

Formação de professores da escola do campo: apontamentos sobre algumas ações e programas desenvolvidos nas IFES mineiras

Rita Laura Avelino Cavalcante¹, Júlia Loren dos Santos², José Elenito Teixeira Morais³

^{1,2,3}Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ. Departamento de Psicologia. Campus Dom Bosco. Praça Dom Helvécio, 74. São João Del-Rei - MG. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: ritalaura.cavalcante@gmail.com

RESUMO. O objetivo geral deste artigo é apresentar algumas ações e programas oferecidos pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do estado de Minas Gerais em parceria com o Ministério da Educação (MEC) referentes à formação de professores do campo. Ele integra a pesquisa “Políticas públicas de formação do professor das escolas do campo: uma análise da parceria MEC e as IFES mineiras”. Quanto à metodologia, foi realizado um levantamento dos documentos públicos (leis, editais, decretos, pareceres, portarias e projetos pedagógicos) e privados (relatos dos coordenadores colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas). Os resultados do levantamento das ações e programas oferecidos pelas IFES mineiras sinalizam que foram implementados cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação e cursos regulares de graduação de licenciatura em Educação do Campo. Evidenciam que houve expansão quanto ao oferecimento de cursos de formação, com êxitos e dificuldades na implementação e desenvolvimento desses cursos. Contudo, a despeito dessa expansão e dos êxitos obtidos, não se pode afirmar que esse movimento expressou a consolidação de uma política pública voltada à formação de professores do campo no estado de Minas Gerais, uma vez que essas ações ainda não superaram a descontinuidade das políticas públicas predominante nas últimas décadas.

Palavras-chave: Formação de Professores, Escolas do Campo, Políticas Públicas.

Education of Teachers from Rural Schools: Notes on some Actions and Programs Developed by Higher Education Federal Schools in Minas Gerais State

ABSTRACT. This article presents some actions and programs provided by the higher education federal schools of Minas Gerais state in partnership with the Ministry of Education regarding the training of rural teachers. It is part of the research entitled “Políticas públicas de formação do professor das escolas do campo: uma análise da parceria MEC e as IFES mineiras” [Public policy on the education of rural teachers: an analysis of the partnership between the Ministry of Education and federal institutions of higher education in Minas Gerais]. In terms of methodology, a survey of public documents (laws, public notices, decrees, opinions, ordinances, and pedagogical projects), and private documents (supervisor reports collected through semi-structured interviews) was carried out. The results indicate that courses have been implemented in undergraduate, graduate and regular undergraduate teacher education programs in rural education. They show that there has been an expansion in the provision of teacher education courses, whose implementation has been successful, but has also faced difficulties. However, despite some relative achievements, one cannot affirm that public policy on the education of rural teachers has been consolidated in Minas Gerais state, since these actions have not yet overcome the predominant discontinuity of public policy in recent decades.

Keywords: Teacher Education, Rural Schools, Public Policy.

Formación de Profesores de la Escuela Rural: apuntamientos acerca de algunas acciones y programas desarrollados en las IFES de Minas Gerais

RESUMEN. El objetivo general del artículo es presentar algunas acciones y programas ofrecidos por las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (IFES) del estado de Minas Gerais en asocio con el Ministerio de Educación (MEC) referentes a la formación de profesores rurales. Este artículo integra la investigación “Políticas públicas de formación del profesor de las escuelas rurales: un análisis de la asociación entre el MEC y las IFES de Minas Gerais”. Metodológicamente, se realizó una búsqueda de los documentos públicos (leyes, edictos, decretos, dictámenes, ordenanzas y proyectos pedagógicos) y privados (relatos de los coordinadores obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas). La búsqueda de las acciones y programas ofrecidos por las IFES de Minas Gerais evidencia que fueron implementados cursos de perfeccionamiento, posgrado e cursos de Licenciatura en Educación Rural. Los resultados evidencian que hubo expansión en cuanto al ofrecimiento de cursos de formación, con éxitos y dificultades en la implementación y desarrollo de esos cursos. Sin embargo, a pesar de esta expansión y de los éxitos obtenidos, no se puede afirmar que ese movimiento expresó la consolidación de una política pública orientada a la formación de profesores rurales en el estado de Minas Gerais, ya que esas acciones aún no superaron la discontinuidad de las políticas públicas predominantes en las últimas décadas.

Palabras clave: Formación de Profesores, Escuelas Rurales, Políticas Públicas.

Introdução

A temática *formação de professores* tem sido indiscutivelmente um dos temas mais recorrentes na agenda educacional das últimas décadas. Todavia, a permanência e o destaque desse tema evidenciam tanto a sua relevância quanto as dificuldades de equacioná-lo pelo encontro de soluções transformadoras (André, 2000; Bueno, Chamlian, Sousa, & Catani, 2006; Gatti, 2008, 2010; Antunes-Rocha & Martins, 2009; Saviani, 2009; Bocchetti & Bueno, 2012).

Apesar dos esforços empreendidos na discussão sobre a formação dos professores, observa-se que ainda é reduzido o número de estudos acerca da formação específica e contextualizada necessária ao professor que atuará nas escolas localizadas nas áreas rurais. A incipiência de estudos sobre essa temática alcança um tom surpreendentemente assustador, visto que, por se tratar de temática que envolve grandes demandas e que requer tratamento cuidadoso em virtude de suas especificidades, a pesquisa acadêmica e a produção de metodologias congruentes com a realidade do campo deveriam alcançar maior proeminência.

Todavia, nota-se uma valorização, fruto de um exercício de resistência, do interesse por parte dos estudiosos pelo

projeto educacional e político dos movimentos sociais no campo, que vêm ocupando espaço de destaque no debate acadêmico e que buscam contemplar os diversos aspectos e dimensões da educação do campo (André, 2000; Cavalcante, 2003, 2013; Arroyo, 2007; Baraúna, 2009; Alencar, 2010; Souza, 2010; Antonio, 2010; Ghedini, & de Moura Abreu, 2013; Campos, 2015; Molina, 2015; Ovigli, Lourenço, & Colombo Junior, 2016; Santos, 2016; Bicalho, 2017).

De acordo com o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população rural brasileira era de aproximadamente 30 milhões de pessoas. Para atender aos sujeitos do campo, havia, segundo os dados oficiais, mais de 280 mil professores atuando somente em escolas básicas do campo. Ressalta-se que apenas 36% desse total de professores possuíam curso superior; ou seja, aproximadamente 64% dos professores possuíam apenas ensino fundamental e médio (Brasil, 2011). Essa informação demonstra que, mesmo depois de mais de uma década da promulgação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e de algumas ações e programas, ainda era muito grande o número de professores do campo que não possuíam curso superior.

Analisando a questão das políticas para a educação no campo, Santos (2007) afirma que ainda é muito tímida a preocupação com a formação de educadores que trabalham exclusivamente na educação do campo. Arroyo (2007, p. 159) sumariza com perspicácia o descaso das políticas públicas para a educação do campo ou até mesmo sua ausência:

As políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural. Os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas.

Estudos apontam também que a ausência de políticas públicas de formação de professores nesse terreno e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo (Arroyo, 2007; Molina, 2015). Diante desse quadro, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos com vistas a levantar e analisar os marcos legais, os programas e as ações que visam à formação desse professor.

Buscando contribuir para a discussão acerca dos programas e ações voltados para a formação do professor do campo, foi desenvolvida, no período de 2014 a 2016, a pesquisa intitulada “Políticas públicas de formação do professor das escolas do campo: uma análise da parceria MEC e as IFES mineiras”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)¹. Este artigo relata alguns resultados dessa pesquisa.

O objetivo geral do artigo é apresentar algumas ações e os programas do Ministério da Educação (MEC) oferecidos nos últimos anos por algumas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do estado de Minas Gerais referentes à formação de professores do campo. Como objetivos específicos, a pesquisa pretendeu: a) levantar documentos públicos como leis, editais, decretos, pareceres, portarias e projetos pedagógicos que fundamentam a educação do campo; b) produzir e descrever documentos privados, especificamente obtidos por meio de entrevistas com coordenadores dos cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação e graduação em educação do campo nas IFES de Minas Gerais.

Na sequência, o artigo apresenta os percursos metodológicos referentes ao levantamento e descrição de documentos

públicos e privados. Na seção seguinte, traz um breve panorama das políticas públicas de educação do campo no Brasil, por meio da apresentação de leis, editais, decretos, pareceres e portarias. A seguir, o artigo descreve a incursão nas IFES mineiras a partir dos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos e relatos das entrevistas semiestruturadas feitas com os coordenadores dos cursos. A última parte traz as considerações finais acerca da pesquisa, buscando apresentar os avanços e retrocessos das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo no estado de Minas Gerais, traduzidos pelos cursos que estavam sendo oferecidos pelas IFES naquele momento.

Percursos metodológicos

A pesquisa é de natureza qualitativa com ênfase na análise descritiva dos documentos. As análises descritivas foram baseadas na coleta de dois tipos de documentos: a) públicos (leis, editais, decretos, pareceres, portarias e projetos pedagógicos); e b) privados (relatos dos coordenadores colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente nas instituições e gravadas). A partir do levantamento bibliográfico de trabalhos precedentes com a mesma temática e questões discutidas no

grupo de pesquisa, optou-se pela análise qualitativa dos documentos.

Na pesquisa documental, foi considerado documento qualquer material escrito que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (André, 1982). Neste estudo, os documentos selecionados foram aqueles de caráter oficial publicados em veículos de circulação do Ministério da Educação e outros foram produzidos por meio das entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos de Educação do Campo das IFES mineiras.

As entrevistas, quando transcritas, são consideradas documentos privados. Dessa forma, convém compreendê-las como relatos orais (Queiroz, 1988). A valorização da oralidade no mundo contemporâneo levou os pesquisadores a lançarem mão da entrevista para conhecer melhor a realidade vivenciada pelos profissionais da educação do campo.

Para esta pesquisa, optou-se por um tipo de entrevista semiestruturada devido à sua maleabilidade; ou seja, sua adequação aos objetivos da pesquisa e aos sujeitos entrevistados. Conforme recomenda Manzini (1991), como alternativa ao modelo de questionamento rígido, já que vislumbrávamos não só levantar dados, mas também construir conhecimento e compreender os sentidos relacionados aos

conteúdos verbalizados pelos entrevistados e as conexões desses sentidos com uma análise histórica das políticas públicas da educação do campo.

As entrevistas semiestruturadas obedeceram a todo o rigor ético, que incluiu assinatura, pelo participante, de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido versando sobre a ciência de que houve sigilo quanto ao seu nome quando da redação do texto do artigo. Para tanto, foram atribuídos nomes fictícios aos coordenadores, gerados a partir da junção de alcunhas de cidades mineiras. Cada sujeito ficou ciente, ainda, de que a participação na pesquisa era voluntária e que possuía o direito de, a qualquer momento, deixar de participar, assim como recusar a responder a qualquer pergunta sem prejuízo algum.

Para realizar a entrevista, o grupo de pesquisa elaborou um roteiro com questões-guias. São elas: quais os cursos oferecidos pela universidade em função do tipo e modalidade? A universidade respondeu a algum edital do MEC? Como o curso foi financiado? Qual é a estrutura docente para o curso? A universidade conta com estrutura própria para o curso? Quais e quem são os alunos atendidos pelo curso? Quais as principais dificuldades e perspectivas para o curso?

Em seguida, os pesquisadores foram a campo. Os locais das entrevistas foram definidos mediante um acordo prévio entre os sujeitos e entrevistadores. Geralmente, elas ocorreram nas próprias instituições que alocam os cursos voltados à educação do campo. As entrevistas foram transcritas pelos integrantes do grupo de pesquisa para constituírem documentos escritos privados. Posteriormente, foram analisados e resultaram no texto a seguir.

Panorama das políticas públicas de formação dos professores da educação do campo no Brasil

Os movimentos e articulações em defesa de um projeto educativo adequado para o meio rural, assim como a busca pela universalização da escola pública de qualidade para o homem do campo tiveram início na década de 1930. Porém, só após um longo processo de luta, tendo como norte a defesa dos direitos dos sujeitos do campo e as políticas públicas de educação, é que surgiram as ações mais concretas. Nos últimos anos, foram propulsionados movimentos específicos para a escola do campo, particularmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e especialmente a partir de 1998, com a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, uma entidade supraorganizacional, que passou a discutir,

promover e gerir ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo.

Destaca-se que a citada articulação promoveu duas edições da importante Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo (1998 e 2004), a instituição, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT–Educação do Campo) em 2003. Com a primeira conferência, surgiu um fértil e promissor debate sobre a educação do campo, o qual trouxe no seu bojo a questão da formação do professor, conforme aponta Molina (2015, p. 150):

Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”.

A partir desse debate, foram elaborados os marcos legais que sustentariam as principais mudanças na legislação referente à educação do campo naquele momento. Em 4 de dezembro de

2001, foi apresentado e aprovado, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o Parecer nº 36 da relatora Edla Araújo Lira Soares. Tomando como base o Art. 28 da LDB, a relatora apresentou a proposta de mudanças importantes no cenário da educação rural brasileira, o que nortearia os rumos das políticas públicas e a formação de seus professores. Foi esse Parecer que originou a Resolução nº 1 da Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada no dia 3 de abril de 2002 (Resolução CNE/CEB nº 01). Considera-se esse documento fundamental para o debate acerca da educação do campo e das propostas de formação de seus professores.

Em 3 de junho de 2003, o MEC instituiu o Grupo Permanente de Trabalho – GPT de Educação do Campo, por meio da Portaria nº 1.374, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os sistemas municipal e estadual de ensino, estabelecida na Resolução CNE/CEB nº 1. Várias entidades participaram desse GPT,

como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), entre outras.

Esse grupo elaborou um amplo documento – *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo* –, que aponta algumas direções para a discussão das políticas públicas nesse âmbito. Pautado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o documento apresentou:

... um conjunto de informações e reflexões que visam a subsidiar a formulação de políticas de Educação do Campo em âmbito nacional respaldadas em diagnósticos do setor educacional, nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais. (Brasil, 2004, p. 5).

Cabe destacar que as discussões sobre o campo brasileiro naquela época estavam assentadas nas bases do Governo Lula, que tinha como prioridade a elaboração de um plano plurianual para implementação de uma política de reforma agrária e de desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social, e

ressaltar que a educação era entendida como estratégia fundamental para a emancipação e cidadania dos povos do campo, conforme consta nesse documento (Brasil, 2004).

A partir daí, houve um grande debate, nos movimentos sociais e universidades, com o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades, atendendo a públicos específicos e historicamente excluídos do processo educacional. Nessa perspectiva, destacam-se as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, orientando a construção de um sistema educacional inclusivo, que garanta o direito universal de acesso à escolarização e assegure, como parte integrante desse direito, o respeito e a valorização da diversidade humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional.

Cabe lembrar que, durante o governo Lula, foi proposto um novo arranjo institucional que tinha como objetivo organizar os programas localizados em outras Secretarias do MEC, procurando aglutinar numa mesma instância os programas, projetos e ações antes dispersos, na tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, como aponta Moehlecke (2009).

Para tanto, o MEC criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que em 2010 passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa Secretaria foi criada por meio do Decreto Presidencial nº 5.159, de 28 de julho de 2004, como resultante da fusão da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e da Secretaria de Inclusão Educacional. Foi nesse contexto que o Ministério da Educação, por meio da SECADI, lançou uma série de programas e ações voltados aos professores do campo.

Conforme consta nos documentos oficiais (Cadernos SECAD, 2007), a Coordenação Geral de Políticas Públicas de Educação do Campo criou e empreendeu, durante os anos de 2005 e 2006, programas, projetos e atividades visando à formação continuada de professores, técnicos e gestores que atuam no governo federal, nos estados e municípios, bem como nas instituições de educação ligadas aos movimentos sociais relacionados aos contextos rurais.

No âmbito do ensino superior, algumas ações foram lançadas em consonância ao Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo, quais sejam: curso de Especialização em Desenvolvimento Territorial Sustentável,

com a Universidade Federal de Campina Grande; cursos de Licenciatura em Educação do Campo, envolvendo universidades públicas federais, para realização de experiências-piloto; e, curso a distância, realizado em parceria com a Universidade de Brasília, destinado a professores, técnicos e gestores dos sistemas públicos de ensino e sociedade civil organizada, voltado para a temática da diversidade na educação (Cadernos SECAD, 2007, p. 25).

Também constam nos documentos oficiais outros programas, projetos e ações desenvolvidos pela SECAD destinados aos povos do campo: Saberes da Terra, Programa de Apoio à Educação do Campo, Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo, Revisão do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo.

Em 2006, foi formulado o Plano Nacional de Formação dos Profissionais de Educação do Campo, que era uma das propostas prioritárias do GPT – Educação do Campo. A proposta tinha como objetivo estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica que atendesse às demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo em parceria com

universidades e organizações sociais e convênios com as universidades públicas, para realização de cursos de formação para os profissionais da educação do campo. A proposta estava estruturada em duas linhas de ação: 1) a política de formação inicial e continuada com vistas à formação em nível médio, graduação e pós-graduação; e 2) a produção de material didático-pedagógico específico e a realização de pesquisas. A partir de 2007, verificaram-se novos contornos e arranjos institucionais no MEC, conforme será apresentado a seguir.

Uma das ações desenvolvidas foi a apresentação da proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, aprovada pelo MEC, que tinha o propósito de promover a formação de educadores nas diferentes etapas e modalidades, por meio de cursos regulares nas universidades públicas. Cabe ressaltar que o MEC convidou quatro instituições indicadas pelos movimentos sociais ligados à educação do campo – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), a fim de implementar uma experiência-piloto.

Segundo Molina (2015, p. 151), ainda com a experiência-piloto em execução e visando a atender à imensa

demanda de formação de educadores do campo e à pressão dos movimentos sociais, o MEC lançou editais em 2008 e 2009, que possibilitavam a adesão de outras instituições. Elas poderiam oferecer o curso de Licenciatura em Educação do Campo, sendo que, a partir da concorrência a esses editais, 32 universidades ofertaram o curso, porém sem garantia alguma de sua continuidade e permanência, já que essa oferta mediante editais se faz pela aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para a experiência-piloto.

Em 2008, o MEC lançou o Programa Rede de Educação para Diversidade (REDE) por meio de uma parceria entre a SECAD, atual SECADI, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), com o objetivo de constituir um grupo permanente de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) dedicadas à formação continuada, semipresencial, de profissionais da rede pública da educação básica e à produção de material didático-pedagógico específico. Esse programa tinha como objetivo disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula.

Também era atribuição da REDE fomentar a adesão e o desenvolvimento de propostas das IPES nos temas e áreas da diversidade, buscando ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores educacionais da rede pública de educação básica e oferecer cursos nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização. Procurava, ainda, elaborar metodologias e conteúdo para as áreas específicas.

Para sua implementação, o MEC pretendia buscar a adesão das IPES pertencentes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e das Secretarias de Educação dos estados, municípios e do Distrito Federal. Desse modo, poderia oferecer suporte técnico e financeiro para a implantação e desenvolvimento do programa. Vale salientar que um marco significativo no processo de construção de uma política pública para a educação do campo foi o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Porém, conforme Molina (2015), esse contexto já era bastante diferenciado do momento anterior, quando o GT de 2005-2006 elaborou as diretrizes das Licenciaturas em Educação do Campo com um espaço muito

maior para o protagonismo dos movimentos sociais.

Um marco legal importante do primeiro mandato do governo Dilma Rousseff foi a aprovação da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO – e definiu suas diretrizes gerais. O PRONACAMPO consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

A formação de professores constitui um dos eixos do PRONACAMPO, que compreende os seguintes aspectos: a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo da UAB e da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR), assegurando as condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e a formação continuada dos professores em níveis de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo com propostas pedagógicas por áreas de

conhecimento e projetos temáticos. Esse programa tinha uma meta audaciosa: formar 45 mil educadores do campo. Segundo alguns pesquisadores, o programa sofreu críticas pertinentes do Movimento da Educação do Campo e já existem estudos que analisaram as inadequações desses cursos por não incorporarem as especificidades da formação de educadores que trabalham com tal tipo de educação (Brito, 2013; Molina, 2015).

Cursos de formação de professores do campo em algumas IFES mineiras: breve histórico e contextualização

O estado de Minas Gerais possui extensão territorial de 588.384 km². Entre as unidades federativas, ocupa a quarta posição em superfície. Em 2010, a população mineira era de mais de 19 milhões, que viviam em 853 municípios, 1.535 distritos e estavam distribuídos na vasta área rural. Vale salientar que a população rural era de quase 3 milhões de habitantes nesse estado de forte vocação agropecuária (IBGE, 2010).

Segundo dados oficiais do IBGE (2010), a população rural está equitativamente distribuída, não havendo concentração em determinada região. Entretanto, quando se analisam as macrorregiões do estado, observa-se que algumas regiões apresentam um percentual bastante significativo de pessoas que

vivem no campo, como Jequitinhonha/Mucuri, Norte de Minas e Sul de Minas.

O estado mineiro possui 17 instituições federais de ensino superior, quais sejam: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Instituto Federal de Minas Gerais, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Instituto Federal do Sudeste de Minas, Instituto Federal do Sul de Minas, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), UFMG, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Foi realizado um levantamento das instituições federais que desenvolviam, durante o período de realização da pesquisa, algum programa ou ação voltado(a) para a educação do campo, quais sejam: UFSJ, UFV, UFMG, UFTM e UFVJM. Esse conjunto de instituições foi o objeto deste estudo, com exceção da

UFVⁱⁱ, que não pôde ser visitada. Será feita, a seguir, uma breve apresentação da proposta pedagógica das ações que foram analisadas a partir dos relatos dos coordenadores e dos projetos pedagógicos dos cursos desenvolvidos, quais sejam: Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo (UFSJ) e três Licenciaturas em Educação do Campo (UFMG, UFTM e UFVJM). Vale ressaltar que outros cursos foram ou são oferecidos por essas instituições (cursos de pós-graduação *lato sensu*, aperfeiçoamentos, extensão e até mesmo linhas de pesquisas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*), mas esses não foram objetos de nossa análise.

Universidade Federal de São João del-Rei – Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo

Para atender a uma das chamadas do MEC/SECADI, como uma das ações do PRONACAMPO, a UFSJ se candidatou com um projeto de Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo (CAEC), que foi oferecido por meio do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), de dezembro de 2014 a julho de 2015. O curso, financiado pelo MEC/SECADI e pelo FNDE, visava a atender à demanda por formação inicial dos professores e profissionais em exercício na educação do campo.

O curso foi ofertado em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo MEC para as escolas do campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002) e o PRONACAMPO, de 1 de fevereiro de 2013. Segundo a coordenadora do curso, “a UFSJ ofereceu pela primeira vez um curso nessa área na modalidade à distância” (Marliéria Alfredo de Vasconcelos, entrevista, 2 de junho de 2015).

De acordo com o *Projeto Pedagógico* (2014, p. 2-3), esse curso teve como objetivo:

Ampliar o acesso à formação continuada para profissionais com atuação na educação do campo, visando contribuir para a oferta de uma educação do campo contextualizada às realidades das suas populações, de qualidade e de conformidade com as Diretrizes para as Escolas do Campo, procurando oferecer referencial teórico-prático para a qualificação da prática político-pedagógica de docentes em escolas públicas do campo, buscando refletir sobre a prática pedagógica que considere os diferentes sujeitos do campo em seus contextos socioculturais e disponibilizando mecanismos de acesso à formação continuada por meio das tecnologias de informação e comunicação.

O curso foi oferecido a 100 alunos e estava estruturado em três módulos, com carga horária total de 240 horas: Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas da Educação Escolar no Campo; Educação

Infantil no Campo; e Agroecologia e as Relações Étnico-Raciais.

Esse curso teve duração de oito meses, foi desenvolvido por meio da Plataforma Moodle, e em três encontros realizados nos polos de apoio presencial nos municípios de Ilícinea (Sul) e Francisco Sá (Norte). O público-alvo foram professores, gestores, psicólogos escolares, técnicos, líderes de assentamentos e acampamentos de movimentos sociais da terra e demais interessados e atuantes ou envolvidos na educação do campo. Segundo a coordenadora:

No polo do Sul de Minas, a maioria dos alunos eram professores, diretores e secretários de escolas rurais e de escolas urbanas que recebem alunos provenientes do campo devido ao fechamento ou processo de nucleação das escolas rurais. Já no Norte de Minas, a maioria dos alunos mora na zona urbana e trabalha em escolas rurais. (Marliéria Alfredo de Vasconcelos, entrevista, 2 de junho de 2015).

Uma das dificuldades apontadas pela coordenadora do curso foi o deslocamento dos alunos até o polo. Assim, justificou:

Muitos alunos vieram de municípios distantes de Francisco Sá (cerca de 300 km, bem próximo da divisa com a Bahia). No caso do polo de Ilícinea, também aconteceu de ter alunos de municípios de quase 300 km de distância. A maioria dos alunos deslocava-se ao polo em carro da prefeitura, mas houve caso de

prefeitos que não disponibilizaram transporte do município. Além disso, os professores não receberam subsídios para hospedagem e alimentação. (Marliéria Alfredo de Vasconcelos, entrevista, 2 de junho de 2015).

Quanto aos polos de apoio presencial, a coordenadora do curso afirma que eram bem estruturados e possuíam laboratórios de informática, sala de multimeios etc. Contudo, observou-se biblioteca em apenas um polo. Assim, indagou:

Como os alunos podem usar o polo se vieram de muito longe? E alguns apresentaram muita dificuldade em lidar com o computador e a internet. Para realizar as tarefas e participar dos fóruns, eles frequentavam, na maioria das vezes, *lan house* ou utilizavam a internet da escola em que trabalhavam, quando tinha internet. (Marliéria Alfredo de Vasconcelos, entrevista, 2 de junho de 2015).

Apesar das dificuldades, a coordenadora ressalta a importância da continuidade desse curso, e recomenda a abertura de novos cursos para formação de profissionais para atuar na educação do campo. Tal proposta justifica-se, uma vez que houve muitas avaliações positivas por parte dos alunos. Mas, para isso, seria necessário superar algumas dificuldades encontradas e promover: o redimensionamento do projeto pedagógico, uma abrangência maior dos polos com

intuito de aproximar-se da moradia dos alunos, garantia de financiamentos das atividades e remuneração dos professores e tutores e estabelecimento de parcerias com as prefeituras. No entanto, houve apenas uma edição do curso.

Universidade Federal de Minas Gerais – Licenciatura em Educação do Campo

O curso analisado na UFMG foi a Licenciatura em Educação do Campo, voltado à formação de professores para atuarem nas escolas rurais. Ele visa a atender a pessoas de diferentes segmentos sociais do campo: filhos e filhas de agricultores, professores e técnicos que atuam na área rural, quilombolas, populações atingidas por barragens, educadores da Associação Mineira da Escola Família Agrícola e assalariados rurais, dentre outros. Esse público, historicamente, vem sendo excluído das educações básica e superior, principalmente por falta de professores.

Uma das principais características da Licenciatura em Educação do Campo é o uso da pedagogia da alternância, com a qual o aluno realiza parte das atividades na UFMG e parte na própria comunidade. Dessa forma, o aluno passa aproximadamente 30 dias assistindo a aulas na universidade e, no restante do período letivo, desenvolve atividades de

estudo e pesquisa em seu local de moradia e/ou trabalho. O curso oferece quatro habilitações: Ciências da Vida e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; Matemática; e Ciências Sociais e Humanidades.

Apesar dos pedidos do grupo de pesquisa junto à coordenação do curso, não se conseguiu obter o projeto pedagógico deste para análise de seu conteúdo. Segundo a coordenadora, o projeto estava em processo de mudança e por isso não podia ser disponibilizado. Todavia, por meio de entrevistas, pôde-se vislumbrar quais são os objetivos e modos de atuação do curso.

Conforme o relato da coordenadora, esse curso surgiu muito antes da SECADI:

O curso surge com a história da educação do campo, desde a [I Conferência Nacional: por uma Educação do Campo] realizada em 1998. A Conferência já denunciava as condições das escolas e da formação dos professores do campo e já anunciava a necessidade de uma política pública voltada para a formação de educadores das escolas do campo. Já na segunda Conferência, em 2004, houve um indicativo da luta de ocupação desse espaço pelo Governo Federal e pelos movimentos sociais. Esses cursos surgem não da universidade para os movimentos, mas, ao contrário, das demandas dos movimentos pela ocupação do Estado e com diálogo com o Estado. (Açucena Lima Duarte, entrevista, 12 de novembro de 2015).

Em 2004, a UFMG candidatou-se com um projeto, que teve financiamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), via PRONERA. De acordo com a coordenadora do curso, esse projeto “demorou a passar pelos órgãos superiores da universidade, porque tinha suas especificidades, ou seja, deveria ter um processo seletivo específico. Durou mais de um ano para o processo tramitar na universidade e só em novembro de 2005 foi iniciado” (Açucena Lima Duarte, entrevista, 12 de novembro de 2015).

A UFMG tornou-se pioneira no oferecimento de um curso de Licenciatura em Educação do Campo de forma presencial e utilizou a pedagogia da alternância, como ressaltado a seguir:

A partir da nossa história e do nosso curso, o MEC nos convida, em 2008, a participar de um projeto-piloto no Brasil, juntamente com UFV, UnB, UFBA e UFS com recurso do MEC, não mais com financiamento do PRONERA. O objetivo era dar base ao programa de formação de educadores do PROCAMPO. Então, esses projetos-pilotos foram fundamentais para ampliação do apoio do governo federal para formação do professor do campo. Mas ainda era projeto, não era um curso regular. Só em 2009, com o REUNI, entramos com o pedido de curso regular e recebemos 11 vagas para professores para a Faculdade de Educação, não especificamente para o curso, pois os professores atuam nos vários cursos que a Faculdade oferece. Então, passamos a ser o

primeiro curso regular de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Essa experiência tem sido extremamente exitosa e pedagogicamente fomos redefinindo nosso projeto político-pedagógico. (Açucena Lima Duarte, entrevista, 12 de novembro de 2015).

Segundo a coordenadora da licenciatura, esse curso teve sua primeira turma destinada aos movimentos sociais:

A primeira turma foi destinada ao MST e Via Campesina, com 60 alunos. Mas sabíamos nós que não poderíamos ficar apenas como projeto. A educação do campo tinha que criar raízes e consolidar, fazer história na Faculdade de Educação. De 2005 a 2008, houve toda uma negociação e um amadurecimento no que diz respeito à própria consolidação do curso. E um dos aspectos discutidos dizia respeito aos sujeitos que deveriam ser atendidos nesse curso. Nós sabíamos da diversidade e heterogeneidade dos sujeitos que vivem no campo, que lutam no campo. Em 2007, houve uma mobilização principalmente dos sindicatos, dos movimentos sociais e outras organizações que veio consolidar a ocupação desses movimentos e organizações na universidade. (Açucena Lima Duarte, entrevista, 12 de novembro de 2015).

Inicialmente, o processo seletivo era realizado por meio de uma prova específica. Atualmente, o ingresso no curso ocorre por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para a coordenadora do curso:

Outra característica do curso é que ofereceríamos uma única habilitação de forma alternada. Cada ano tem

uma entrada para cada habilitação (em 2009 com a habilitação em Ciência da Vida e da Natureza; Língua, Artes e Literatura, em 2010; Ciências Sociais e Humanidades, 2011; e em 2012, em Matemática). Em 2015, a UFMG estava com quatro turmas, com um total de 142 alunos matriculados. A entrada anual é de 35 alunos com o objetivo de manter a qualidade do curso. (Açucena Lima Duarte, entrevista, 12 de novembro de 2015).

De acordo com a coordenadora, a universidade custeia mobilidade, hospedagem e alimentação para os alunos e são exigidos documentos que comprovem a moradia ou trabalho no campo e qual a sua relação com este. Assim, afirma:

Os documentos exigidos para a homologação de inscrição são aqueles que legitimam sua relação com o campo, de sindicatos, INCRA, prefeituras, entre outros. Trabalhadores ou filhos de trabalhadores rurais, não só ligados aos movimentos sociais, podendo ser sitiante, arrendatários etc. Atendemos alunos de Minas Gerais e de outros estados. (Açucena Lima Duarte, entrevista, 12 de novembro de 2015).

Atualmente, o curso da UFMG é regular, com recurso adicional do PROCAMPO, via Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). Os materiais utilizados pelos alunos são produzidos pelos professores e constituem-se de material didático e orientação para as

atividades no Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

A coordenadora salienta a importância da estrutura organizacional do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo. Hoje, a UFMG oferece aperfeiçoamento, especialização, graduação e mestrado profissional em educação, que já está na sua terceira turma com uma linha de pesquisa em educação do campo. Além disso, já ofereceu duas turmas do curso de Especialização em Educação do Campo, como projeto, em resposta aos editais da SECADI.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Licenciatura em Educação do Campo

A UFTM possui Licenciatura em Educação do Campo, com duas áreas de habilitação: Ciências da Natureza e Matemática. O curso é fruto de um processo de seleção de propostas das IFES para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, do PROCAMPO, Edital SESu/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012. A proposta da UFTM foi aprovada com a publicação da Portaria nº 72, de 21 de dezembro de 2012.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2014), a qualidade da proposta apresentada pela UFTM permitiu que esta fosse aprovada pela Comissão de Avaliação Pedagógica, prevista no edital

de seleção, sem alterações, tendo ficado classificada em sétimo lugar, no conjunto dos 40 cursos aprovados pelo MEC.

O curso está estruturado, a partir da pedagogia da alternância, em dois tempos: o Tempo-Escola, com ensino presencial intensivo nos meses de janeiro e de julho, e o Tempo-Comunidade, quando os alunos, inseridos em suas comunidades de origem e com acompanhamento dos professores, desenvolvem o restante de suas aprendizagens.

Os alunos são: educadores ou professores não habilitados que vivem, atuaram ou atuam em áreas rurais; outros profissionais que atuaram ou atuam em processos educativos não formais; e público em geral – jovens e adultos que concluíram o ensino médio.

Conforme o *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo* da UFTM (2014, p. 85), o objetivo geral do curso é:

Contribuir para a formação de professores e educadores em escolas do campo (especialmente os que não possuem formação de nível superior) para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como licenciados em Educação do Campo, nas habilitações nas áreas das Ciências da Natureza ou da Matemática, tendo em vista a realidade socioeconômica e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo.

A UFTM custeia o transporte e a estadia dos alunos, bem como a aquisição de materiais escolares básicos. O objetivo é que os alunos tenham todas essas despesas no Tempo-Escola asseguradas por verbas do MEC. O curso possui 15 professores efetivos, sendo 14 deles contratados especificamente para lecionar no curso.

A forma de ingresso dos alunos é por meio de vestibular, sendo que 50% das vagas são direcionadas a professores do campo e as outras 50% para pessoas que têm algum vínculo com o campo, ou demanda social, ou que possuem interesse na área. Assim, afirma a coordenadora: “os alunos formam um conjunto bastante heterogêneo e das mais diversas localidades do país, porém uma parte considerável mora na zona rural” (Mariana Coração de Jesus, entrevista, 6 de novembro de 2015). Vale ressaltar que cerca de 5% dos alunos possuem alguma outra graduação.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Licenciatura em Educação do Campo

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM atende a uma demanda formulada pelo MEC, por intermédio da SECADI, aberta no Edital n. 2, de 23 de abril de 2008, com habilitação nas áreas de História, Matemática e Português. Vale ressaltar que, conforme

consta no *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo* (2014), a UFVJM já oferece esse curso desde 2010, a partir da aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFVJM (Resolução CONSEPE 27/2009, de 30 de outubro de 2009), atendendo ao Edital n. 2, de 23 de abril de 2008.

Também fundamentada na pedagogia da alternância, a organização curricular prevê etapas intensivas durante os períodos de janeiro e julho, que se referem ao Tempo-Escola, e o restante dos meses intercalados com o Tempo-Comunidade. Essa proposição tem em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo, bem como a necessidade de facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício, ou seja, evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo.

O aluno estuda com uma matriz curricular que desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, sendo oferecidas duas habilitações: a primeira em Ciências Humanas e Sociais, a qual deverá ser cumprida por todos os alunos matriculados no período de dois anos; após a conclusão da primeira habilitação, os discentes aprovados fazem uma segunda

habilitação, sendo 30 vagas ofertadas para Matemática e as outras 30 vagas para Linguagens e Códigos.

De acordo com o *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo* da UFVJM (2014, p. 9-10), o objetivo geral do curso é:

Promover a formação de educadores para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio para atuarem nas escolas do campo. Ampliar a educação formal de profissionais da educação que atuam em instituições escolares do campo e outras que desenvolvem ações educativas para as populações do campo. Contribuir para a construção de uma Educação do Campo vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à cultura do trabalhador e à história das populações do campo. Contribuir com as políticas públicas para a Educação do Campo expressas no PRONACAMPO.

A Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM começou como um projeto-piloto, à semelhança da UFMG, UnB e UFS, conforme citado anteriormente. De acordo com o coordenador:

Em 2009, a UFVJM respondeu ao edital do Procampo, vindo a constituir a Turma *Procampo*. O curso começou por uma demanda da região norte mineira (considerando os dois Vales do Mucuri e do Jequitinhonha como Norte de Minas), pensando na formação de lideranças do movimento ligado às questões agrárias. Sem saber qual seria sua proposta, inicialmente ele foi alocado na Pró-Reitoria de Extensão, depois

de um tempo se percebeu que era um curso de graduação com o objetivo de formar professores e, assim, foi alocado na Faculdade Interdisciplinar de Humanidades. (Diogo de Vasconcelos Faria Lemos, entrevista, 13 de janeiro de 2016).

A partir de 2012, instaurou-se o processo de institucionalização. Houve vestibular para entrada em 2013 e iniciou-se, com tal evento, a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo como curso regular e com novo projeto pedagógico, como enfatiza o coordenador. Essa mudança foi provocada, porque o curso não previa um quadro de professores efetivos. Porém, com a institucionalização, houve seleção de profissionais especificamente para trabalhar com a educação do campo. Assim, depois de três anos, o curso deixou de ser financiado pela SECADI e passou a receber recursos diretamente da universidade.

Para ter acesso ao curso, é necessário comprovar a residência no campo. Conforme o coordenador, “campo” ganha uma significação diferente da convencional, pois as cidadezinhas com até 20 mil habitantes são consideradas parte do campo. No norte de Minas Gerais, isso engloba grande número de municípios. Para o coordenador, cerca de 95% dos alunos têm algum tipo de pertencimento ao campo. O curso possibilita ao sujeito lutar por um campo, bem como por uma

agricultura familiar diferente. Enfatiza que, “para muitos deles, esse curso será a porta de entrada para o ensino superior. Assim, forma pessoas engajadas politicamente em prol de um campo mais humano” (Diogo de Vasconcelos Faria Lemos, entrevista, 13 de janeiro de 2016).

De acordo com o coordenador, a metodologia do curso consiste na pedagogia da alternância. Ele aponta:

Tal modelo tem desvantagens e vantagens. As desvantagens são sempre logísticas, pois há uma demanda de transporte incluindo motoristas e carros para cobrir toda a extensão territorial abrangida pelo curso. Às vezes, a universidade não dispõe de uma logística suficiente. A relação dos alunos com a distância de casa no Tempo-Escola também é uma das dificuldades do curso. Uma das vantagens é a possibilidade de a universidade ir até os sujeitos do saber, os moradores do campo. Assim, há uma aproximação maior entre o meio acadêmico e o campo com suas peculiaridades. É na relação entre os dois mundos que emerge o saber. (Diogo de Vasconcelos Faria Lemos, entrevista, 13 de janeiro de 2016).

Foi verificado que o curso possui uma das menores taxas de evasão da universidade – em torno de 10%, enquanto que, para outros cursos, a evasão é de cerca de 30%. Uma explicação para tamanho êxito pode ser o incentivo proveniente do governo por meio da Bolsa Permanência (quatrocentos reais para os alunos

regulares e novecentos reais aos alunos quilombolas e indígenas em 2015).

Quanto ao financiamento, o coordenador afirma que até 2015 não tiveram dificuldades: “porém, para o ano 2016, há uma grande incógnita para todos, uma vez que é o primeiro ano que o processo deixa de acontecer através da SECADI, provocando incerteza quanto ao repasse da verba por parte do governo federal” (Diogo de Vasconcelos Faria Lemos, entrevista, 13 de janeiro de 2016). Tal recurso vem junto do outro financiamento da universidade, por meio da Lei Orçamentária Anual (LOA). No entanto, ele vem identificado como destinado à educação do campo.

Quanto às mudanças ocorridas nos dois mandatos do governo Dilma, o coordenador assevera que é difícil percebê-las, embora afirme:

O projeto da educação no campo teve um papel de blindagem social mais efetivo no primeiro mandato em relação ao segundo, possibilitando a continuidade do curso naquele momento. A dúvida quanto ao repasse de verbas é sinalizada pelos movimentos sociais como um problema. As ações governamentais são vistas nos movimentos sociais como uma das poucas medidas efetivas que permaneceram na educação do campo, embora esteja aquém do demandado. O curso é visto como apenas uma etapa de uma série de direitos dos sujeitos do campo. (Diogo de Vasconcelos Faria Lemos, entrevista, 13 de janeiro de 2016).

Quanto às perspectivas futuras, o coordenador vê o curso em processo de consolidação na universidade, mas requer mais autonomia institucional e gestão de recursos para ter vitalidade garantida. A demanda existe por parte dos alunos, uma vez que é a licenciatura mais concorrida da universidade. Com isso, o número de candidatos por vaga tem aumentado exponencialmente a cada nova entrada.

Considerações finais

Analisando o discurso dos coordenadores, bem como os projetos pedagógicos dos cursos, verifica-se que há uma semelhança na sua constituição histórica. Tal similaridade pode ser observada, porque os projetos surgiram a partir das Conferências de 1998 e 2004 – Por uma Educação Básica no Campo –, que trouxeram para o debate acadêmico a educação do campo e seus sujeitos. Inicialmente, esses cursos possuíam caráter de projeto, pois respondiam a editais específicos lançados pela SECADI.

Observou-se que as licenciaturas presenciais em educação do campo são relativamente recentes (a mais antiga tem uma experiência acumulada de um pouco mais de 10 anos – Universidade Federal de Minas Gerais) e são cursos de graduação integrados a IFES, em processos diferentes

dos aplicáveis aos cursos regulares de graduação, e muitas vezes não estavam previstos em Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e resultam de negociações diretas entre IFES e MEC ou de negociações intermediadas entre IFES e MEC pelo INCRA/PRONERA (muitas vezes o financiador desses cursos). Contudo, no momento da pesquisa alguns desses cursos de Licenciatura em Educação do Campo constituíram-se como cursos regulares, com projetos pedagógicos próprios e financiados pelas universidades.

Do ponto de vista pedagógico, as licenciaturas estão estruturadas no modelo da pedagogia da alternância, procurando atender aos sujeitos que têm algum vínculo com o campo e almejam formação na área. A organização curricular prevê etapas intensivas no que se refere ao Tempo-Escola e ao restante do período intercalado com o Tempo-Comunidade. Segundo os coordenadores dos cursos, essa prática promove a produção de novos conhecimentos tanto no acesso aos saberes universais quanto na valorização dos saberes locais.

Alguns êxitos e dificuldades foram apontados pelos coordenadores. As dificuldades referem-se à manutenção dos cursos, principalmente nas questões financeiras. É sabido que o mesmo governo que enfatiza a criação de cursos

para a formação docente não dá continuidade à execução dos programas, mostrando, assim, que a descontinuidade nas políticas públicas de educação do campo é um dos maiores entraves à efetivação desta. Os êxitos, colocados em grande parte das entrevistas, dizem respeito à possibilidade de atuação dos professores da educação superior, uma vez que eles são motivados a desenvolver suas áreas de saber no intuito de atender às especificidades dos sujeitos do campo, por muito tempo alijados das discussões acadêmicas. Cabe ressaltar a importância dos movimentos sociais na construção dessas ações. Elas nasceram de fora para dentro da universidade, ou seja, dos movimentos e organizações sociais para a universidade, conforme a história das políticas públicas e relatos dos coordenadores.

Outra peculiaridade das ações nas IFES mineiras diz respeito ao pioneirismo e às experiências exitosas dos cursos regulares de graduação de Licenciatura em Educação do Campo. Segundo os coordenadores, isso se deve à participação e compromisso com os movimentos e organizações sociais do campo, bem como à implantação de núcleos de pesquisa e extensão acerca da educação do campo, que contribuíram para a consolidação desse espaço nas universidades. Uma das

consequências desse esforço é a manutenção dos cursos e a criação de outros, como o Mestrado em Educação da UFMG com uma linha de pesquisa em Educação do Campo.

Em suma, foram observadas dificuldades e potencialidades para a implementação e desenvolvimento dos cursos. Aponta-se que ainda há descontinuidade de algumas ações e programas. Portanto, a despeito do esforço e da adesão das instituições mineiras, não se pode afirmar que esse movimento expressou a consolidação de uma política pública voltada para a formação de professores do campo, já que essas ações ainda não superaram a descontinuidade das políticas públicas predominante nas últimas décadas.

Ressalta-se que, apesar dessas dificuldades, Minas Gerais é pioneiro e referência no debate acerca da educação do campo e que houve significativo aumento da adesão da IFES mineiras para desenvolver cursos de formação de profissionais para atuar nas áreas rurais. Todavia, mais estudos são necessários para compreender e contribuir com a formação do professor do campo em Minas Gerais. Por outro lado, evidencia-se, assim, a validade da força popular, uma vez que a educação só tem sentido e alcança seus propósitos se for conjuntamente

organizada e transformada por todos os cidadãos.

Referências

Alencar, M. F. S. (2010). Educação do campo e a formação de professores: Construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ciência & Trópico*, 34(2), 207-226.

André, M. (1982). O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. *Tecnologia Educacional*, 11(46), 40-45.

André, M. (2000). A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In Candau, V. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa* (pp. 83-89). Rio de Janeiro: DP&A.

Antonio, C. A. (2010). Movimentos sociais, direção ético-política e educação do campo. *Revista Faz Ciência*, 12(16), 75-100.

Antunes-Rocha, M. I., & Martins, A. A. (2009). Licenciatura em Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In Antunes-Rocha, M. L., & Martins, A. A. (Orgs.). *Educação do Campo: Desafios para a formação de professores* (pp. 39-74). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176.

Baraúna, R. S. (2009). Formação de Professores e Educação do Campo: Análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano. In Cunha, M. C. (Org.). *Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas* (pp. 285-309). Salvador: EDUFBA.

Bicalho, R. (2017). A concepção de Educação do Campo no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *Revista Inter-Ação*, 42(2), 297-310.

Bocchetti, A., & Bueno, B. O. (2012). Um professor (sempre) a formar: O governo das subjetividades docentes em programas especiais da formação. *Currículo sem Fronteiras*, 12(2), 376-392.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Parecer CNE/CEB n. 36/2001. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2004). *Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Ministério da Educação.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011). *Sinopses Estatísticas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo. (2012). *Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO: Documento Orientador*. Brasília.

Brito, M. M. B. (2013). *O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: Um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do*

Pará (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

Bueno, B. O., Chamlian, H. C., Sousa, C. P. de, & Catani, D. B. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32(2), 385-410.

Cadernos SECAD. (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF: SECAD, Ministério da Educação.

Campos, M. (2015). Lutas dos movimentos sociais do campo e suas contradições na construção da educação do campo. *RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, 6(11).

Cavalcante, R. L. A. (2003). *A escola rural e professor no “Campo das Vertentes”* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Cavalcante, R. L. A. (2013). *Formação de professores do campo: Análise de algumas ações e programas* (Relatório de Pesquisa). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2004. (2004, 28 de julho). *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação*. Diário Oficial da União: Brasília.

Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. (2010, 4 de novembro). *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2_007-2010/2010/decreto/d7352.htm

Edital de seleção n. 02, de 23 de abril de 2008. (2008, 23 de abril). *Referente à chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf

Edital de seleção n. 02/2012, de 31 de agosto de 2012. (2012, 31 de agosto). *Referente à Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial*. Recuperado de http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%2002_31082012.pdf

Gatti, B. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70.

Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379.

Ghedini, C. M., & de Moura Abreu, C. B. (2013). A Formação de Educadores na Perspectiva da Educação do Campo: reflexões sobre o I Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina. *Revista Contexto & Educação*, 25(83), 83-108.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Recuperado de <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Manzini, E. J. (1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26, 149-158.

Moehlecke, S. (2009). As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 481-487.

Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 31(55), 145-166.

Ovigli, D. F. B., Lourenço, A. B., & Colombo Junior, P. D. (2016). Formação docente para educação do campo: As habilitações em ciências da natureza e matemática. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(3), 80-92.

Portaria n. 1.374, de 03 de março de 2003. (2003, 03 de março). *Institui o Grupo Permanente de Trabalho – GPT de Educação do Campo*. Recuperado de http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2003/por_2003_1374_MEC.pdf

Portaria n. 72, de 21 de dezembro de 2012. (2012, 21 de dezembro). *Diário Oficial da União*. Brasília.

Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013. (2013, 1º de fevereiro). *Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais*. Recuperado de http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf

Queiroz, M. I. P. (1988). Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In Von Simson, O. M. *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)* (pp. 14-43). São Paulo, SP: Vértice.

Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002. (2002, 03 de abril). *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Recuperado de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192

Santos, E. C. G. (2007). *Políticas públicas para a educação do campo: Revisando as implementações do Sistema Nacional para a Formação de Educadores*. Rio de Janeiro: ANPED. CD-ROM.

Santos, R. B. (2016). Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(1), 26-46.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.

Souza, M. A. de. (2010). *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: Editora UFPR.

Universidade Federal de São João del-Rei. (2014). *Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo*. São João del-Rei, MG.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. (2014). *Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo*. Uberaba, MG.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (2014). *Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo*. Diamantina, MG.

ⁱ Agradecemos o financiamento da FAPEMIG, que fomentou o desenvolvimento da pesquisa e concedeu duas bolsas de iniciação científica. Parte dos resultados dessa pesquisa foi apresentada em um congresso de produção científica na forma de resumo expandido.

ⁱⁱ Devido à greve no período da pesquisa de campo, da qual muitas instituições federais de educação superior participaram, e outros percalços de diferentes naturezas, os integrantes desta pesquisa não puderam entrevistar os coordenadores da Licenciatura em Educação do Campo da UFV.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 14/02/2018

Aprovado em: 17/05/2018

Publicado em: 12/09/2018

Received on February 14th, 2018

Accepted on May 17th, 2018

Published on September, 12th, 2018

Contribuições no artigo: Os autores Rita Laura Avelino Cavalcante, José Elenito Teixeira Morais e Júlia Loren dos Santos declararam serem responsáveis pela elaboração do artigo, sendo que a primeira autora (Rita) participou da elaboração do projeto, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, escrita e revisão do conteúdo do manuscrito, e os dois outros autores (José e Júlia) participaram da análise e interpretação dos dados, escrita e revisão do conteúdo do manuscrito, sendo todos responsáveis pela aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: Authors Rita Laura Avelino Cavalcante, José Elenito Teixeira Morais and Júlia Loren dos Santos declare to be responsible for the elaboration of the article, and the first author participated in the elaboration of the project, data collection, data analysis and interpretation, writing and review of the content of the manuscript and the other two authors (José Elenito Teixeira Morais and Júlia Loren dos Santos) participated in the analysis and interpretation of the data, writing and review of the content of the manuscript, all of which are responsible for approving the final version to be published.

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

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Rita Laura Avelino Cavalcante



<http://orcid.org/0000-0003-4433-9295>

Júlia Loren dos Santos



<http://orcid.org/0000-0002-6638-8277>

José Elenito Teixeira Morais



<http://orcid.org/0000-0001-6958-230X>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Cavalcante, R. L. A., Santos, J. L., & Morais, J. E. T. (2018). Formação de professores da escola do campo: apontamentos sobre algumas ações e programas desenvolvidos nas IFES mineiras. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 834-861. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p834>

ABNT

CAVALCANTE, R. L. A.; SANTOS, J. L.; MORAIS, J. E. T. Formação de professores da escola do campo: apontamentos sobre algumas ações e programas desenvolvidos nas IFES mineiras. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 834-861, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p834>