação e a consolidação dos cursos de formação de professores para a educação do campo: Uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1079-1097, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14369>

Submetido em: 19/10/2020

Revisões requeridas em: 20/01/2022

Aprovado em: 25/02/2022

Publicado em: 01/04/2022