

## Perspectivas e dilemas da política de formação de educadores do campo diante do ultraconservadorismo

Safira Rego Lopes<sup>1</sup>, Cacilda Rodrigues Cavalcanti<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Programa de Políticas Públicas. Avenida dos Portugueses, 1966, Vila Bacanga. São Luís - MA. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: safiralopes@hotmail.com.br*

**RESUMO.** A Licenciatura em Educação do Campo se insere no contexto de políticas públicas de educação que se vinculam aos movimentos sociais do campo. Porém, diante do avanço do neoliberalismo com sua mais recente versão ultraconservadora, a operacionalização deste curso tem encontrado desafios que se encontram desde a formulação das políticas educacionais numa perspectiva mercadológica até estruturas próprias do Estado que conformam a execução dessas políticas. Este artigo, de natureza ensaística, tem como objetivo refletir sobre as perspectivas e dilemas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no contexto de avanços do ultraconservadorismo e neoliberalismo, a partir de um estudo bibliográfico. Nessa direção, toma-se como referência a concepção de formador do curso de Licenciatura em Educação do Campo, partindo da análise da relação entre Estado, movimentos sociais e políticas públicas, buscando-se identificar os desafios que esses cursos enfrentam no atual contexto para efetivar sua concepção. Nossas reflexões conduzem à conclusão de que a Licenciatura em Educação do campo, conforme formulada pelo movimento da educação do campo, encontra-se ameaçada diante do contexto de perseguição ideológica, de cortes orçamentários e de marcos regulatórios que contradizem suas perspectivas de formação de educadores e só podem afirmar sua existência como ação contra hegemônica.

**Palavras-chave:** Estado, Política Pública, Formação de Educadores do Campo, Licenciatura em Educação do Campo.

## The perspectives and dilemmas of the policy of training field educators in the face of ultra-conservatism

**ABSTRACT.** The Degree in Rural Education is part of the context of public education policies that are connected to rural social movements. However, in face of the advancement of neoliberalism with its recent ultra-conservative version, the operationalization of this course has encountered challenges that are found from the formulation of educational policies in a market perspective to the structures of the State that shape the execution of these policies. Thus, this article aims reflecting on the perspectives and dilemmas of graduation courses in Field Education in the context of advances of ultraconservatism and neoliberalism, based on a bibliographic study. In this sense, the concept of trainer of the Degree in Rural Education is taken as a reference, from the analysis of the relationship between the State, social movements and public policies, seeking to identify the challenges these courses face in the current context so as to carry out its conception. Our reflections lead to the conclusion that the Degree in Rural Education, as formulated by the rural education movement, is threatened in the context of ideological persecution, budget cuts and regulatory frameworks that contradict its prospects for training educators and they can only assert its existence as an action against hegemony.

**Keywords:** State, Public Policy, Training of Rural Educators, Degree in Rural Education.

## **Perspectivas y dilemas de la política de formación de educadores del campo frente al ultraconservadurismo**

**RESUMEN.** La Licenciatura en Educación del Campo se inserta en el contexto de las políticas públicas de educación que se vinculan a los movimientos sociales rurales. Sin embargo, ante el avance del neoliberalismo con su versión ultraconservadora, esta materialización ha encontrado desafíos que se encuentran desde la formulación de políticas educativas en perspectiva de mercado, hasta las propias estructuras del Estado que configuran la ejecución de estas políticas. Este artículo pretende reflexionar sobre perspectivas y dilemas de los cursos de Licenciatura en Educación del Campo en el contexto de los avances del ultraconservadurismo y neoliberalismo, partiendo de un estudio bibliográfico. En este sentido, se toma como referencia el concepto de formador de la Licenciatura en Educación del Campo, a partir del análisis de la relación entre el Estado, movimientos sociales y políticas públicas, buscando identificar desafíos que enfrentan estos cursos en el contexto actual de efectuar su concepción. Nuestras reflexiones llevan a concluir que la Licenciatura en Educación del Campo, formulada por el movimiento de educación del campo, se ve amenazada en un contexto de persecución ideológica, recortes presupuestarios y marcos regulatorios que contradicen sus perspectivas de formación de educadores y sólo pueden afirmar su existencia como acción contra la hegemonía.

**Palabras clave:** Estado, Políticas Públicas, Formación de Educadores del Campo, Licenciatura en Educación del Campo.

## Introdução

A educação do campo, mais do que uma proposta pedagógica a ser implementada nas escolas da zona rural, constitui um movimento que procura questionar e se contrapor à hegemonia de uma classe (proprietária) sobre uma outra classe (trabalhadora). Nascida das reivindicações populares, tem em seu germen a luta pela terra; e nesse sentido, é um movimento que procura a ampliação da democracia e a superação das injustiças sociais: o acesso ao trabalho, à educação, à vida digna através da garantia aos camponeses do conjunto dos direitos sociais conquistados historicamente. É assim que, à medida que avança na sociedade, o movimento da educação do campo vai logrando conquistas na estrutura estatal através das políticas públicas, dentre as quais destacamos a política de formação de educadores do campo sintetizada aqui pela Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC).

Pode-se dizer que a Licenciatura em Educação do Campo surge de uma larga, embora cronologicamente curta, experiência de formação de educadores do campo através do Programa Nacional de Educadores na Reforma Agrária (Pronera), implementado a partir de 1998 após um longo processo de lutas que denunciavam a situação precária da educação básica nos

territórios rurais, e de defesa da reforma agrária e da educação do campo. A demanda por formação de educadores do campo apresentou-se desde o início das ações do Pronera e se materializou, primeiramente, pela oferta de cursos de ensino médio na modalidade normal, denominada de Magistério da Terra. Posteriormente, essa demanda avança para a oferta de curso superior em Pedagogia da Terra, iniciando assim um novo modelo de pensar e estruturar os cursos de formação de professores no interior das instituições públicas de ensino superior. Trata-se de uma ocupação realizada nessas instituições e no próprio Estado, que os tensionam a admitir práticas formativas que vão de encontro aos projetos do povo camponês (Molina & Antunes-Rocha, 2014).

As exitosas experiências do Pronera de formação de professores do campo conduziram a construção de outras políticas específicas de formação de educadores do campo, que vão encontrando espaço no debate das políticas de educação do campo, entre as quais se destaca o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo), no qual foi gestada a LEDOC.

Porém, vale ressaltar que, nesse mesmo contexto, são deflagradas reformas

que recaem sobre os ombros dos trabalhadores fragilizando direitos duramente conquistados, e comprometendo a viabilidade de qualquer conquista vindoura. Com a chamada crise fiscal do Estado desde a década de 1970, é retomado o preceito liberal de que os gastos sociais oneram o Estado que se apresenta ineficiente, corrupto, incapaz de gerir os serviços necessários à reprodução da vida social. Portanto, dentro do ponto de vista hegemônico, cabe “enxugar” o Estado, impulsionar a liberdade da proclamada “mão invisível” e autorreguladora do mercado. Entretanto, o que se nota é que tal liberdade tem significado uma restrição cada vez mais acentuada das liberdades humanas.

A experiência brasileira é ainda mais emblemática se refletirmos, como nos sugere Dagnino (2004) que os direitos sociais são reconhecidos aqui juntamente com a implementação das políticas neoliberais que acabam por fragilizá-los. Numa espécie de confluência perversa, provocam-se deslizamentos semânticos, desviando conceitos e práticas caras à democratização de nossa sociedade para a esfera de atuação privada. É assim que conceitos, tais como sociedade civil, cidadania, participação passam da politização à atomização.

Essa confluência trará consequências ao formato das políticas sociais no Brasil. No campo, esse projeto neoliberal também se faz presente e influencia tais políticas aguçando a disputa com o projeto democrático defendido pelos movimentos sociais. É nesse confronto que se encontra a política de formação de educadores do campo, com destaque para a Licenciatura em Educação do Campo. Inicialmente implementada como experiência piloto em quatro universidades federais: a Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Sergipe.

Contudo, após o Edital SESU/SETEC/SECADI n. 2/2012, a LEDOC passa a ser um curso institucionalizado em 42 instituições públicas de ensino superior no Brasil, como a própria Universidade de Brasília onde já havia uma experiência, e se expandindo para Universidade Federal do Pará, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal do Goiás, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e Universidade Federal do Maranhão, dentre outras. Destacamos a última citada, pois seu projeto político pedagógico foi

mencionado neste trabalho, além de ser a instituição de origem das autoras. Daí em diante, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo passaram a estar ainda mais conformados na ossatura estatal. Essa realidade pode delinear um novo percurso à sua operacionalização, nem sempre identificado com o que vem sendo preconizado pelos movimentos sociais do campo.

Diante dessa conjuntura, novos e diversos dilemas e desafios podem se incorporar a esses cursos já que inseridos na estrutura de um Estado capitalista, em permanente alerta em relação às classes subalternas, ou em “contrarrevolução preventiva”, para resgatar o termo de Florestan Fernandes, necessário para se compreender as contradições das políticas públicas no contexto do Estado e da luta de classes, bem como das frações de classe na singularidade da sociedade brasileira.

Por isso, este trabalho objetiva discutir as perspectivas e dilemas da política de formação de educadores do campo, com destaque para a Licenciatura em Educação do Campo, no contexto ultraconservador que têm emergido no país desde o golpe de 2016. Entendendo essa política como emergente de reivindicações populares tidas como legítimas pelo próprio Estado, procuramos analisar, de um lado, o projeto de formação de

professores subjacente à Licenciatura em Educação do Campo, e de outro, os dilemas e desafios vivenciados por ela no contexto dos limites da democracia liberal que acaba por conformar as políticas sociais a um utilitarismo, servindo para atender as demandas do próprio processo produtivo capitalista, e que tem caminhado a passos largos para a composição de um ultraconservadorismo autoritário e autocrático.

### **Estado, movimentos sociais e políticas públicas de educação do campo**

Nas duas últimas décadas no Brasil, os movimentos sociais do campo travaram uma intensa e diversificada luta pela garantia do direito à educação aos que vivem no e do campo, o que significou transformar suas pautas educativas em objeto da ação do Estado, ou seja, transformar o direito abstrato (garantido em sua dimensão legal) em política pública. Esta luta social implicou em ações em variadas dimensões e estruturas dos aparelhos de Estado – no legislativo, no Ministério da Educação, nos Conselhos, nas Secretarias de educação, nas universidades – resultando em políticas públicas profundamente marcadas pelas contradições que atravessam as políticas públicas do Estado Capitalista.

A construção de políticas públicas demarcadas (e gestadas) por lutas sociais que implicam democracia e liberdades entram em confronto com a estrutura burocrática do Estado, provocando uma contradição entre o processo de expansão da esfera da sociedade civil e, ao mesmo tempo, a necessidade de expansão do Estado que, por sua natureza capitalista, decorre em expansão de uma ação de controle social e da lógica do capital que é, portanto, a lógica do mercado. É nesse contexto político e ideológico que se inserem as políticas públicas de educação do campo executadas a partir do final do século passado no Brasil.

Desse modo, ao mesmo tempo em que as políticas públicas, sob o Estado capitalista, podem assumir a tarefa de manutenção da sociedade de mercados, elas se constituem, também, num importante local de decisões e ações contra-hegemônicas e democratizantes, pois como destaca Poulantzas (2015, p. 131): “O Estado não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe.” Nessa perspectiva, a política do Estado é resultante do seu funcionamento em contextos e condições específicas das relações de classe e da estrutura estatal em

que tais políticas são formuladas e operacionalizadas.

No caso específico das políticas de educação do campo, sua adequada compreensão no contexto da relação Sociedade e Estado exige examiná-las, por um lado, no contexto político-ideológico e econômico específico em que estas conseguem adentrar à estrutura do Estado; e por outro, no contexto da estrutura político-administrativa em que tais políticas são operacionalizadas, ou seja, no interior dos órgãos formuladores e implementadores de tais políticas, considerando todo o aparato jurídico, financeiro e administrativo constituído no interior da máquina estatal. Isto porque, conforme esclarece Poulantzas (2015), o Estado não se reduz às relações de dominação política, bem como não é um simples reflexo das relações econômicas, pois “o Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política” (Poulantzas, 2015, p. 12).

Molina (2012) chama a atenção que, na história da educação do campo, a concepção de política pública estará atrelada sempre à ideia de direito. A política pública passa então pelo entendimento de que estas devem consubstanciar os direitos conquistados mediante lutas históricas da população

organizada, e aí encontramos sua relação com os movimentos sociais. A transformação do direito proclamado em objeto de políticas públicas envolve um amplo e tortuoso processo de negociação e filtragem das demandas sociais no interior da máquina estatal, que vão desde a concepção da política, passando pelo orçamento público até o processo operacional. Nesse processo, as políticas podem distanciar-se das demandas e pressupostos que lhes deram origem, bem como podem se transformar em processos de amadurecimento e gestação de novas demandas e lutas por parte dos movimentos sociais.

As políticas de educação do campo, entre elas as políticas de formação de professores do campo, originárias das lutas sociais dos movimentos camponeses (consubstanciadas, por exemplo, nas experiências das escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, nos Encontros e Conferências Nacionais de Educação do Campo, no Fórum Nacional da Educação do Campo) são expressões claras das contradições que demarcam a relação Estado e Sociedade e, conseqüentemente, expressam os limites e as possibilidades de transformar, no seio do Estado capitalista, uma demanda de movimentos contra-hegemônicos em política pública.

A relação que foi sendo configurada na experiência da educação do campo entre Estado, movimentos sociais, políticas públicas e, no caso específico das Licenciaturas, entre universidade, nos convida a amadurecer nosso olhar sobre esse fenômeno, abandonando a noção de Estado coisa (Estado meramente como aparelho de dominação e manipulação de uma classe sobre outra) ou Estado sujeito (um Estado supostamente autônomo que se pretenderia acima das classes sociais) (Poulantzas, 2015) e concebê-lo no movimento dialético da luta de classes sociais e das relações entre sociedade e governo. Como foi dito anteriormente, trata-se de compreender o Estado como uma condensação (não conciliação) de uma relação de forças entre classes e frações de classe, e que, portanto, estará atravessado por contradições, divisões e disputas de interesse.

Tendo ciência da natureza do Estado capitalista como representante, em primeira instância, dos interesses da classe dominante, mas que, no entanto, como inerente a esse tipo de sociedade classista, condensa contradições que permitem fissuras em sua ossatura, os movimentos sociais do campo encontram espaço para demandar ações que possam assegurar direitos e corresponder aos anseios da população camponesa:

A ação política do movimento da educação do campo pode ser vista como uma posição conflituosa dentro do Estado, visando conduzir a uma meta específica que é universalizar o direito à educação (não só para o campo), definir uma política específica que forneça elementos para uma nova epistemologia, para que todos caibam na educação superior (universalização). (Molina & Sá, 2010, p. 79).

Vale ressaltar que, encarar as disputas no âmbito do Estado, formulando e cobrando a implementação de políticas públicas necessárias para articular a emancipação da sociedade como é o caso das políticas de educação do campo – que em seu fundamento pretende a transformação social e a abolição da sociedade de mercado produtora dos mais profundos antagonismos entre os seres humanos e seus territórios de sociabilidade - não é o mesmo que depositar esperanças de mudança social radical por esse meio. “A ação das massas populares no seio do Estado é a condição necessária para sua transformação, mas não é o bastante.” (Poulantzas, 2015, p. 146).

Rosa Luxemburgo (2019), em seu horizonte revolucionário, já nos advertia que a luta em defesa de um *modo de repartição socialista* e de reformas conquistadas a favor das massas trabalhadoras não pode anular a luta contra o *modo de produção capitalista*. E continua dizendo que o pouco de

democracia conquistado, não pela burguesia, e sim, contra ela sempre pode ser colocado em suspenso caso as classes dominantes sintam que seus privilégios estão sendo fortemente ameaçados pelo crescimento da articulação das classes subalternas (Luxemburgo, 2019). Em consonância com esse pensamento, temos observado no atual contexto político e histórico, não só brasileiro, mas como uma tendência em todo o globo, o recrudescimento do autoritarismo e abafamento, pulverização, fragilização e truculência do Estado para com as questões populares.

O projeto de formação de educadores do campo defendido pelo movimento da educação do campo consubstanciado nas Licenciaturas, à medida que convoca as populações camponesas à participação política por meio da organização coletiva em torno da articulação de seus próprios interesses de classe é tido, então, como uma ameaça ao projeto dominante que entende o campo apenas pela ótica do mercado, a saber, o campo do agronegócio e da criação de gado, portanto, ausente de pessoas e escolas. E é em torno desse conflito que a Licenciatura em Educação do Campo é configurada.

### **A Licenciatura em Educação do Campo e o projeto de formação do educador do campo**

Deve-se ter clareza que o movimento da educação do campo é sim um movimento pedagógico, mas é, para além disso, e principalmente, um movimento político de defesa do campo para os camponeses, o que significa uma educação dialeticamente vinculada ao projeto de reforma agrária, à cultura camponesa e à democratização dos saberes historicamente acumulados pela humanidade – da ciência, da pesquisa, do pensamento crítico - a serviço de um projeto de emancipação popular.

Portanto, é no contexto de luta pela terra que é impulsionado o movimento da educação do campo. Ao se produzir a luta e estratégias de resistência à lógica colonial-imperialista-capitalista foi se entendendo que era imprescindível, além de ocupar a terra, ocupar também a escola (Bezerra Neto, 1999). Para ocupar a escola, no entanto, é necessário formar educadores e formar educadores pressupõe uma concepção de educação. Qual foi a concepção de educação que foi sendo formulada durante este movimento de lutas e reflexões? Uma concepção de educação do campo que a coloca ao lado dos projetos populares de acesso a terra, trabalho, conhecimento, participação política decisória, em suma, um projeto contraposto ao atual que em vez de acesso

e emancipação, impõe a grande maioria, restrição e alienação.

Por isso, o movimento da educação do campo, composto por diferentes movimentos sociais e sindicais do campo, e também pelas universidades e diversos intelectuais orgânicos, entende a necessidade da universalização do direito à educação e à escola pública como espaço a ser apropriado pelos sujeitos camponeses. Ou seja, pretende-se a superação da concepção tradicional de educação rural que compreende a escola do campo como local de mera adaptação, em conformação com um projeto capitalista que caminha justamente para extinguir os espaços camponeses, trazendo em seu bojo currículos referenciados no modo de vida urbano, sem qualquer vinculação autêntica com a cultura e as causas dos camponeses.

A educação do campo como um direito e, portanto, a apropriação da escola pública pelo sujeito camponês procura superar a escola do campo como esmola, benesse, objeto de filantropia, mas a coloca sob responsabilidade de manutenção do Estado. E não qualquer escola, a “escolinha cai não cai”, como destaca Arroyo (1999), mas uma que seja de fato capaz de assegurar o acesso ao conhecimento: professores capacitados técnica e politicamente, infraestrutura adequada, gestão democrática, levando-se

em conta que a educação é um direito universal, mas que para assim possa se constituir, deve levar em conta as necessidades e especificidades dos diferentes grupos sociais. Há que se universalizar os direitos a partir de sua concretude, e segundo Santos (2009), sua concretude é a diversidade.

Assim, não basta estar na escola, é preciso que esta, em seu projeto político-pedagógico, em sua estrutura e práticas educativas, demarque sua oposição em relação ao projeto capitalista para o campo, a saber, o projeto da ruralidade dos espaços vazios, de um campo sem sujeitos, para dar lugar à expansão do agronegócio (Molina & Antunes-Rocha, 2014).

Desse modo, percebe-se que o ponto de partida do movimento da educação do campo em sua luta por políticas de formação de educadores do campo é o do embate contra-hegemônico já que tem-se a clareza que a ausência de escolas de qualidade no campo não é algo natural ou mesmo, sobrenaturalmente dado, mas se relaciona ao processo de acumulação capitalista brasileiro que depende da produção de commodities e da exploração de extensas áreas rurais em detrimento das populações que vivem nesse espaço.

É assim que o movimento da educação do campo propõe que os educadores do campo sejam formados para

além de uma perspectiva tradicional, mas em uma perspectiva crítica que possa evidenciar os modelos de desenvolvimento do campo em disputa e da necessária tomada de posição no contexto que atuam. O movimento pleiteia a formação de educadores que atuem enquanto intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa, e que desenvolvam, em suas escolas, trabalhos que as aproximem dos movimentos sociais e das organizações sindicais do campo, capazes de desenvolverem também em seus educandos este senso crítico acompanhado da criatividade geradora de alternativas ao modelo hegemônico atualmente posto (Molina & Antunes-Rocha, 2014):

A formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização escolar, que ajudam a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social. (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 227).

Para garantir o direito à educação no e do campo, tendo em vista a referida

concepção de educador do campo, bem como a necessidade da formação de educadores do campo nessa perspectiva e o acúmulo de experiência do Pronera nos cursos de Pedagogia da Terra, passa a ser articulada a Licenciatura em Educação do Campo com um formato específico, socialmente referenciado nos interesses da população que vive, trabalha e produz cultura no campo. No entanto, sabe-se que a educação do campo, quando conformada ao formato de uma Licenciatura sofre tensões e rupturas cuja profundidade pode ser definida pela clareza de que tipo formação de educadores demandamos, bem como de qual é a correlação de forças imposta pelo movimento histórico. “A tarefa social que está posta ao curso é a de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe ... que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo...” (Caldart, 2011, p. 134).

Assim, um marco da articulação em torno da criação da Licenciatura em Educação do Campo é a II Conferência Nacional de Educação do Campo ocorrida em 2004, onde foi instituído um grupo de intelectuais, educadores, militantes responsáveis por elaborar uma proposta de trabalho de formação de educadores do campo junto à SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão) e ao Ministério da Educação (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Vale ressaltar a importância dessa articulação, já que o Pronera, política anterior de formação de camponeses em diversas modalidades, não está vinculado ao MEC, nem tem um caráter de permanência nas instituições, suas turmas funcionam como turmas especiais cercadas de conflitos e tensões com o poder público em todo seu percurso de execução que, por muitas vezes, chegaram a inviabilizar sua continuidade.

Logo, a Licenciatura em Educação do Campo passa a ser implementada, inicialmente, através de experiências piloto em quatro universidades federais convidadas pelo MEC: a Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Sergipe e Universidade Federal de Brasília (Molina & Antunes-Rocha, 2014). Nessas experiências pilotos, ainda era comum uma certa instabilidade no repasse de recursos, na organização do trabalho pedagógico que podiam ameaçar a própria continuidade e permanência dos cursos nas universidades. Ao mesmo tempo, a Licenciatura de Educação do Campo demonstrou ser possível formar professores do campo dentro de uma perspectiva ampla de docência, vinculada organicamente às escolas de educação básica, trazendo uma

importante reflexão não só ao debate da educação do campo, como também de formação de educadores em geral.

Pode-se dizer que o objeto da Licenciatura em Educação do Campo é a escola de educação básica situada no meio rural, partindo da escola que está dada, configurada pelo abandono, em direção à escola do campo que, de fato, tenha relação com processos formativos capazes de instrumentalizar a luta dos sujeitos camponeses por melhores condições de vida.

Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 226).

Porém, a posição estratégica do curso está não somente na possibilidade de construir essa referência de escola, mas, segundo Caldart (2011), especialmente pela possibilidade de ampliar e aprofundar esse debate através da vinculação orgânica tanto com as escolas do campo como com os movimentos sociais. E este é um dos compromissos assumidos pelas Licenciaturas em Educação do Campo em

relação à democratização da sociedade, o que também é um desafio.

No contexto do Ministério da Educação, a Licenciatura devia enfrentar as contradições das políticas públicas do Estado capitalista. Se por um lado, tem-se a possibilidade de uma ação permanente, com corpo docente concursado, integrada às demais políticas de educação básica e de educação superior, a exemplo do PIBID, PIBIC, Residência Pedagógica, programas de extensão, por outro, as Licenciaturas vão sendo delineadas a partir de um conjunto de mecanismos já constituídos como referenciais das políticas educacionais do MEC, como parâmetros de cálculo de valor/aluno; mecanismos de avaliação, procedimentos e critérios de seleção do corpo docente, referenciais de currículo que orientam os cursos de licenciatura já conformados na burocracia das universidades em conformidade com padrões urbanos que tendem a descaracterizar o projeto de formação de professoras e professores conforme construído pelo e no movimento da educação do campo.

Em meio a essas contradições, tem-se a aprovação do Decreto n.7352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que incorporou diversas demandas do movimento da educação do campo,

enquanto também incorporou políticas na contramão de seus princípios educativos. Segundo explicita Molina e Antunes-Rocha (2014), deve-se ter a compreensão de que o contexto onde é gestado o PRONACAMPO é um contexto onde o agronegócio já está consolidado como a economia dominante no campo.

Essa realidade influencia na correlação de forças que irá disputar essa política, de onde, ao mesmo tempo que estimula a formação de educadores do campo dando suporte ao ProCampo, também irá estimular a formação do operariado camponês para atuar nas empresas de agronegócio através do Pronatec Campo. É assim que o próprio conceito de educação do campo passa a ser também um conceito em disputa, de um lado pelas lutas populares, de outro, pelo projeto do *agrobusiness*.

Outras contradições também podem ser percebidas com o PRONACAMPO, como por exemplo, o estabelecimento de metas para formação de educadores do campo que exigiriam cursos ministrados à distância, uma ideia questionada pelo movimento da educação do campo e rejeitada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo.

No entanto, aproveitando o movimento contraditório da sociedade e conseqüentemente, da formulação das

políticas, o movimento da educação do campo logra a conquista da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo com o lançamento do Edital SESU/SETEC/SECADI n. 2/2012. A partir deste edital, a Licenciatura em Educação do Campo assume um caráter de permanência nas universidades, ou seja, deixa de ser um curso especial e toma a forma de curso permanente nessas instituições, a ser incorporado por sua dinâmica de funcionamento, com realização de concursos para técnicos e docentes e abertura constante de vagas para que camponeses possam ingressar no ensino superior e atuarem nas escolas do campo com a devida formação (Molina & Antunes-Rocha, 2014).

É assim que, embora fortemente marcada por um momento histórico de ofensiva neoliberal no campo e na educação – e nas políticas públicas de modo geral – podemos ilustrar a resistência feita pelas Licenciaturas, observando o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão elaborado em 2013, quando o curso foi institucionalizado. O Projeto baseia-se em nove princípios pedagógicos que explicitam a concepção dos movimentos sociais do campo a respeito de educação e

formação de educadores e que apontam para a construção de uma nova sociedade.

São esses os princípios: 1) Defesa de uma política pública de educação do campo; 2) Educação pelo trabalho e para o trabalho; 3) Educação para transformação social; 4) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 5) A realidade como base da produção do conhecimento; 6) Unidade teoria – prática; 7) Vivência de processos democráticos e participativos; 8) Educação pluriétnica cultural e não discriminatória e 9) Diálogo entre cultura popular e cultura sistematizada (Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, 2013).

Os princípios elencados acima sugerem, em sua essência, uma mudança radical no paradigma não só educacional fortemente influenciado por concepções bancárias, como destaca Paulo Freire, ou seja, por concepções positivistas e/ou tecnicistas, atravessadas pela dicotomia entre o trabalho manual e intelectual e uma separação bem demarcada entre dirigentes e dirigidos, como também desafia o paradigma de produção e reprodução da própria existência, a saber, o modo de produção capitalista que se vale bem desse aparato ideológico propagado na escola.

Assim, objetivando dar materialidade à uma educação que promova a

emancipação humana, a Licenciatura em Educação do Campo, então, é desenhada da seguinte forma: através da organização por área de conhecimento que, além de buscar uma formação transdisciplinar, procura ampliar as ofertas de educação básica no campo. Em seguida, o regime de alternância possibilita a interação constante entre teoria e prática ou – ação-reflexão-ação - assim como a permanente vinculação com os processos educativos comunitários, e garante que os sujeitos camponeses tenham acesso à formação sem serem desenraizados de seus locais de origem. A configuração de uma gestão democrática também permite aos sujeitos envolvidos entenderem-se todos como coparticipes do processo formativo (Molina & Antunes-Rocha, 2014).

Ainda que com muita luta, e justamente por assumir essas lutas, as práticas descritas geram uma outra epistemologia, outras concepções de didática e formação de professores que se apresentam como possíveis mesmo que inseridas na ossatura do Estado, pois “o poder é uma relação entre lutas e práticas (exploradores – explorados, dominantes-dominados), porque o Estado é em especial a condensação de uma relação de forças, exatamente das lutas” (Poulantzas, 2015, p. 153).

Assim, enfrentando inúmeros desafios, a inserção das Licenciaturas no aparelho estatal está também permeada por outras inúmeras potencialidades. Molina (2015) aponta algumas delas: consolidação da educação do campo como área de conhecimento legítima e debatida amplamente no espaço acadêmico, o que agrega rigor científico ao debate; espaço de acúmulo de forças para a conquista de outras políticas públicas também interessantes e essenciais para a emancipação camponesa; ampliação do acesso e uso de novas tecnologias nas escolas do campo.

Sobre este último aspecto, o momento atual de pandemia que exigiu o uso de tais tecnologias para o progresso das atividades escolares evidenciou o quão marginalizadas ainda estão as escolas do campo em relação a esses recursos, agravando ainda mais o fosso entre as escolas da zona rural e da zona urbana, entre educação pública e privada. Mais uma vez, reitera-se o espaço estratégico das Licenciaturas na luta pela superação dessa realidade, e da melhoria substancial da educação básica do campo, bem como da defesa da escola pública socialmente referenciada para todos, independentemente dos territórios onde vivem esses jovens ou da conta bancária de suas famílias.

Sendo assim, compreende-se que a conquista da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo é importante por consolidar a política de formação de educadores do campo e a pauta da educação do campo, sendo também base para a conquista de outras políticas que são demandadas pela população camponesa relacionadas à reforma agrária, agroecologia, produção de alimentos, preservação das florestas, permitindo a consolidação também do sujeito do campo como possuidor de uma identidade própria, cultura, saberes e direitos.

Não deve soar estranho, então, porque a educação do campo e o conjunto de políticas que buscam oferecê-la suporte, são constantemente ameaçadas, sucateadas ou tem seu sentido deslocado, “sanitizado”, quando é incorporada pelas instituições do Estado. Desse modo que conceitos como educação pelo trabalho e para o trabalho podem ter seu sentido levemente falseado por educação para o mercado de trabalho ou para o empreendedorismo camponês, ou unidade teoria e prática pode ser entendida como dissolução do pensamento teórico, filosófico em favorecimento, novamente, de práticas cruamente tecnicistas. Assim, no contexto capitalista de contradições e luta de classes, são disputadas não só as políticas,

como também os sentidos. E é aí que moram os dilemas e desafios da formação de educadores do campo no contexto neoliberal que avança junto à fragilização crescente da democracia.

### **Dilemas e desafios de formação do educador do campo em tempos de ultraconservadorismo e ultraliberalismo**

Como vimos no tópico acima, os princípios e práticas da Licenciatura em Educação do Campo apresentam um caráter contra-hegemônico que, quando inseridas no interior das instituições públicas de ensino superior, acabam incorrendo em uma série de dilemas e desafios que podem descaracterizar o próprio conceito de educação do campo formulado nos processos de lutas.

A estratégia diferenciada de ingresso no curso que garanta a participação da juventude e dos educadores camponeses, a questão do protagonismo dos movimentos sociais, a organização por alternância e a vinculação com as escolas de educação básica (Molina, 2015), por exemplo, são características essenciais que ficam sob risco dentro da estrutura universitária. Afinal, são essas características que estabelecem a necessária conexão orgânica da Licenciatura com as pautas da luta pelo acesso a terra.

Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo. É a inserção concreta nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios; pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos; pelo acesso à água; pela promoção de práticas agroecológicas e pela garantia da soberania alimentar, enfim, por tantos e tão relevantes desafios concretos que enfrentam os camponeses, que, podem, verdadeiramente, dar sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo, dignos deste nome, para o qual foi concebida a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo. (Molina, 2015, pp. 156-157).

Nesse sentido, o processo de formação das professoras e dos professores do campo passa também pela ação concreta desses sujeitos nas lutas pela escola, pela reforma agrária e pelas demais políticas públicas que possam garantir condições dignas de vida no campo para as gerações atuais e as gerações futuras. Logo, os processos formativos propostos nas Licenciaturas em Educação do Campo entram em confronto com as práticas e as estruturas de gestão das ações do Estado, pois vale lembrar que, segundo Poulantzas (2015), embora o Estado não seja um bloco monolítico destinado unicamente a dominação política, é por sua natureza de reprodutor das divisões na sociedade capitalista, que ele funciona para pulverizar as classes dominadas que demandam as políticas de formação de

educadores do campo, enquanto organiza os interesses das classes dominantes que preconizam pela comercialização dessa formação.

Desse modo, na fase atual de desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo, sob a égide do Estado neoliberal, os serviços públicos se tornam novos espaços de expansão do mercado, bem como atuam pela lógica do mercado, advogando-se referenciais de produtividade, de avaliação de desempenho e performatividade, consubstanciadas em práticas gerencialistas.

Este modelo de formulação de políticas irá incidir fortemente sobre o caráter das políticas educacionais, especialmente, aquelas voltadas para segmentos historicamente excluídos que exigem uma ação mais efetiva e reparadora do Estado. Diante dessa realidade, convêm os questionamentos de Molina e Hage (2015) sobre as possibilidades de efetivação do projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo nos aparelhos de Estado brasileiro, especialmente, na conjuntura atual:

Em função dos pressupostos teóricos que orientam o Movimento da Educação do Campo, é questionável se haveria alguma possibilidade de essa política de formação de educadores, conquistada pelos movimentos sociais camponeses e seus aliados, significar um espaço de

acúmulo de forças e de desenvolvimento de experiências, que possam recuperar e ampliar os espaços de práticas de formação de educadores como sujeitos históricos sociais, capazes de formar novas gerações de jovens e adultos a partir de uma perspectiva humanista e crítica. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), dada sua vinculação material de origem, poderiam enfrentar a hegemonia das atuais políticas de formação no Brasil, orientadas predominantemente pela chamada “Epistemologia da Prática”? (Molina & Hage, 2015, p. 123).

Este é o principal desafio que nos é colocado. A Licenciatura em Educação do Campo vem de uma concepção de política pública de formação de educadores do campo que se antagoniza essencialmente ao modelo que tem sido hegemonicamente adotado dentro desse campo teórico-prático. Dada a sua origem popular, a Licenciatura compreende que resistir à lógica mercadológica é uma posição inegociável para quem quer permanecer vivendo e trabalhando no campo e o quer com dignidade. Por isso, caso a pensemos dentro de sua concepção originária, ela é tanto anti *edubusiness*, como também anti *agrobusiness*. A Licenciatura de Educação do Campo é anti *edubusiness* porque forma educadores comprometidos com a defesa da educação pública de qualidade socialmente referenciada. Anti *agrobusiness*, porque, em seus princípios e em suas práticas pedagógicas fomenta uma

educação que se vincula à defesa da agricultura camponesa e do campo como espaço de produção de vida em contraposição ao campo e à agricultura como mercadorias.

No entanto, o modelo neoliberal de gerência da vida pública, econômica e política que vem sendo adotado no Brasil desde a década de 1990 tem afetado significativamente o conjunto da vida social desde as relações mais amplas até as mais subjetivas. Nesse contexto de racionalização e despolitização crescentes, a humanidade vai sendo empurrada cada vez mais para um cenário de mercadologização da vida, das soluções individuais e pragmáticas. Configura-se o sujeito do desempenho (Han, 2017), que é um exímio explorador de si mesmo, ou o sujeito da performatividade, que “produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade. A performatividade convida-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em direção a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e sentirmo-nos culpados se não o fizermos” (Ball, 2014, p. 66).

Não significa, então, obra do acaso, que em vez de organização coletiva para lidar com as situações do cotidiano que afetam a todos, os sujeitos buscam se proteger em suas pequenas bolhas - o individualismo, competitividade,

instabilidade econômica e social levados à cabo culminam com uma atomização da vida, a incapacidade de articulação, de empatia ou engajamento político. Como se morressem as causas e prevalecesse apenas o medo: do diferente, das mudanças, do estrangeiro, dos pobres. “O capitalismo, como sistema, jogara os homens uns contra os outros, numa competição desenfreada onde só uma coisa podia contar: o lucro privado. Desenvolveram-se enormes metrópoles capitalistas, povoadas por multidões de indivíduos solitários, amedrontados, cheios de desconfiança.” (Konder, 2009, p. 44).

Assim é que o discurso autoritário, ou mesmo fascista, ganha adeptos em todas as classes sociais, inclusive as que não lucram em nada com as suas consequências (Konder, 2009), e as classes proprietárias conseguem as reformas necessárias e o consenso para perpetuação do seu poder: os movimentos sociais, a educação emancipatória, o pensamento crítico, a ciência passam a ser demonizados. Este é também um desafio que se impõe ao movimento da educação do campo e às Licenciaturas: desconstruir os consensos gerados pelo ideário neoliberal dominante.

Esse ideário neoliberal tem sido aprofundado desde o golpe de 2016 e ainda mais após a eleição de Bolsonaro para o

poder executivo em 2018. O atual grupo ultraconservador que ascendeu ao poder no Brasil guarda muitas semelhanças com o movimento já ocorrido na Itália no segundo quartel do século passado, e tem conduzido ao desmonte de conquistas históricas da classe trabalhadora brasileira. Enquanto isso, utiliza-se de um discurso fundamentalista, anticorrupção e antiesquerda como cortina de fumaça para os retrocessos em curso.

Como é típico de movimentos de inclinações fascistas, o grupo no poder selecionou um bode expiatório para os problemas sociais, políticos, econômicos e até mesmo morais brasileiros e o chamam de “marxismo cultural” que tem como principais expoentes Gramsci e Paulo Freire. Assim é que estabeleceu como inimigos da nação, a universidade, os professores, cientistas e intelectuais críticos e os movimentos sociais.

No que pese as ameaças ao campo, temos também o alinhamento do atual bloco no poder com os interesses ruralistas mais conservadores e exploratórios, que, conforme palavras do ministro de meio ambiente Ricardo Salles, têm “aproveitado para passar a boiada” nas florestas brasileiras com o aval do Estado. A liberação de agrotóxicos dos mais danosos à saúde do trabalhador e do consumidor também demonstram esse alinhamento.

Enquanto o agronegócio prospera, as populações camponesas seguem em prejuízo: perda dos seus territórios, fechamento de escolas, êxodo rural, desvalorização de sua cultura e saberes.

A desmoralização e criminalização dos grupos indígenas, quilombolas e movimentos sociais do campo também corroboram para a dissolução de políticas conquistadas no sentido de assegurar os direitos e a vida dessas pessoas. Estão dadas as bases que ameaçam a operacionalização das Licenciaturas.

Dado os limites deste artigo, demarcaremos três implicações (ou mesmo consequências) das medidas do governo de extrema direita que está sob o comando do executivo federal para o projeto de educação do campo que baliza a Licenciatura em Educação do Campo: 1) o descrédito dos princípios e das teorias que orientam os processos formativos dos educadores e das educadoras da educação do campo; 2) o alinhamento da formação dos professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 3) os cortes de recursos e restrições à participação das Licenciaturas em Educação do Campo em programas como PIBID, PIBIC e Residência Pedagógica.

No terreno ideológico, o atual governo, ainda no processo de eleição, empreendeu (e vem empreendendo) uma

forte e diversificada ação de descrédito dos princípios e das teorias que orientam os processos formativos dos educadores e das educadoras da educação do campo, tomando as ideias de Gramsci e a pedagogia de Paulo Freire como alvo de ataques.

Assiste-se uma declarada caça à pedagogia freireana através da defesa de políticas como “Escola sem Partido” e militarização das escolas, que em suma advogam por uma escola uniforme e alienada da vida política (como se fosse possível). Vê-se também a tendência a desresponsabilização do Estado para com a oferta da educação através de propostas como a do *Homeschooling* ou dos *vouchers* que permitiriam às famílias matricularem as crianças em escolas privadas.

No lugar de um processo de alfabetização dialógico, humanizador e que permita que a leituras das palavras se constitua também em leitura de mundo, propõe-se uma “alfabetização baseada em evidências”, cujo foco seja apenas decifrar códigos em um ato mecânico. O que se pretende é a educação domesticadora e bancária tão criticada por Paulo Freire, que possibilite a dominação de sujeitos sem capacidade de análise crítica de sua realidade, o que explica os ataques constantes às ideias e propostas educativas

de Paulo Freire. Enfim, é o avanço a passos largos do mercado sobre a educação, em detrimento do investimento na escola pública preconizado pelo movimento da educação do campo.

A segunda consequência danosa do governo Bolsonaro para a Licenciatura em Educação do Campo diz respeito ao alinhamento do Projeto Político Pedagógico dos cursos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE/CP n.2/2019.

Para adentrarmos no cenário da Resolução CNE/CP n.2/2019 que estabelece as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores Para a Educação Básica e suas consequências para a formação dos educadores do campo, faz-se necessário que primeiro situemos o movimento que leva a sua promulgação, a saber, o do momento atual do neoliberalismo, que põe a formulação das políticas educacionais na mão de setores empresariais e mantém uma postura autoritária diante de movimentos históricos ligados à educação.

As leis que regulamentavam os cursos destinados à formação de professores quando houve a institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo eram a Resoluções CNE/CP n. 01/2002 e n. 2/2002, que embora formuladas num contexto de

disputa entre setores progressistas e os mais ligados à neoliberalização da educação, fará prevalecer uma concepção de formação de professores centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, pormenorizando seus aspectos sócio-históricos e políticos, inclusive ignorando a educação do campo que já estava sendo debatida nacionalmente desde os últimos anos da década de 90.

No entanto, as Licenciaturas em Educação do Campo, estrategicamente, tomaram as referências das resoluções do CNE em vigência em sua estrutura (especialmente da carga horária), mas na organização de seus princípios e do conteúdo tomaram como referência de seus PPPs as orientações da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Pois, ainda que não sejam documentos oficiais, os sujeitos propositores das Licenciaturas em Educação do Campo ousaram tomar como referenciais as proposições oriundas dos debates e estudos que vinham sendo feitos desde o início dos anos de 1990 por seus professores e pesquisadores já que essas discussões históricas advogam uma formação que contemplem de forma integrada as dimensões técnica, política e epistemológica, bem como dialogam com conceitos gramscianos como práxis educativa, escola única, formação

omnilateral, intelectual orgânico. Além disso, se referenciaram nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1/2002), já conquistadas pelo movimento da educação do campo, que também se tornaram um fundamento legal crucial para a implementação do curso.

Após um longo amadurecimento do debate em torno da questão da formação de professores por parte de diversos movimentos ligados à educação, obtém-se a conquista da Resolução CNE/CP n. 02/2015. Destacamos o trecho a seguir da referida resolução, por considerarmos que este demonstra sua conexão com os princípios da educação do campo, no que diz respeito a sua compreensão como direito:

Considerando que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP n. 2, 2015, p. 2).

Essas diretrizes também consideram a educação do campo como modalidade de

ensino, primam pela articulação da formação inicial docente com os processos comunitários e a escola de educação básica, em seus art. 8º, parágrafo único (Resolução CNE/CP n. 2, 2015).

No entanto, logo após a promulgação dessas Diretrizes seguiu-se o golpe sobre a democracia brasileira que pôs em xeque todas as discussões e conquistas da sociedade brasileira organizada que até então estavam em curso. Desse modo que, apesar de representar uma vitória do movimento da educação, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 nunca chegou a ser formalmente implementada nos cursos de formação de professores, protelada pelo próprio Estado brasileiro já em vias da instauração de um ultraconservadorismo.

Assim, como em mais um golpe contra a democracia, são elaboradas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores Para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019) à revelia dos sindicatos e demais movimentos ligados à educação e à docência, com o claro objetivo de alinhar a formação dos professores da educação básica à BNCC, respondendo a competências meramente técnicas, que trazem em seu bojo uma suposta neutralidade da educação, despolitizando os processos formativos e engessando carga horária, currículos e programas dos

cursos de formação de professores que incidem diretamente sobre a organização e operacionalização das Licenciaturas.

Essas diretrizes representam um retrocesso no que diz respeito à concepção de docência, especialmente na educação do campo, pois evidenciam um certo “pedagogismo” que contribui para uma unilateral responsabilização dos professores sobre o processo educativo, focando na formação estritamente técnica e na apropriação das “práticas” de ensino como alternativa para o aperfeiçoamento da formação docente. Isto não é novo, é o retorno do tecnicismo sobre a educação que tanto vigorou durante os anos de ditadura militar brasileira e que não por acaso, é retomado neste contexto de autoritarismo. Vale destacar o art. 8º, parágrafo II da referida resolução para se esclarecer tais características:

o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (Resolução CNE/CP n. 2, 2019, p. 5).

Nesse trecho, fica evidente alguns aspectos que serão recorrentes em todo o texto das diretrizes: a subordinação à Base Nacional Comum Curricular que já tem um caráter dissociado do caráter sócio-histórico da educação, uma concepção restrita de docência que desconsidera a complexidade embutida à profissão, e fortalece o pragmatismo próprio das soluções neoliberais que não procuram questionar as causas dos problemas enfrentados na profissão, mas limita-se a trabalhar apenas sobre seus efeitos.

Desse modo, observa-se uma clara intenção de submissão da formação dos professores do campo (neste caso específico, mas não só), por meio das atuais diretrizes, ao projeto neoliberal e ultraconservador instaurado no país. Esse processo coloca mais ainda o Projeto Político Pedagógico da formação de professores do campo em confronto com os ideais político-pedagógicos que procuram ser operacionalizados nos currículos e nas práticas socioeducativas nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Por fim, o terceiro aspecto que tem se mostrado danoso ao projeto de formação dos professores do campo, se refere aos cortes de recursos e as diversas medidas de restrições à participação das Licenciaturas em Educação do Campo em programas

como PIBID, PIBIC e Residência Pedagógica.

A Licenciatura em Educação do Campo demanda uma estrutura que dê suporte à sua operacionalização através da pedagogia da alternância, ou seja, a existência de dormitórios, restaurantes, espaços de convivência e estudo individual e em grupo. Tal estrutura, quando do início das Licenciaturas não estava disponível na maioria das universidades, o que exigia recursos suplementares àquelas que implementaram as Licenciaturas em educação do campo, o que não ocorreu na maioria delas. Porém, na condição de ação especial, as universidades recebiam recursos financeiros específicos, que garantiam, por exemplo, contratar serviços de oferta de alimentação.

Com o processo de institucionalização dos cursos, havia uma proposição em debate no interior do MEC de estabelecer um valor/aluno diferenciado para a matrícula das Licenciaturas em Educação do Campo, de modo a garantir as condições necessárias. No entanto, esse processo foi interrompido com o golpe de 2016, de modo que o valor/aluno é cálculo dentro do valor-padrão, dificultando a garantia das condições que possam operacionalizar o PPP do curso, a exemplo das atividades do tempo-comunidade.

Na ausência de um mecanismo permanente de financiamento diferenciado para as Licenciaturas em Educação do Campo, estas vinham se beneficiando de projetos como o PIBID, o PET, Residência pedagógica e PIBIC para viabilizar práticas educativas em consonância com a pedagogia da alternância, a exemplo das ações de extensão junto às escolas e comunidades camponesas. No entanto, desde 2018, esses programas tiveram redução drástica na quantidade de vagas e alguns, a exemplo do PIBID passaram a ter suas vagas definidas com base na quantidade de alunos e critérios de produtividade dos cursos, impactando negativamente nos cursos de Licenciatura em educação do campo.

Esse conjunto de medidas arbitrárias procura pavimentar o caminho para a consolidação do domínio do mercado no ensino superior e no campo. Estamos em face do que Poulantzas (2015) chama de *estatismo autoritário*, que procura minar as formas de participação popular na composição do Estado, enfraquecendo as instituições públicas e fragilizando a democracia para privilegiar os donos do capital.

Mas, se já não há uma verdadeira vontade política por parte daqueles que se encontram no domínio da administração da máquina estatal de fortalecer essas

Licenciaturas posto que as mesmas não se encontram nas prioridades do mercado, e de certo modo os afrontam, como fazer resistência frente à escassez dos recursos e das carências estruturais físicas?

Em suma, no atual contexto de neoliberalismo extremado e de um ultraconservadorismo que é exitoso em atrair também as massas, o que se pretende é retirar da educação do campo o seu sentido identificado aos movimentos sociais e à questão da luta pela terra e por reforma agrária popular, deformando-o. Quando isto não for possível, trata-se de sangrá-lo através dos cortes e dos manuais que regulam a educação de um ponto de vista unilateral coligado a interesses privados.

### **Considerações finais**

Pensar o contexto da educação do campo e das Licenciaturas requer que admitamos a presença marcante e ofensiva do agronegócio no campo brasileiro, presença que direciona as populações camponesas não a um espaço de decisão ou protagonismo, mas que as pretende submissas econômica e politicamente ao capital, e àqueles que não possam ser abarcados pelo mercado, resta a marginalidade, a expulsão dos seus territórios, os trabalhos intermitentes

precarizados como exemplo na construção civil, longe dos familiares.

Os retrocessos políticos e sociais em curso no Brasil atualmente não podem ser considerados como um fenômeno à parte da adequação da realidade aos processos de acumulação capitalista. A necessidade imediata da reprodução da existência diante da escassez das possibilidades de inserção na dinâmica produtiva do capital, a mercadologização a essa proporção da existência humana desarticula as coletividades, brutaliza as sensibilidades, coloca os seres humanos em estado de alerta uns contra os outros, como vive em alerta o Estado capitalista em contrarrevolução preventiva em relação às classes subalternas.

Assim, concordamos com Konder (2009), quando este analisa a sociedade que fertilizou regimes autoritários e fascistas: estamos novamente vivenciando um cenário de sujeitos deficientemente preparados no plano ideológico, deficientemente organizados, inseguros, confusos, onde as decisões coletivas cedem espaço a soluções imediatistas e individuais.

Diante disso, como destaca Santos, et.al. (2007), optemos pela luta pelo aprofundamento da democracia, de controle da população na desprivatização das políticas públicas, pela crescente

ocupação dos espaços públicos em direção à desmercantilização de bens e serviços essenciais para a constituição do sujeito enquanto ser para si. Entendemos que estas ações são condições precípuas para barrar qualquer movimento de atomização e de ameaça ao fim da política.

São muitos os dilemas enfrentados pela Licenciatura no que diz respeito a sua operacionalização tal qual foi pensada e formulada pelo movimento da educação do campo. Perseguição ideológica, cortes orçamentários, marcos regulatórios que contradizem suas perspectivas de formação de educadores, tudo acentuado pelo atual cenário de predomínio do agronegócio e ultraconservadorismo político que vivemos.

Pensamos que um caminho de enfrentamento à lógica que tem pairado sobre a organização da vida social seja a reafirmação da política pública como um meio de participação popular e de acesso e luta por direitos. A resistência do movimento da educação do campo, bem como da Licenciatura, consiste na sua ampla articulação, no entendimento do seu papel diante do Estado de pressão na correlação de forças que formam sua materialidade.

A Licenciatura em Educação do Campo, desse modo, deve continuar reforçando sua posição junto aos

movimentos sociais do campo dos quais se origina, entendendo que a defesa da democracia, tão fragilizada pelas crescentes privatizações e controle do mercado sobre os diversos aspectos que afetam a sociabilidade humana, passa pelo fortalecimento dos espaços de poder popular, os espaços públicos, entendendo como expõe Rosa Luxemburgo (2019) que a sorte da democracia está ligada a sorte do movimento do conjunto dos trabalhadores. É este fortalecimento que irá permitir, como diria Lenin (2010), *a passagem da democracia dos opressores* (formal, instável e facultativa) *para a democracia dos oprimidos* (concernente à realização da dignidade e plenitude humana).

## Referências

Arroyo, M. G. (1999). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo* (pp. 13-29). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Ball, S. J. (2014). *Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG.

Bezerra Neto, L. (1999). *Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas: Autores Associados.

Caldart, R. S. (2011). Licenciatura em Educação do Campo: qual o lugar da docência por área? In Caldart, R. S., &

Fetzner A. R. (Orgs.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo* (pp. 127-154). São Paulo: Expressão Popular.

Dagnino, E. (2004). Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política e Sociedade*, 3(5), 139-164. <https://doi.org/10.5007/%25x>

Han, B. (2017). *Agonia do Eros*. Petrópolis, RJ: Vozes. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11054.001.0001>

Konder, L. (2009). *Introdução ao fascismo*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular.

Lenin, V. I. (2010). *Estado e Revolução*. São Paulo: Expressão Popular.

Luxemburgo, R. (2019). *Reforma ou revolução*. São Paulo: Expressão Popular.

Molina, M. C. (2015). Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 55, 145-166. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

Molina, M. C. (2012). Políticas Públicas. In Caldart, R. S. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 587- 596). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). 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*, 22(2), 220-253. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>

Molina M. C., & Hage, S. M. (2015). Política de formação de educadores do

campo do campo no contexto da educação superior. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 121-146. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2010). Políticas de educação superior no campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 74-83). Brasília: MDA/MEC.

Poulantzas, N. (2015). *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002, 18 de fevereiro). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura em graduação plena. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)

Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. (2002, 19 de fevereiro). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/C022002.pdf>

Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. (2002, 3 de abril) Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Recuperado de: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf)

Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. (2015, 1º de julho). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

continuada. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. (2019, 20 de dezembro). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

Santos, C. A. (2009). *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Santos, R. S., Ribeiro, E. M., Gomes, F. G., Santos, L. C., Ribeiro, M. M, Santos, T. C. S., ..., Silva Júnior, C. D. (2007). Compreendendo a natureza das políticas do Estado Capitalista. *RAP*, 41(5), 819-834. <http://10.1590/S0034-76122007000500002>

*Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias*. (2013). Universidade Federal do Maranhão, Bacabal.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 24/10/2020  
Aprovado em: 09/11/2020  
Publicado em: 04/12/2020

Received on October 24th, 2020  
Accepted on November 09th, 2020  
Published on December, 04th, 2020

**Contribuições no artigo:** Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de interesse:** Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Safira Rego Lopes



<http://orcid.org/0000-0001-6740-4657>

Cacilda Rodrigues Cavalcanti



<http://orcid.org/0000-0001-7222-8061>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Lopes, S. R., & Cavalcanti, C. R. (2020). Perspectivas e dilemas da política de formação de educadores do campo diante do ultraconservadorismo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e10839. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10839>

ABNT

LOPES, S. R.; CAVALCANTI, C. R. Perspectivas e dilemas da política de formação de educadores do campo diante do ultraconservadorismo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e10839, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10839>