






## A organicidade dos egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo: uma construção em percurso

 Brenda Santos de Sousa<sup>1</sup>,  Stephanie Oliveira Augusto<sup>2</sup>,  Jonhnatan dos Santos Barbosa<sup>3</sup>,  Erivelton Nascimento de Souza<sup>4</sup>,  Frederik Moreira dos Santos<sup>5</sup>

<sup>1, 3</sup> Universidade Federal da Bahia - UFBA. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Faculdade de Educação da UFBA. Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n- Canela. Salvador - BA. Brasil. <sup>2</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. <sup>4</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. <sup>5</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [brendasantos.bs978@gmail.com](mailto:brendasantos.bs978@gmail.com)*

**RESUMO.** O presente ensaio tem por objetivo apresentar um relato de experiência em torno das estratégias de auto-organização de professores egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Para tal, fizemos uma revisão bibliográfica das principais referências da área de Educação do Campo sobre egressos/as articulando com nossas próprias vivências. Assim, emolduramos nosso estudo a partir da abordagem por meio de escrituras, termo cunhado por Conceição Evaristo. Como resultado, evidenciamos a importância da organicidade em prol da superação dos desafios enfrentados por professores recém-formados em um curso contra-hegemônico. A pesquisa nos levou a compreender a necessidade de articulação permanente, ampliando e fortalecendo a rede de personalidades que constituem a Educação do Campo.

**Palavras-chave:** auto-organização, recém-formados, LEdoC.

## The organicity of newcomer teachers who have a major in Education for the Countryside: a construction in progress

**ABSTRACT.** This essay aims to present an experience report on the self-organization strategies of teachers who have a major in Education for the countryside in the Federal University of Recôncavo da Bahia. Thus, we carried out a bibliographical review of the preeminent academic references in the Rural Education for the countryside that study newcomer teacher. Additionally, we articulate the outcome of this research evidence with our own experiences. So, we framed our study by the living-and-writing (escrevivências) approach, a term coined by Conceição Evaristo. As a result, we highlight the importance to overcome the challenges faced by newcomer teacher in a counter-hegemonic course the search defends the need for permanent articulation, expanding and strengthening the network of people that constitute the Education for the countryside.

**Keywords:** self-organization, newly graduate, LEdoC

## La organicidad de los egresados de la Grado en Educación de Campo: una construcción en curso

**RESUMEN.** Este ensayo tiene como objetivo presentar un informe de experiencia sobre las estrategias de auto organización de los docentes egresados de la Licenciatura en Educación Rural de la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia. Para ello, realizamos una revisión bibliográfica de las principales referencias en el campo de la Educación Rural sobre egresados articulando nuestras propias experiencias. Así, enmarcamos nuestro estudio desde el enfoque a través de los escritos, término acuñado por Conceição Evaristo. Como resultado, destacamos la importancia de la organicidad para superar los desafíos que enfrentan los docentes recién graduados en un curso contra hegemónico. La investigación nos llevó a comprender la necesidad de una articulación permanente, ampliando y fortaleciendo la red de personalidades que conforman la Educación Rural.

**Palabras clave:** auto organización, recién graduado, LEdoC.

## Introdução

Historicamente o campo brasileiro tem sido destituído da garantia de direitos fundamentais, especialmente da educação de qualidade. No desenrolar da construção social, política e econômica do país, o projeto de desenvolvimento oferecido a esse espaço foi demarcado pela alta concentração fundiária, propulsora das desigualdades sociais (Maia, 2015) e exploração dos recursos naturais. As populações camponesas nesse cenário apenas eram vistas como mão de obra em potencial a serviço do mercado agroexportador.

Dentre o contexto da Revolução Verde, o primeiro projeto de educação voltada ao espaço agrário surge com o propósito de instrumentalizar a mão de obra para lidar com o processo de modernização, projeto esse conhecido como Educação Rural, ou Ruralismo Pedagógico, que visava fixar os sujeitos no campo e adequá-los ao modelo de produção capitalista (Santos & Paludo, 2020).

A Educação do Campo nasce nos seios dos movimentos sociais para contrapor essa realidade extremamente desigual do campo brasileiro. Enquanto um projeto contra-hegemônico, a Educação do Campo se caracteriza principalmente a

partir da reivindicação de uma educação contextualizada, considerando o espaço de construção de saberes, de produção de cultura, trabalho e de relações sociais desse lugar (Ribeiro, 2012; Lima & Lima, 2016; Lima & Fernandes, 2018).

Diversos legados foram conquistados nessa conjectura, hoje balizados legalmente, como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) que se encontram espalhados em diversas instituições pelo Brasil. De acordo com um censo realizado em 2017, já existem 44 cursos, em cinco regiões brasileiras, abrangendo 19 estados (Leal, Dias & Camargos, 2019), sendo a primeira turma piloto desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o curso de Pedagogia da Terra (2005-2009). Posteriormente, a experiência se estendeu a outros quatro projetos-pilotos, a própria UFMG e três outras instituições: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Leal, Dias & Camargos, 2019). Com base nessas experiências, em 2012, o Ministério da Educação (MEC) promulgou um edital permitindo que outras instituições ofereçam cursos a partir do Edital Procampo nº 02 de 2012 (Leal, Dias & Camargos, 2019; Molina, 2015).

De acordo com Molina (2015), uma das principais características da LEdoC é a modalidade da alternância, como uma possibilidade de manter o constante vínculo entre o espaço da academia em concomitância àqueles das comunidades de origem dos estudantes e a matriz curricular que leva em conta, sobretudo, o eixo de formação sócio-política. Outra característica que precisamos destacar, portanto, é a consideração da organicidade como uma estratégia que fortalece e prioriza o protagonismo dos sujeitos no contexto educacional e social (Caldart, 2004).

A organicidade incorporada na LEdoC é inspirada nas práticas dos movimentos sociais de luta pela terra e nas teorias da auto-organização da escola do trabalho (Begnami & Antunes-Rocha, 2019). Dessa forma, desde o princípio, a Educação do Campo reivindica que o processo de formação docente deva priorizar a formação humana dos educadores para que eles se coloquem enquanto agentes participativos na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o país e para o campo (Molina & Hage, 2015).

Diante disso, compreendemos que um egresso/a deste curso mantém a responsabilidade de continuar se mobilizando para além dos muros da

escola e da universidade. Alguns estudos (Brito, 2017; Carmo, 2019; Santos, 2018; Prado & Silva, 2020; Molina & Pereira, 2021) ao analisar dimensões acerca dos egressos/as em Educação do Campo de vários estados, têm apontado semelhanças em muitos aspectos, especialmente sobre o perfil que, em sua ampla maioria, continuam possuindo vinculação com o campo, bem como ampla participação em movimentos sociais e/ou sindicais.

Apesar dos referidos trabalhos apresentarem muitas variáveis positivas em relação à função social da Educação do Campo, o que é um importante indicativo da consolidação desse projeto e dos retornos para a sociedade, alguns desafios trazidos caracterizam a necessidade da auto-organização desses professores recém-diplomados. Brito (2017), por exemplo, ao mapear os egressos/as em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UNB), demonstram o número expressivo de professores que não estão atuando como licenciados em Educação do Campo, apesar da grande maioria já se encontrar inserida no mundo do trabalho.

Além disso, segundo Brito (2017), a formação multidisciplinar e a dificuldade de superar a fragmentação do conhecimento também é um desafio encarado pelos egressos/as investigados em seus estudos, a autora evidencia então a

necessidade de aprofundamento de pesquisas que pautem a formação multidisciplinar. Considerando o exposto é que levantamos o seguinte questionamento, a saber: De que maneira os egressos(as) em Educação do Campo têm se auto-organizado visando à superação de desafios postos a professores recém-formados em um curso contra-hegemônico?

Diante disso, entendendo o histórico de surgimento referente aos embates sociais e políticos envolvidos na consolidação da Educação do Campo, seu processo de construção e nas experiências vivenciadas no bojo desse curso, temos refletido sobre o sentido e a importância da organicidade estimulada durante o percurso. Nessa trajetória, experienciamos a construção de uma prática coletiva e, enquanto egressos/as, buscamos construir estratégias para nos manter vinculados a este projeto político-educacional e a repensá-lo constantemente em nossa *práxis* pedagógica.

Desse modo, cientes que nossas reflexões têm ressoado na prática e que, ao mesmo tempo, é necessário não nos atermos apenas às nossas singularidades, o que pretendemos aqui, parafraseando Lukács (1970) de uma maneira bastante própria, é esboçar tecituras que vão da particularidade à universalidade, mas que

também faz o caminho contrário. Por isso mesmo, este ensaio tem como objetivo apresentar um relato de experiência em torno das estratégias de auto-organização de professores egressos(as) da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Esperamos, com isso, contribuir com práticas de auto-organização dos egressos/as, inspirados no princípio da organicidade fomentada pelos movimentos sociais.

## Metodologia

Este ensaio tem como objetivo apresentar um relato de experiência em torno de estratégias de auto-organização de professores egressos/as da LEdoC. Para tal, seguimos inspirados no modelo de pesquisa “ensaio teórico” (Meneghetti, 2011), em que tecemos o fio condutor da análise das principais referências da área de Educação do Campo sobre os egressos/as com o outro fio constituído pela articulação de nossas próprias vivências. Temporalmente nos situamos a partir da vigência do decreto nº 7352 do ano de 2010 que versa sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

Ao considerar nossas experiências neste estudo, nos inspiramos nas

escrevivências de Conceição Evaristo, pois esta nos permite redigir o fio narrativo de nossas vivências, demonstrando o lugar de potência de vozes por vezes silenciadas e subalternizadas, com um toque de poesia. Segundo Oliveira (2009), uma importante característica desse tipo de abordagem é a dimensão estética da construção retórica e a representação do corpo como ato de resistência. Nesse sentido, nas próprias palavras de Conceição Evaristo, escrever é “escrever, viver, se ver” (Evaristo, 2020), portanto, significa narrar vivências particulares, mas que, ao mesmo tempo, representam experiências coletivas.

Assim, o ensaio se subdivide, a partir daqui, em duas seções mais as Considerações Finais. Na seção seguinte, “Escrevivendo a organicidade durante a Licenciatura em Educação do Campo”, relatamos algumas de nossas experiências enquanto egressos/as da graduação em Educação do Campo em torno da auto-organização. Já na seção “Egressos/as da Educação do Campo e a organicidade: esboçando tentativas de práticas da organicidade”, fizemos um panorama de algumas pesquisas que retratam dimensões acerca do perfil de professores recém-formados na LEdoC, bem como possibilidades e estratégias de auto-organização. Por fim, nas Considerações

Finais, apresentamos as implicações do presente estudo.

### **Escrevivendo a organicidade durante a Licenciatura em Educação do Campo**

*Semanas depois chegaram as primeiras nuvens de chuva, e da terra subia um frescor que os trabalhadores chamavam de ventura. Diziam que poderíamos cavar um pouquinho o barro seco para sentir que a umidade iria chegar, para sentir a terra mais fria. Era sinal de que o tempo de estiagem estava findando. (Junior, p. 94, 2019)*

Quem é nordestino, que vive no campo e do campo, sabe a maravilha que é sentir os sintomas de chegada da chuva depois de um longo período de estiagem. O cheiro de terra molhada, o barulho das gotas enchendo os baldes na goteira e a delícia de sentir a ansiedade de, como diriam os mais velhos e as mais velhas, ver os riachos sangrarem. Essa sensação é incomensurável para quem vive na cidade que, por vezes, só nota a chuva se precisar sair de suas caixas de aço e concreto.

Em nossa trajetória, durante o curso da Educação do Campo, partilhamos com outros sujeitos que entendem a alegria de sentir a chegada da chuva, a construção do entendimento entre os aspectos biológicos, químicos e físicos da existência da seca no semiárido do Nordeste, mas também os aspectos históricos, políticos e sociais da falta de pão na mesa durante a estiagem

que nossos avós, pais e alguns de nós vivenciamos.

Alguns destes autores vieram da terra dos diamantes, mais especificamente da cidade das grutas (Iraquara-Ba), desbravar o território do Portal do Sertão, através do *campus* novo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, também chamado de CETENS (Centro de Ciências Tecnologia em Energia e Sustentabilidade).

Em uma cidade distante de casa, sem dinheiro e sem moradia, cada um trouxe na bagagem a aspiração de transformar o seu futuro, o que não era muito diferente da realidade de outros ledoquianos pelo Brasil. Sobre isso, Hage, Silva e Brito (2016), por exemplo, ao desenvolver um estudo sobre os desafios da consolidação da Educação do Campo, no Pará, relataram as dificuldades de permanência dos estudantes em detrimento da distância das suas comunidades de origem e o espaço da universidade.

Apesar disso, nos primeiros semestres foi até fácil, fora a saudade de casa, tinha refeição, tinha acomodação, tinha bolsa. Logo depois, as dificuldades foram aparecendo, e com algumas canetadas acabaram com o Pronera<sup>i</sup>, reduziram o Programa Bolsa Permanência<sup>ii</sup>, congelaram os investimentos em educação e saúde por

vinte anos<sup>iii</sup>. É golpe! E agora como é que “se forma”?

Há ainda que se discutir como as políticas públicas voltadas à Educação do Campo têm sofrido vários ataques desde o golpe da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff (Mitidiero & Feliciano, 2018). De lá pra cá, presenciamos a intensificação do desmonte da Educação do Campo a partir do avanço da agenda neoliberal no Brasil. Cujas medidas incluíram a pulverização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), inviabilização do PRONERA e fragilização das políticas de Reforma Agrária (Bicalho, Macedo & Rodrigues, 2021).

Molina (2015) nos fornece uma importante análise sobre como só é possível compreender as políticas públicas articuladas à dimensão dos direitos, do estado e dos movimentos sociais. Nesse sentido, é a partir dos tensionamentos entre as forças no contexto social que o Estado irá agir para conceber determinada política pública. Afinal, a Educação do Campo nasce como demanda dos movimentos sociais, mas também em um cenário com interesses antagônicos vinculados ao paradigma do capitalismo agrário (Lima & Fernandes, 2018).



Determinado aspecto nos revela que mesmo com alguns avanços a mobilização constante se faz necessária, especialmente no cenário de desmontes e retrocessos. Temos visto que apesar do acesso à educação ser um direito universal, para quem pertence aos grupos historicamente marginalizados a sua negação se dá pela criação de uma série de contingências, principalmente os de permanência nas instituições de ensino.

Em nosso caso, como filhas e filhos de agricultores, existir e resistir em um ambiente acadêmico é uma luta diária, a caminhada é árdua durante todo processo. Para conseguirmos prosseguir no curso, após os cortes e congelamentos de gastos destinados a educação em 2016 e sob ameaça de fechamento da nossa universidade por falta de repasse da verba pública, acampar, por meio do movimento Ocupa CETENS<sup>iv</sup>, e ocupar espaços ociosos no campus da universidade foi a estratégia de luta que utilizamos.

Nossas reivindicações eram em busca de políticas de permanência estudantil. Acampar na universidade, vender rifa, se manifestar, ir para as ruas: “TIRA A MÃO DA MINHA FEDERAL”, esse foi o resultado. Apesar de não termos êxito no cenário da política nacional, pois foi aprovado o congelamento de gastos, como legado dessas batalhas travadas,

conquistamos uma residência Universitária na instituição e uma casa estudantil através do apoio municipal, aqui nos reportamos, especificamente, à Iraquara- BA. Conquista essa, graças às parcerias entre estudantes e Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Iraquara- Bahia.

É importante perceber que em nossa trajetória a organicidade foi vivenciada de maneira bastante orgânica, especialmente quando nos deparamos com situações que nos eram exigidos uma auto-organização. Muito embora, houvesse resistência e dificuldade em compreender o que de fato era a organicidade e qual sentido ela ganharia na matriz curricular.

Nesse sentido, cabe destacar que o curso de Licenciatura em Educação do Campo é organizado através da pedagogia da alternância em períodos denominados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Os tempos formativos apesar de ocorrer em dois cenários distintos, na universidade e na comunidade de origem dos estudantes, perfaz um percurso formativo integrado uma vez que os conhecimentos que são balizados em cada um dos Tempos necessitam estar amplamente em diálogo. De acordo com Begnami e Antunes-Rocha (2019), a organicidade é um elemento central no processo educativo da LEdoC se

considerarmos, principalmente, a necessidade de autonomia dos educandos que exige a pedagogia da alternância.

Para nós que viemos do ensino tradicional, caracterizado por desconsiderar totalmente as comunidades ao redor da escola e as nossas identidades enquanto camponeses, inicialmente foi custoso perceber, parafraseando Begnami e Antunes-Rocha (2019), a organicidade enquanto um eixo basilar nessa formação docente.

Após um hiato no meio do percurso de nossa formação, o tempo dedicado à organicidade nos planejamentos do Tempo Universidade retornou sem qualquer resistência por parte dos professores e das representações discentes. Este retorno foi fruto da reivindicação dos estudantes e professores do curso que iniciaram um movimento apoiado pelos gestores da coordenação do curso, naquele período, para que voltasse a inseri-la no planejamento semestral.

Em grande medida, entendíamos a organicidade apenas sob a percepção do espaço reservado no fluxograma das aulas no Tempo Universidade. Este espaço que considerávamos “vagos” era de costume destinar a atualizar a matéria acumulada. À vista disso, durante vários momentos, a importância da organicidade era questionada sob a justificativa de que esta

não era verdadeiramente apropriada pelos discentes. Inclusive, muitos destes reivindicavam que se não houvesse o espaço da organicidade, se reduziria os dias do Tempo Universidade e, conseqüentemente, se diminuiria o tempo longe de suas famílias, o que de fato era mais doloroso.

Ao que parece, para nós, não foi possível compreender a organicidade somente dentro das paredes da sala de aula da universidade, apesar de este ter sido um importante espaço para a intensificação da nossa angústia ao entender o porquê das mazelas sociais que vivenciamos atualmente, através dos momentos dedicados às análises de conjuntura. Sobretudo, apenas perceber essa realidade, em uma perspectiva contemplativa não é suficiente para que os sujeitos compreendam a participação coletiva como um verdadeiro princípio democrático e de transformação.

Por exemplo, uma das autoras vem do município mais negro do Brasil<sup>v</sup>, chamado Antônio Cardoso, de uma comunidade remanescente de quilombo, não sabia o que era ser quilombola. Descobriu sua negritude na Universidade, nas aulas do componente Educação para as Relações Étnico-raciais, ela entendeu que o Brasil não foi "descoberto" tampouco que seus ancestrais são escravos, enquanto uma

condição existencialista como costumavam contar. Mas, foi principalmente percebendo outros corpos negros que buscavam reafirmar a sua identidade através da aceitação de seus traços negróides e seus cabelos crespos. Nesse ponto, é preciso destacar como a história do povo afro-brasileiro é suprimida e sistematicamente descaracterizada, concordamos com Evaristo (2009), ao apontar que na literatura canônica nenhum negro é associado à gênese do Brasil, somos vistos apenas enquanto um corpo escravo. Por isso que entender a autoavaliação de si mesmo e conseguir analisar aquilo que o sistema conseguiu adulterar em nós, é um ato político importante (Berth, 2018).

Foi nesse cenário que em conjunto a outras pessoas engajadas fundamos o primeiro coletivo de estudantes negros e quilombolas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por nome “Coletivo de Estudantes Negros e Quilombolas Maria Felipa de Oliveira”. Além disso, as duas autoras do gênero feminino, mediante aos casos de assédio no *campus* da universidade, juntou-se com outras mulheres (cis e trans), fundando o “Coletivo de Mulheres Tereza de Benguela” que tem o objetivo de lutar contra as opressões na perspectiva do feminismo negro.

E foi assim que as lutas históricas pelo acesso à terra, à educação, pelo direito de plantar, colher, pelo legado da formação dos quilombos, nos inspiraram a compreender o sentido da organicidade na Educação do Campo e a nos colocar em movimento. É como uma vez escreveu Bordenave (1994, p. 74) “A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na *práxis* grupal. Parece que só se aprende a participar, participando”. E esta coletividade não envolve somente os nossos pares discentes, a parceria e apoio do corpo técnico e docente foi fundamental, pois tempo e espaço formalmente reservados na universidade são preciosos e dependem de vontade política e do projeto de universidade que todos tenham em suas mentes e corações, e isso se aplica tanto a quem detém as chaves de metal quanto àqueles que possuem as chaves imateriais e simbólicas outorgadas pelo poder representativo. Foi dessa maneira que conseguimos concluir o curso, graças ao aprofundamento reflexivo, à união e às parcerias que nos permitiram entender a importância da organicidade para buscar superar as contingências que atravessam nossos corpos a partir do nosso lugar social. Mas, e agora, depois que “se forma”, como é o mundo aqui fora? Muitos

se perguntariam: O que acontece quando saímos da caverna do dragão<sup>vi</sup>?

### **Egressos/as da Educação do Campo e a organicidade: esboçando tentativas de práticas da organicidade**

*A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio ... A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem – o hoje – o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância O eco da vida-liberdade. (Evaristo, p. 10, 2008)*

Conforme já nos apresentamos, defendemos a importância da auto-organização de professores recém-formados em Educação do Campo, especialmente porque partilhamos da dor e da delícia que é ser formado em um curso contra-hegemônico. Assim, como buscamos que nossas reflexões também ressoem na prática, desenvolvemos algumas estratégias de auto-organização, muito embora ainda julguemos a necessidade de ampliação e aprofundamento das mesmas.

Ainda assim, consideramos que algumas questões necessitam ser explicitadas para a fluidez do debate. Portanto, em termos conceituais adotamos a definição de organicidade abordada por Araújo (2014), que a compreende como uma forma de auto-organização dos educandos através da:

relação estabelecida entre as diferentes instâncias na condução de

um processo organizativo/formativo. É o elo entre as definições e encaminhamentos de uma dada organização, garantindo que estes não fiquem centralizados em uma pessoa ou grupo, ao qual seja incumbida a (ir)responsabilidade nas tomadas de decisões que são coletivas. (Araújo, 2014, p. 38).

Dessa maneira, na Licenciatura em Educação do Campo a prática da organicidade é também um instrumento de mobilização democrática coletiva a partir do momento em que o protagonismo dos estudantes é fundamental na proposta do curso. De acordo com Begnami e Antunes-Rocha (2019), a organicidade adotada na Educação do Campo tem bases na Pedagogia Socialista, especialmente na escola do trabalho de Moisey Mikhaylovich Pistrak. Ainda segundo os autores, a auto-organização seria um dos pilares importantes para que os sujeitos no ambiente escolar possam desenvolver sua autonomia e se manterem proativos na participação social. Isso reverbera no fato de que esta formação vai para além dos espaços escolares, principalmente por fazer parte de uma conquista reivindicada através de um projeto de vida e de educação protagonizado pela classe trabalhadora camponesa (Lima & Fernandes, 2018).

Posto que seja de conhecimento que a formação do professor tende a continuar enquanto perdurar a sua docência e que,

por isso, não é um contrassenso falar em organicidade dos egressos/as da LEdoC, ainda avaliamos ser importante elencar que entendemos a relevância da organicidade nesse cenário por dois fatores, quais sejam: 1) necessidade dos professores recém-formados se manterem vinculados à Educação do Campo e comprometidos com a construção desse projeto 2) a organicidade como uma ferramenta de luta por superação de desafios impostos a Educação do Campo.

Na esteira do aprofundamento deste debate, alguns estudos (Brito, 2017; Carmo, 2019; Santos, 2018; Prado & Silva, 2020) ao analisarem dimensões acerca dos egressos/as da Educação do Campo em diferentes estados, têm apontado semelhanças sobre o perfil dos egressos, que em sua ampla maioria continuam possuindo ligação com o campo, assim como a participação em movimentos sociais, a exemplo de associações comunitárias, movimentos sindicais e/ou cooperativas.

Contudo, mesmo que os referidos trabalhos apresentem muitas variáveis positivas em relação à função social da Educação do Campo, o que é um importante indicativo da consolidação desse projeto e dos retornos para a sociedade, alguns desafios trazidos concretizam a necessidade da auto-

organização desses novos professores. Brito (2017), Lima e Fernandes (2018), Prado e Silva (2020) e Molina e Pereira (2021), por exemplo, em seus estudos têm apresentado algumas dificuldades de inserção no mundo do trabalho de egressos/as em Educação do Campo na sua área de atuação. Apesar de não ser uma realidade homogênea como apontou Molina e Pereira (2021), ainda existem dificuldades de reconhecimento do curso e da formação por área de conhecimento, pelas Secretarias de Educação, situação que é comum a diversos estados. Por outro lado, Brito (2017) e Ângelo (2020) demonstram como as tensões causadas, especialmente pelos licenciados, em torno da luta pelo reconhecimento da LEdoC pelos poderes públicos têm trazido conquistas concretas.

Em nosso cenário, a dificuldade de lecionar na área de atuação também tem sido um obstáculo, frequentemente, ainda durante a graduação as portas das escolas do campo das comunidades eram abertas para todo o tipo de participação, o que inclui estágios e desenvolvimentos de projetos de pesquisa e extensão. A partir da conclusão do curso as únicas portas de entrada na educação básica são através de processos seletivos que além de escassos, a ampla maioria dos editais no estado da Bahia e em municípios baianos não tem

reconhecido a Licenciatura em Educação do Campo.

Assim, a estratégia que utilizamos para contribuir com a Educação do Campo e continuar em processo de formação foi apostar na pós-graduação. Em uma pesquisa, Carmo (2019) demonstra que grande parte dos egressos em Educação do Campo do Vale do Jequitinhonha, no período recortado pelo estudo, estão em outros processos de formação após a conclusão do curso. No nosso caso, encontramos na formação continuada um meio possível para continuar os estudos, mantendo os anseios de que ela é a chave para a transformação da formação escolar e visando garantir o sustento por meio de bolsas de fomento à pesquisa na pós-graduação.

Por meio desta realidade, nos unimos em prol de construir um coletivo de egressos/as com vistas a desenvolver um grupo colaborativo de auto-organização, objetivando uma maior participação sócio-política para lutar pela consolidação da Educação do Campo nos territórios e o aperfeiçoamento da *práxis* pedagógica. Algumas experiências vivenciadas trouxeram uma amostragem do quão benéfica pode ser tal proposta. A primeira delas foi a partir da constatação da relevância da escrita coletiva nessa realidade de pesquisadores e na

importância de nos mantermos ligados aos movimentos sociais.

Nesse sentido, uma das ações do coletivo é o compartilhamento de todo e qualquer evento ligado à Educação do Campo no plano nacional e estadual e outras áreas afins como: Educação, Ensino de Ciências, Educação em Ciências, Educação Matemática e Movimentos Sociais. O intuito dessa ação é buscar em alguma medida, através da participação e da escrita colaborativa divulgar a Educação do Campo e contribuir com os debates atuais. O que corrobora com a necessidade do fomento de novas pesquisas que tenham como foco especialmente o trabalho pedagógico dos professores. De acordo com Ferreira e Molina (2014), as principais transformações a serem buscadas no âmbito da produção de conhecimento é a construção de práticas pedagógicas capazes de trazer para dentro da sala de aula as condições de reprodução material da vida no campo. O que também precisa ser vinculada ao aprofundamento da compreensão de problemas atuais articulados aos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela sociedade (Ferreira & Molina, 2014; Melo, 2020). Além disso, segundo Brito (2017), a formação multidisciplinar e a dificuldade de superar a fragmentação do conhecimento também é um problema

encarado pelos egressos/as investigados em seus estudos, a autora evidencia a necessidade de aprofundamento de pesquisas que pautem a formação multidisciplinar.

Neste coletivo buscamos auxiliar outros sujeitos a participarem de processos seletivos para a Educação do Campo e cursos de pós-graduação. Outra estratégia que surge dessa organização e da vinculação a movimentos sindicais é a atuação junto aos municípios para a consolidação da Educação do Campo nos territórios. Adentramos as diretorias sindicais, temos participado de comissões de organização da juventude no Portal do Sertão, em Feira de Santana, e de uma comissão para reivindicar uma diretoria da Educação do Campo integrada à Secretaria de Educação do município de Iraquara-Bahia. Esta última reivindicação, em processo de discussão do projeto junto a prefeitura municipal, já tem alcançado sinalizações positivas.

Para além dessas experiências locais, algumas iniciativas de auto-organização de egressos/as também têm surgido em outras regiões. Neste sentido, tivemos o prazer em participar do Webinar “Vivências e Saberes na Formação em Educação do Campo: com a palavra egressas/os das Ledocs” coordenado pelo professor José Guilherme Franco Gonzaga da

Universidade dos Pampas, em que ao nos conectar com professores egressos/as da Licenciatura em Educação do Campo de diversas regiões do Brasil, tivemos como encaminhamento a organização para a realização do I Encontro de Egressas/os da Licenciatura em Educação do Campo do Brasil.

Considerando o exposto, compreendemos que os caminhos para a transformação da escola e a promoção da docência coletiva também passa pela organicidade, concordamos com Caldart (2004), ao estabelecer que a organicidade é o motor da coletividade, o que nos traz fundamentos empíricos para fugir dos individualismos tão incentivados em uma sociedade capitalista.

### **Considerações finais**

Neste ensaio apresentamos um relato de experiência em torno de estratégias de auto-organização de professores egressos/as da LEdoC. Os fizemos por meio das nossas escrituras em torno da prática da organicidade durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, articuladas aos estudos que abordam a atual conjuntura dos recém formados em Educação do Campo pelo Brasil.

Ao apresentar nossas escrevivências, demonstramos como a organicidade é necessária para a efetiva participação democrática, luta por garantia de direitos, transformação social e ampla consolidação da Educação do Campo. Entendemos que uma série de desafios são enfrentados por ledoquianos de todo o país, especialmente no atual cenário de retrocessos e perda de direitos que vivenciamos com o avanço do projeto ultraliberal no Brasil. Cujos desafios vão ao encontro da redução de políticas públicas específicas para a Educação do Campo, dificuldades de inserção no mundo do trabalho na área de formação e superação do ensino em uma perspectiva fragmentada. Assim, diante do problema de pesquisa apresentado neste estudo, conjecturamos que estratégias de auto-organização têm existido, especialmente através do constante vínculo aos movimentos sociais do campo mantidas pelos egressos. Em nosso contexto, através da iniciativa do coletivo de egressos/as temos buscado exercitar a escrita colaborativa e o desenvolvimento de ações voltadas ao fortalecimento da Educação do Campo em nossos territórios juntamente aos movimentos sindicais.

Diante disso, reconhecemos que iniciativas de auto-organização de egressos/as devem se somar às lutas pela concretização da Educação do Campo,

especialmente no âmbito de implementação e continuação de políticas públicas já garantidas, ampliando e fortalecendo a rede de seres sociais que fazem a Educação do Campo.

### Agradecimentos

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro recebido por meio das bolsas.

### Referências

Angelo, A. A. (2020). *Um estudo sobre a prática político social de egressos da licenciatura em educação do campo da FaE/UFMG: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Araújo, A. C. (2014). *Discursos que constroem a Organicidade na Licenciatura em Educação do Campo–LEdoC* (Monografia de Especialização) Universidade de Brasília, Guararema.

Begnami, J. B., & Antunes-Rocha, M. I. (2019). Gestão democrática na Educação do Campo: a organicidade como possibilidade de protagonismo dos estudantes. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 4, e6139. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e6139>

Berth, J. (2018). *Empoderamento*. Belo Horizonte, BH: Letramento.

Bicalho, R., Macedo, P. C. S., & Rodrigues, G. G. (2021). Em Defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. *Periferia*, 13(1), 39-59.



<https://doi.org/10.12957/periferia.2021.55211>.

Bordenave, J. E. D. (2013). *O que é participação* (Coleção Primeiros Passos). São Paulo, SP: Brasiliense.

Decreto n. 7.352. (2010, de 4 de novembro). Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>.

Brito, M. M. B. (2017). *Formação de professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Carmo, N. C. C. (2019). *Mapeando a educação do campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da licenciatura em educação do campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

Evaristo, C. (2008). *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte, BH: Nandyala.

Evaristo, C. (2009). Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, 13(25), s.p.

Evaristo, C. (9 de novembro de 2020). *Conceição Evaristo – “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”* Itaú Social Polo de desenvolvimento educacional.

<https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>

Ferreira, M. J. L., & Molina, M. C. (2014). Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In Molina, M. C. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar* (pp. 127-153). Brasília, DF: MDA.

Hage, S. A. M., Silva, H. D. S. D. A., & Brito, M. M. B. (2016). Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. *Educação em Revista*, 32, 147-174. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162036>.

Junior, I. V. (2019). *Torto arado*. São Paulo, SP: Editora Todavia.

Leal, A., Dias, A. C., & Camargo, O. P. (2019). Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. In Molina, M. C.; Martins, M. F. A. (Orgs.). *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil* (pp. 39-53). Belo Horizonte, BH: Autêntica.

Lima, A. S., & Lima, I. M. S. (2016). Os Conteúdos Matemáticos e as Realidades dos Alunos Camponeses: que articulações são realizadas pelos professores que atuam em escolas do campo?. *Perspectivas da Educação Matemática*, 9(19), 124-141.

Lima, E. A. C. R., & de Fernandes, S. A. S. (2018). Educação do Campo como projeto de desenvolvimento e de Vida para o Campo/Rural. *REVISTA NERA*, (45), 50-71. <https://doi.org/10.47946/rnera.v21i45.5841>

Lukács, G. (1970). *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade*

como categoria da estética. Civilização Brasileira.

Maia, J. S. S. (2015). Sistema político, desigualdades sociais no campo e o papel da educação. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, (10), 118-138.

Melo, K. R. A. (2020). Educação do Campo e conhecimento escolar. *Cadernos Cajuína*, 5(3), 49-61. <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v5i3.411>.

Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico?. *Revista de administração contemporânea*, 15, 320-332.

Mitidiero Jr, M. A., & Feliciano, C. A. (2018). A violência no campo brasileiro em tempos de golpe e a acumulação primitiva de capital. *OKARA: Geografia em debate*, 12(2), 220-246.

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

Molina, M. C., & Hage, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em questão*, 51(37), 121-146. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>

Molina, M. C., & Hage, S. M. (2016). Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 32(3), 805-828.

Molina, M. C., & Pereira, M. F. R. (2021). Atuação de egressos(as) das licenciaturas em Educação do Campo: reflexões sobre a práxis. *Revista Da FAEBA - Educação E Contemporaneidade*, 30(61), 138-159.

<http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n61.p138-159>

Oliveira, L. H. S. (2009). “Escrevivências”: rastros biográficos em Becos da memória, de Conceição Evaristo. *Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários*, 17(2), 85-94. <http://dx.doi.org/10.5433/1678-2054.2009v17p85>

Prado, D. Q., & Silva, L. H. (2020). A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: perfil e perspectivas dos egressos do curso. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e10315-e10315. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10315>

Ribeiro, M. (2012). Educação rural. *Dicionário da educação do campo*, 2, 293-299.

Santos, E. V. (2018). *Representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG sobre o campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

Santos, M. G. C., & Paludo, C. (2020). Contribuições do estado da questão na pesquisa sobre política pública, Educação Rural e Educação do Campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e7365-e7365. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7365>

<sup>i</sup> Ver Decreto Nº 10.252/2020, recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm#:~:text=DECRET O%20N%C2%BA%2010.252%2C%20DE%20%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202020&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,comiss%C3%A3o%20e%20fun%C3%A7%C3%B5es%20de%20confian%C3%A7a](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm#:~:text=DECRET O%20N%C2%BA%2010.252%2C%20DE%20%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202020&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,comiss%C3%A3o%20e%20fun%C3%A7%C3%B5es%20de%20confian%C3%A7a)

<sup>ii</sup> Ver: <https://www.brasildefato.com.br/2018/06/07/temer->

[corta-bolsas-de-estudo-de-indigenas-e-quilombolas/](#).

iii Ver PEC 55/2016, recuperado de: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>

iv Ver página virtual do movimento, recuperado de: <https://www.facebook.com/ocupacetens>

v Município mais negro do Brasil: O município de Antônio Cardoso possui o maior percentual de pessoas que se declaram negras entre os municípios brasileiros, segundo o último censo do IBGE. recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/antonio-cardoso/pesquisa/23/24248>

vi Apelido dado pelos estudantes à UFRB, fazendo referencia a um desenho animado da década de 80.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 30/10/2021  
Aprovado em: 12/10/2021  
Publicado em: 13/11/2021

Received on August 30th, 2021  
Accepted on October 12th, 2021  
Published on November, 13th, 2021

**Contribuições no Artigo:** Os autores foram as 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.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

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

APA  
Sousa, B. S., Augusto, S. O., Barbosa, J. S., Souza, E. N., & Santos, F. M. (2021). A organicidade dos egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo: uma construção em percurso. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e12966. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12966>

ABNT  
SOUSA, B. S.; AUGUSTO, S. O.; BARBOSA, J. S.; SOUZA, E. N.; SANTOS, F. M. A organicidade dos egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo: uma construção em percurso. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e12966, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12966>