

## **A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO COMPROMETIDA**

**Me. Lucas do Couto Neves**  0000-0003-1071-8545

Universidade Federal Fluminense

**Dr. Jörg Nowak**  0000-0002-3213-4252

Universidade de Brasília

**RESUMO:** O movimento da Educação do Campo tem tensionado o Estado por uma práxis educativa vinculada a vida e as lutas dos diversos sujeitos que compõe o campo brasileiro, processo que resultou na elaboração de uma formação específica para atender escolas e outros espaços educativos no meio rural. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo compreender a dimensão político formativa que a Licenciatura em Educação do Campo, a partir da experiência da Universidade Federal Fluminense, busca consolidar nos futuros Educadores do Campo. Para isso, dialogamos, a partir de entrevistas semiestruturadas, com docentes da referida licenciatura indagando sobre sua práxis, movimento que nos conduziu até a categoria Educação comprometida. Apontando para uma dimensão político formativa intrinsecamente ligada a Agroecologia, a Emancipação e ao Território e respondendo com o que este pensamento educacional está comprometido. Movimento que gera tensões institucionais, sociais e políticas, pois, como política educacional vinculada ao polo do trabalho, apresenta características que buscam a transformação das circunstâncias de dominação do campo e seus sujeitos. Portanto, uma perspectiva educacional que se propõe contra-hegemônica, cujo compromisso ético-político, desde sua gênese, busca formar intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contra hegemonia; Intelectuais Orgânicos; Políticas Educacionais.

## **THE PROFESSIONAL TRAINING OF RURAL EDUCATORS: A PROPOSAL FOR COMMITTED EDUCATION**

**ABSTRACT:** The Countryside Education movement has pressured the state for an educational praxis connected to the lives and struggles of the various subjects that make up the Brazilian countryside, leading to the development of specific training for schools and other educational spaces in rural areas. This article aims to understand the political educational dimension that the Degree in Rural Education, based on the experience of Fluminense Federal University, seeks to consolidate in future rural educators. To do this, we conducted semi-structured interviews with teachers from the program about their praxis, which led us to the category of committed education. This points to a political educational dimension intrinsically linked to Agroecology, Emancipation, and Territory, revealing what this educational thinking is committed to. It is a movement that generates institutional, social, and political tensions, since, as a policy tied to the labor pole, it seeks to transform circumstances of domination in the countryside and its subjects. Thus, it is a counter-hegemonic educational perspective whose ethical-political commitment, since its origin, aims to form organic intellectuals of the working class.

**KEYWORDS:** Counter Hegemony; Organic Intellectuals; Educational Policies.



## 1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, enquanto política pública, simboliza uma conquista dos movimentos sociais populares na busca por um projeto de educação vinculado as demandas e modos de vida dos diferentes sujeitos do campo, das águas e das florestas. Com isso, podemos afirmar que essa é uma disputa de forma e conteúdo, e não somente da escolarização em si. Conforme Caldart (2010, p. 119) salienta, “é disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica”. O que significa que a política de Educação do Campo caminha sob o fio da navalha nesse campo estratégico de disputas que é o Estado.

Pensando nisso, após mais de duas décadas da efetivação dessa política, e todos os seus desdobramentos, nos questionamos sobre seu atual funcionamento e a permanência do seu vínculo com os sujeitos que a materializaram. Visto que, estruturalmente é uma política inserida dentro do Estado hegemônico burguês. Com essa questão em mente, tomamos a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal Fluminense (UFF) como análise central para essa pesquisa, observando principalmente a dimensão política formativa que os docentes desse curso buscam consolidar nos educandos. Em outras palavras, a nossa pretensão com esse artigo é compreender a dimensão político formativa que a Licenciatura em Educação do Campo, a partir da experiência da Universidade Federal Fluminense, busca consolidar nos futuros Educadores do Campo.

Para tanto, nossa base teórica foi construída por um diálogo entre a concepção de hegemonia de Antonio Gramsci, sobretudo evidenciando a concepção de Estado Ampliado, com uma breve descrição da trajetória histórica da Educação do Campo enquanto disputa no seio do Estado, seguida da chegada da Licenciatura em Educação do Campo na região Noroeste Fluminense. Na seção metodológica, evidenciamos sujeitos, ferramentas, métodos e perspectivas de trabalho adotadas na construção e análise dos dados. Na seção dos resultados, a partir da análise de



conteúdo dos discursos dos docentes, apresentamos reflexões sobre a proposta formativa do curso, as tensões institucionais geradas por características únicas dessa licenciatura e o “incômodo” que o curso gera na região.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas públicas educacionais, como ação estatal, não escapam das complexas lutas de classes que formam a ossatura material do Estado capitalista moderno. O que significa que sua construção não é neutra, mas formulada a partir de conflitos históricos, políticos, ideológicos e de relações de poder, fielmente presentes dentro da atual formação histórico-política que vivemos, a democracia. E mesmo diante de seus limites, tem se apresentado como a “única forma política que considera o conflito legal e legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade. Significa que os cidadãos são sujeitos de direitos, e que onde eles não estejam garantidos, tem-se o dever de lutar por eles” (CHAUÍ, 2003, p. 344).

Como parte dessa relação, a educação é impregnada de historicidade, lhe conferindo formas e conteúdo que condizem com o movimento do espaço/tempo cujo as determinações são definidas pelos modos de produção, pelas relações sociais, políticas e culturais, assim como pela própria educação. Conforme aponta Saviani (2011, p. 100), “as transformações históricas determinam a educação e, ao mesmo tempo, são por ela determinadas”.

Movimento que requer superar as visões de Estado-sujeito e Estado-objeto e compreendê-lo enquanto condensação das relações de classes, embora desigual; isto é, por meio da indissociável relação da sociedade civil com a sociedade política na qual Gramsci (2017) denomina de Estado Ampliado.

Em outras palavras, a sociedade civil é terreno privilegiado na luta de classes, indicando que a transformação da sociedade não é intrínseca ao poder da sociedade política, do Estado em sentido estrito, mas é igualmente construída por meio da conscientização/coerção consolidada através dos aparelhos de hegemonia que nem



---

sempre pertencem ao Estado de forma oficial. Aparelhos esses que são, segundo Pronko e Fontes (2012, p. 390):

organizações nas quais se elaboram e moldam as vontades e com base nas quais as formas de dominação se difundem, generalizando modalidades de convencimento adequadas ao grupo ou fração dominante – convencimento que passa a ser, a partir de então, tarefa permanente e fundamental da burguesia para fortalecer a sua capacidade de organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas.

No caso das sociedades capitalistas modernas, o número de aparelhos de hegemonia não é pequeno: a família; as organizações religiosas; os partidos políticos; os sindicatos; as mídias de comunicação e informação; os movimentos culturais, associados ou não; as escolas e universidades; todos tem seu papel dentro da consolidação da visão de mundo de determinada classe. Porém, aquele que tem maior viés de influência na dominação de classes na atual configuração das sociedades é o aparelho escolar. Afinal, conforme Althusser já assinalava (1970), nenhum outro dispõe da obrigatoriedade dos indivíduos de quatro a oito horas por dia, de cinco ou seis dias em sete que a semana tem, para difundir uma formação e uma sociabilidade que, na maioria das vezes, visa a continuidade do sistema capitalista.

Contudo, o regime democrático sob a perspectiva de Estado Ampliado coexiste com movimentos de forças contrárias que atuam também pelo viés educativo na construção de uma outra sociedade possível. Isto é, ainda que historicamente concepções hegemônicas alinhadas ao interesse da classe burguesa assumam maior presença no campo educacional brasileiro, guiando a formulação de políticas voltadas a manutenção do modelo capitalista, as classes populares organizadas por meio da sociedade civil também têm buscado disputar políticas educativas emancipatórias, embora em uma relação desigual de forças.

Dentre essas concepções, destacamos o exemplo do movimento da Educação do Campo, cujo caminho para entender esse fenômeno instituinte da educação brasileira está na materialidade que a construiu, os Movimentos Sociais populares do



campo em “estado de luta”, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na luta pela Reforma Agrária. Seu vínculo original é com os trabalhadores pobres do campo dispostos a reagir e lutar contra o atual estado de coisas, e que, posteriormente, ampliam o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo como um todo. Não perder esse aspecto de vista é fundamental para entender que essa crítica nunca foi à educação em si mesma, mas à realidade dos trabalhadores do campo e à dimensão educativa do trabalho, promovendo implicações sobre a realidade educacional, o projeto de campo e de país (Caldart, 2010.).

Retomando brevemente sua matriz histórica, a Educação do Campo nasce dentro dos assentamentos dos movimentos dos trabalhadores rurais sem terra que, no processo de enfrentamento contra o Estado pela ocupação de terras improdutivas, percebem a necessidade de incluir em suas lutas por terra a questão sempre adiada da efetiva universalização do direito a educação (Caldart, 2012). Porém, no processo de demandar escolas para seus filhos assentados, os diversos sujeitos envolvidos percebem que escola rural que lhes era oferecida, aprofundando estereótipos do campo como lugar de atraso, desempenhava um papel fundamental para a desterritorialização dos camponeses e a criação de mão de obra para o grande capital. Como ressaltou Ribeiro (2013, p. 166),

o objetivo era aparelhar-se convenientemente para adequar-se às novas formas que assumia a dependência estrutural, no momento em que se iniciava um incipiente processo de industrialização, no Brasil. Nessa perspectiva, a educação assume uma função “retificadora” visando preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinado a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes.

A partir desse entendimento, durante o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (Enera) realizado em 1997 pelo MST, algumas entidades presentes desafiaram esse movimento a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação



no meio rural brasileiro (Caldart, 2012). Com o apoio de outros movimentos, realiza-se a I Conferência: Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, ampliando a demanda pelo direito à Educação do Campo com a participação de todos os movimentos organizados na Via Campesina, sindicatos de trabalhadores rurais, federações e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

O primeiro resultado desses movimentos é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), institucionalizado ainda com algumas contradições<sup>1</sup>, no mesmo ano da primeira conferência. A Educação do Campo, ainda nomeada como Educação Básica do Campo, foi levada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) após o I Eneer e teve aprovação somente em 03/04/2002, instituindo na Resolução CNE/CEB as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No parecer final fica confirmada “a necessidade da educação pública do campo em substituição à educação rural, que em nada se diferencia da educação urbana, a não ser na precariedade maior das condições de sua oferta às populações rurais” (Ribeiro, 2012, p. 465).

A mudança no termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo surge após a realização dos debates que envolviam a aprovação do parecer das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, e tiveram como marca a ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos. Passou a ser chamada de Educação do Campo “oficialmente” a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002, decisão ratificada na II Conferência Nacional, em 2004 (Caldart, 2012). Essa mudança aconteceu para reafirmar o direito não só à educação básica, mas compreendendo que a luta que se instalava deveria pensar desde a educação infantil até a universidade.

Com essa ampliação na luta pelo direito a educação, novas demandas são apresentadas pelos Movimentos Sociais populares e sindicais para o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

---

<sup>1</sup> Institucionaliza-se vinculado ao Ministério Extraordinário de Políticas Fundiária e não ao Ministério da Educação, mesmo sendo uma política educacional.



Diversidade e Inclusão (Secadi), que instituiu em 2005 um grupo de trabalho para elaborar subsídios de uma política de formação de Educadores do Campo; os resultados desse grupo deram origem ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Pronacampo) (Molina; SÁ, 2012).

Afinal, “a formação dos docentes que atuam no campo indica que, dos 311.025 profissionais em exercício, 61% não têm formação de nível superior” (Molina, 2015, p. 265). Além disso, o conteúdo que esses profissionais lecionam, na maioria das vezes, é urbanocêntrico, pois os materiais didáticos que geralmente circulam nessas escolas são livros antigos e ultrapassados que passaram pelas escolas urbanas – o que implica a organização de conhecimentos totalmente deslocada da realidade dos estudantes, da vida do campo e dos seus sujeitos (Hage, 2011). Afirmando assim a necessidade de uma Licenciatura específica, “planejada considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social” (Molina, 2017, p. 590).

A Licenciatura em Educação do Campo, enquanto política pública, é então experimentada em um projeto piloto subsidiado em quatro universidades brasileiras e iniciadas em 2007, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Pronacampo). Resultando em 2008 e 2009 na ampliação pelo MEC da oferta dessa Licenciatura para outras instituições, mas ainda como projeto especial de turmas únicas. Em 2012, diante da permanente pressão dos Movimentos sociais populares, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa graduação em todo território nacional, na qual o MEC ficou responsável em disponibilizar 600 vagas de concursos públicos para docentes e 126 vagas para técnicos (Molina, 2017).

A partir do Edital de Seleção nº 02/2012 SESu/SETEC/SECADI/MEC, o MEC solicitou as Instituições de Ensino Superior (IES) a elaboração de projetos de



institucionalização dividindo entre elas as vagas de docentes e técnicos administrativos. A participação específica da UFF nesse edital ocorreu, segundo Lima (2022), mediante proposta apresentada e enviada para o MEC por um grupo de docentes de Santo Antônio de Pádua – RJ, após aceite da proposta o edital previa o início do curso em 2013. Porém, o início do curso foi adiado devido à ausência dos docentes que elaboraram essa proposta inicial, que não participaram de sua implementação seja por afastamento para doutorado, por transferência de Campus ou pela discordância sobre o projeto e a troca de informações entre proponentes e realizadores.

Diante da grande novidade que representava essa Licenciatura, muitos desafios surgiram para que sua implementação ocorresse de fato, seja pela proposta pedagógica em alternância, pela elaboração de um currículo interdisciplinar ou pelo desconhecimento sobre o curso, além claro de seu caráter específico de atendimento. O que em tese era normal que ocorresse, pois como projeto formativo recente, nenhum dos docentes aprovados nos concursos para professor da LEdoC/UFF tinha formação específica voltada para essa licenciatura. Conforme Lima (2022) rememorou, os docentes que chegavam para atuar na LEdoC/UFF primeiro tiveram que estudar sobre essa modalidade de graduação para, posteriormente, ajudar na sua implementação seguindo as diretrizes propostas pelo Edital de Seleção.

O que aconteceu, também, por meio da participação em eventos ligados ao movimento nacional de Educação do Campo. Lima (2022) elucida isso ao apontar sua participação no seminário regional do Procampo, realizado na UFMG em 15 e 16 de julho de 2014, quando ainda estava no cargo de coordenador da LEdoC/UFF: “lá estive em contato com coordenadores de outras licenciaturas em Educação do Campo de todo o país e pude ter a dimensão de como alguns colegas estavam resolvendo questões que para mim eram fundamentais” (Ibid., p. 26). Além disso, ele pontua que, “os momentos com os alunos do curso da UFMG me impactaram profundamente. Eu vi ali concretamente o funcionamento de algo que estudei por meses e as cores e



vibrações da realidade do curso eram muito mais esclarecedoras que toda a teoria” (Ibid., p. 27).

Após a conclusão da institucionalização da LEdoC/UFF por meio da Portaria nº 646 de 30 de outubro de 2014, a entrada regular aconteceu no primeiro semestre de 2015, marcando o início da primeira, e ainda única, graduação efetivamente interdisciplinar da UFF, assim como a única que funciona em regime da alternância. Com a efetivação da LEdoC/UFF, é inaugurado na estrutura acadêmica do Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES/UFF) uma nova modalidade educacional que, embora também seja voltada para formação de professores, como a maioria dos cursos presentes nesse campus, tem especificidades curriculares e dimensões políticas formativas distintas dos demais.

No que tange as especificidades curriculares, a Educação do Campo é estruturada a partir da Pedagogia da Alternância<sup>2</sup> e da formação por área do conhecimento. Na experiência da UFF não é diferente, como consta no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) “toda estrutura curricular foi concebida para integralizar componentes pedagógicos teóricos, em sala de aula, e atividades práticas, realizadas no espaço comunitário dos alunos, em conformidade com o já citado Parecer CNE/CEB n. 1/2006” (UFF, 2018, p. 20). Além disso, a LEdoC/UFF tem como proposta formar educadores para atuar na docência inter e multidisciplinar em escolas do campo na área de Ciências Humanas e Sociais<sup>3</sup> de maneira que as dimensões teóricas e práticas não sejam desassociadas, principalmente no que tange a vida da escola e do trabalho.

O curso aponta para a multi e a interdisciplinaridade: a multidisciplinaridade, ou seja, o estudo de um objeto por várias disciplinas diferentes e a interdisciplinaridade, por sua vez, caracteriza-se como uma estratégia de

<sup>2</sup>Pedagogia da Alternância é um processo formativo que se dá em dois espaços/tempos – Tempo Comunidade e Tempo Universidade/Escola – pretendendo movimento contínuo entre o que se aprende nos espaços escolares e nas comunidades de origem dos estudantes.

<sup>3</sup> A Licenciatura em Educação do Campo conta com quatro grandes áreas de formação, ou habilitações, são elas: a) Artes, Literatura e Linguagens; b) Ciências Humanas e Sociais; c) Ciências da Natureza e Matemática; e d) Ciências Agrárias.



---

integração metodológica, seja para fins tecnológicos, epistemológicos, ou pedagógicos, podendo gerar novos campos de conhecimento, ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais. Sendo este nosso horizonte de busca, pois entendemos que esta é parte do processo investigativo do curso em sua essência (UFF, 2018, p. 34).

Essas especificidades curriculares por si só já desafiam a estrutura acadêmica hegemônica do ensino superior brasileiro. Porém, como essas especificidades são requisitos essenciais para a implementação de toda LEdoC, nosso foco principal neste artigo não foi descrever como estas acontecem na experiência da UFF, mas compreender quais as dimensões político-formativas que fundamentam sua práxis. Afinal, é possível que um curso com formação por área do conhecimento e Pedagogia da Alternância não se torne Educação do Campo, enquanto é impossível que exista efetivamente um curso de Educação do Campo sem uma dimensão política formativa vinculada as demandas populares do campo e a tensão permanente pela transformação da sociedade.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa segue uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo. Enquanto estudo qualitativo, optamos pela observação-participante por se tratar de um método que, como aponta Minayo (2009), torna necessária a proximidade e interação entre os interlocutores, nos permitindo compreender a realidade entre a proposta da política pública de Educação do Campo e sua realização concreta em Santo Antônio de Pádua – RJ. Enquanto estudo interpretativo, acreditamos que “cada pesquisador constrói e reconstrói o problema de pesquisa tecido pelas suas vivências e percepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, que é o que possibilita reconhecer a existência de um problema de pesquisa” (Rossato; Martínez, 2017, p. 344).



A construção dos dados aconteceu a partir de três momentos. No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa documental, que teve como base a análise do Projeto Pedagógico de Curso da referida Licenciatura. Em um segundo momento, elaboramos um caderno de campo a partir de nossa visita ao INFES, durante o seminário integrador de Tempo Comunidade e a algumas atividades desenvolvidas pelo curso em questão. A partir dessas visitas, buscamos uma “integração do investigador ao grupo investigado, ou seja, o pesquisador deixa de ser um observador externo dos acontecimentos e passa a fazer parte ativa deles” (Boni; Quaresma, 2005, p. 71). Por fim, realizamos entrevistas semiestruturadas, pois estas possibilitam diversificar perguntas abertas e fechadas, proporcionando liberdade ao entrevistado para discorrer sobre o assunto sem ficar preso a indagação propriamente dita, enquanto o entrevistador pode retomar ou reelaborar questões que não estejam suficientemente respondidas.

No que tange as entrevistas, a LEdoC/UFF conta com um quadro permanente de treze docentes, “com formações em programas de doutoramento em diferentes áreas de ensino: Antropologia (2); Educação (2); Filosofia (3); Geografia (1); História das Ciências e da Saúde (3); Psicologia Social (1); Saúde Coletiva (1)” (Andrade *et al.*, 2019, p. 11). Participaram da nossa pesquisa oito docentes, coordenadores dos eixos de Tempo Comunidade<sup>4</sup>: Gênero e sexualidade no campo; Educação do Campo como Educação Biorregional; Mapeando as Escolas do Campo no Rio de Janeiro; Saúde e adoecimento das populações remanescentes; Programa de Estágio em vivência rural práticas interdisciplinares em Educação do Campo (Agroecologia); Educação e Sustentabilidade: práticas pedagógicas e comunitárias; Cidadania no campo: associativismo, sindicatos rurais e organização no campo na região de Santo Antônio de Pádua; Negrxs na Universidade: negritude, educação e movimentos

---

<sup>4</sup> O Eixo de Tempo Comunidade é a metodologia usada nas dinâmicas de alternância da LEdoC/UFF. Priorizando grandes recortes temático, sua ideia é vincular questões pertinentes da dinâmica local e do arcabouço geral da Educação do Campo na qual o docente fica disponível para atuar como orientador. Enquanto o estudante, com o objetivo de desenvolver pesquisas e intervenções em sua comunidade, adere ao eixo cujo tema mais se identificou.



sociais. A seleção dos entrevistados aconteceu de forma aleatória a partir do contato prévio em nossas visitas de campo e por mensagens via e-mail/internet até que atingir mais de 60% dos professores do curso.

**Tabela 1** – Organização dos sujeitos que participaram da pesquisa segundo Eixo que coordena e área de formação.

Eixo de Tempo Comunidade que coordena	Área de Formação
Cidadania no campo: associativismo, sindicatos rurais e organização no campo na região de XXX	História *(P7)
Educação do Campo como Educação Biorregional	Filosofia (P2)
Educação e Sustentabilidade: práticas pedagógicas e comunitárias	Educação (P6)
Gênero e Sexualidade no Campo	Filosofia (P1)
Mapeando as Escolas do Campo no Rio de Janeiro	Antropologia #(P3)
Negrxs na Universidade: negritude, educação e movimentos sociais	História #(P8)
Programa de Estágio em vivência rural práticas interdisciplinares em Educação do Campo (Agroecologia)	Geografia (P5)
Saúde e adoecimento das populações remanescentes	História (P4)

**Fonte:** Autores.

\*Código atribuído para identificação de citação das entrevistas.

#Docentes que trabalharam no processo de implementação do curso.

As perguntas presentes no roteiro de entrevistas estavam relacionadas aos objetivos da nossa pesquisa, isto é; direcionadas a dimensão política formativa que os docentes buscam consolidar no curso, as tensões entre a materialidade da Educação do Campo e o contexto em que o curso está inserido, ao perfil dos discentes e a aproximação com demandas populares. Além disso, ao final das entrevistas foi proporcionado aos entrevistados um momento para que expusessem questões não atendidas nas perguntas, mas que julgavam importantes para compreender o curso e seu processo formativo. É importante salientar também que os dados deste artigo fazem parte de um recorte da dissertação intitulada “Educadores do campo e Movimentos sociais em formação: repercussões da Licenciatura em Educação do



Campo em Santo Antônio de Pádua – RJ”, realizada no Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília (UnB).

Os procedimentos de análise dos dados foram realizados a partir do método de análise de conteúdo, com recorte por categoria temática. Seguindo o caminho proposto por Bardin (1979), organizamos nossa análise a partir de três momentos: 1) a pró-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pró-análise, que consiste na organização dos dados levantados a fim de torná-los operacionais e sistematizar as ideias iniciais, nos debruçamos na leitura exaustiva do material selecionado a fim de compreendê-lo em conjunto. Alguns dos principais procedimentos nesta etapa da pesquisa foram: a) aprender as particularidades que surgiram nas entrevistas; b) elaborar hipóteses iniciais que serviram de base para interpretar os dados levantados; c) construir as primeiras classificações; d) observar relações entre a entrevista e os conceitos teóricos que determinamos para esta pesquisa.

Na exploração do material, que é o momento da análise propriamente dita, buscamos codificar os dados brutos a fim de caracterizá-los sistematicamente em unidades textuais. A partir disso, conseguimos dividir as respostas das entrevistas em diferentes categorias, contudo, usamos neste artigo apenas uma: a dimensão político-formativa que o curso busca consolidar. Divisão que foi feita a partir da unidade de registro, com recorte temático, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência, de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1979, p. 105).

Por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, foi construída por meio do método de interpretação de sentidos que, segundo Gomes et al. (2005, p. 202), é a “perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais que analisa: (a) palavras; (b) ações; (c) conjunto de inter-relações; (d) grupos; (e) instituições; (f) conjunturas, dentre outros corpos analíticos”. Com os dados já codificados e classificados, os relacionamos com nossa base teórica criando uma



inferência do conteúdo presente nas entrevistas e no caderno de campo, buscando validar cientificamente a compreensão da realidade que produzimos.

#### 4 RESULTADOS

Construindo um movimento dialético entre as falas dos docentes sobre a dimensão política formativa que eles buscam consolidar na LEdoC/UFF, chegamos à compreensão de que há uma categoria que engloba todos os discursos, isto é: Educação Comprometida. Embora esse termo tenha se pronunciado apenas por um dos docentes, ele compete aos compromissos éticos-políticos que estão presentes nas falas de todos os docentes. Isso porque há uma pluralidade de compromissos assumidos, o que não significa que exista discordância entre o profissional a ser formado. Pelo contrário, como veremos a seguir, as pautas se complementam na busca de um processo formativo que seja/esteja comprometido ética e politicamente com o campo e suas demandas em uma perspectiva popular.

**Figura 1** – Organização de temáticas usadas nos discursos que competem a uma Educação Comprometida.



Fonte: Autores.



A categoria que estamos nomeando de Educação Comprometida é uma espécie de guarda-chuva que encontramos para sintetizar três temáticas presentes nos discursos analisados. Por conseguinte, essas temáticas nos ajudarão a entender com o que essa educação está comprometida, são elas: a agroecologia; a emancipação; e o território. No que tange a agroecologia, a Educação do Campo a nível nacional tem se tornado terreno fértil para sua práxis, isso porque ela está vinculada ao saber dos povos originários e camponeses “que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram descolonizados pela capitalização e tecnificação da agricultura” (LEFF, 2002, p. 42). E, sendo a Educação do Campo, um movimento das classes populares camponesas, a práxis agroecológica tem se tornado importante dimensão política formativa na construção de uma Educação Comprometida com a cultura e os saberes dos sujeitos dessa política. Como destacado,

a agroecologia também é um ponto que a gente defende bastante dentro dessas dimensões políticas formativas, para que o nosso estudante, ao final do curso não tenha uma formação estritamente técnica, como acontece na maioria dos campos que formam professores da geografia, da história, na própria pedagogia. O diferencial desse curso é justamente essas dimensões, pensar essas dimensões mais inclusivas, mais plurais e, também, interculturais, dentro de toda essa narrativa de disputa que a gente entende por uma construção de políticas formativas (p. 6).

A agroecologia enquanto dimensão política formativa na LEdoC/UFF, parafraseando P1, acontece por meio de um movimento integrador que conecta diferentes professores e, portanto, campos do conhecimento diversos, na construção de um diálogo mais estreito entre as diferentes disciplinas. Sobretudo a partir da criação do Laboratório TEIA, Território de Experiências Interdisciplinares em Agroecologia, projetos assumidos por diferentes professores, de diferentes disciplinas, interrelacionam-se na construção de um saber menos fragmentado. Portanto, a agroecologia tem sido uma dimensão política formativa importante,



principalmente, no que diz respeito construção de conhecimentos Inter, multi e transdisciplinares, fundamentos presentes no Projeto Pedagógico de Curso.

Assim como a agroecologia, a emancipação foi outro tema que destacamos dentro da dimensão política formativa que os docentes buscam consolidar. Isto porque essa temática é transversal a tentativa de criar maior envolvimento dos discentes com demandas populares, com questões que estão diretamente envolvidas na luta por direitos. Como pontua um dos docentes, esse é um processo que “busca pela autonomia, pela emancipação, pela autossuficiência, que o povo tome as rédeas do próprio destino” (p. 5). Dimensão que tensiona a nossa sociedade atual, pois por mais que nossa “realidade ateste uma profunda e inaceitável injustiça social, a maior parte das pessoas vítimas dessa situação não sabem que têm direito (!) de satisfazer as suas necessidades vitais, sem as quais suas vidas e liberdades passam a estar sob permanente risco” (Alfonsin, 2012, p. 224).

Neste sentido, a autonomia entendida no processo político formativo da LEdoC/UFF envolve diretamente formar sujeitos em uma Educação Comprometida com outro “projeto de sociedade, tanto na questão de afirmação dos direitos de minorias políticas, que de alguma forma esse campo tem sido bastante tensionado, como também em outros campos para gerar algumas mobilizações, enfim, algumas lutas” (P6). Em outras palavras, a emancipação pautada no discurso docente envolve formar/afirmar uma consciência de classe vinculada a luta pelos direitos das populações do campo e pela transformação das circunstâncias.

O que inevitavelmente nos traz ao terceiro tema que destacamos, o Território. Como conceito extremamente importante dentro da Educação do Campo, o Território é um dos principais pilares para se pensar a sociedade, o Estado e projetos de sociedade que se busca construir. Nele estão presentes todas as dimensões da vida, embora para a sociedade capitalista o território, principalmente se tratando do campo, é entendido apenas como fonte de lucro. Conforme aponta Gomes (2020, p. 266), “na perspectiva do agronegócio e da grande agroindústria o campo pode ficar sem



sujeitos, porque se torna o lugar de uso de técnicas para grandes produções. As pessoas iriam apenas trabalhar (de forma assalariada) nesse espaço rural”.

No caso da dimensão política formativa que se busca consolidar na LEdoC/UFF, os docentes afirmam o Território como espaço de luta e resistência (p. 7), onde mais que um espaço geográfico para lucro, o campo enquanto território é apontado como lugar de relações diversas de trabalho, de afirmação de identidade, de culturas, de relações sociais e simbólicas produzidas pelos sujeitos que interagem entre si e com o espaço. Nesse sentido, o curso “procura passar para os educandos, para os alunos, a importância do campo, da vida no campo, do trabalho camponês e não só do campo”, [...], mas a relação deste com a cidade, problematizando a “falsa dicotomia campo/cidade, urbano/rural” (p. 4). Ou seja, procura repensar a relação campo/cidade que historicamente serviu para subalternizar o campo e seus povos, impactando na afirmação de identidade, permanência e negando direitos sociais e políticos desses sujeitos.

Por isso, a LEdoC/UFF tem buscado no território ferramentas de diálogo que facilitem a leitura da realidade e da própria identidade dos sujeitos presentes no curso. Como afirma P5, “a gente só aprende, só enxerga o que está errado, muitas vezes, a partir do momento que a gente passa a focar em compreender como é nosso território”. Isto porque “leituras preconceituosas, ignorantes, (sobre nosso território) elas têm também uma tendência de te manter dentro de um cárcere mental, um cárcere emocional. E, a partir da Educação do Campo, a gente busca quebrar essas amarras” (p. 5). O território é uma dimensão política formativa que busca desenvolver uma Educação Comprometida com a valorização do campo e seus sujeitos, o que acontece por meio da (re)leitura do seu próprio território e da afirmação de sua identidade.

Sobretudo em Santo Antônio de Pádua – RJ, onde não há limites muito claros entre urbano e rural, o Território é uma dimensão política formativa extremamente importante para formar estudantes que estejam preparados para “atender uma região onde a dinâmica é necessariamente rural, ainda que ela tente o tempo inteiro se



mostrar ‘não rural’. [...] Trazendo para dentro das escolas a possibilidade de autoafirmação, de identificação desses estudantes que muitas vezes não se reconhecem mais como pessoas do campo” (p. 3). Portanto, Território é sempre Território Camponês, isto é, “um conceito importante para entender a sua existência. Inseparáveis, são destruídos e recriados pela expansão capitalista, mas também se fazem na secular luta pela terra, na qual o camponês luta para ser ele mesmo” (Fernandes, 2012, p. 749).

Nesse sentido, podemos resumir a dimensão política formativa da LEdoC/UFF a partir da categoria Educação Comprometida, pois ela indica uma série de compromissos inegociáveis presentes nos discursos docentes. Significa que o curso busca consolidar uma Educação Comprometida com a Agroecologia, Emancipação e o Território, assim como todas as pautas coletivas que os interrelacionam como: trabalho, segurança alimentar; reprodução da vida no campo; defesa dos direitos sociais, político e coletivos; afirmação da diversidade, cultura e identidade; entre outras. Como resume um dos entrevistados,

É uma proposta de educação que não se entende como uma educação neutra. O que significa que ela toma partido de alguma coisa, e esse tomar partido é dentro de uma perspectiva ética e política. É uma proposta de educação comprometida com o campo, e quando eu falo campo falo do campo e das pessoas que vivem no campo. Por exemplo, em termos éticos, é o cuidado com o povo do campo. Uma educação que tem um cuidado especial com o povo do campo, um cuidado especial com as atividades que se desenvolvem no campo, com a cultura do campo, com as formas do campo, com o ambiente do campo, o ambiente natural do campo. É regida por uma determinada ética ambiental, determinada ética cultural que visa promover ou se desenvolver em torno de certas diretrizes políticas – uma delas é a diretriz política relacionada aos direitos dos povos do campo. Politicamente, a educação do campo é engajada com a questão da reforma agrária, com a distribuição equitativa de terras, com a agricultura familiar, com o não uso de agrotóxicos, são vários elementos éticos e políticos que estão envolvidos aí. Por isso que a Educação de Campo é diferente da pedagogia. São dois campos de formação de professores, mas a educação do campo já apresenta de antemão quais são os seus compromissos, enquanto a pedagogia, ainda que tenha compromissos também, talvez não se veja obrigada a anunciar de antemão com o que ela está comprometida (p. 2).



Diante dessas dimensões políticas formativas, juntamente com as especificidades próprias da LEdoC, podemos dizer que o referido curso, em concordância com o movimento nacional de Educação do Campo, tem tensionado uma estrutura hegemônica historicamente construída no ensino superior brasileiro. Isto é, contrapondo-se a estrutura disciplinar, centrada no saber mais abstrato e com relações puramente científicas com comunidades, a Educação do Campo se nutre de vínculos orgânicos construídos por meio da Pedagogia da Alternância, se move em conhecimentos inter e transdisciplinares e é forjada em dimensões políticas formativas que incluem no campo do conhecimento científico as preocupações, as demandas e os saberes das classes populares. Movimento que naturalmente cria uma tensão entre o

projeto de Educação do Campo, que vai se formando a partir de olhares e expectativas de acadêmicos e movimentos sociais, muitas vezes dissonantes, e os conflitos inerentes à institucionalização de uma proposta de educação claramente contra-hegemônica que entra em atrito com a lógica epistemológica já consagrada da academia (Magnami, *et al.*, 2020, p. 84).

Por exemplo, todos os docentes entrevistados ressaltaram a existência de tensões entre a materialidade da Educação do Campo e o instituto como um todo. O que não é, necessariamente, um problema da UFF, mas, como afirmou um dos entrevistados,

a universidade brasileira em geral tem uma forte tendência a ser conservadora, ainda que seja muito associada aos pensamentos de esquerda, a universidade pública no Brasil ainda tende a ser muito conservadora em termos epistemológicos. Então, novas epistemologias, por exemplo, quando aparecem na universidade elas são vistas com uma certa estranheza, especialmente para fora das ciências humanas. [...]É difícil para alguém fora das ciências humanas conseguir encaixar um determinado campo de conhecimento dentro do mundo e a Educação do Campo é um campo de conhecimento desencaixado desse modelo de mundo mesmo. A natureza dela vem de um movimento social contrário às formas dominantes



---

do mundo. Então, é natural que ela seja estranha mesmo do mundo, inclusive para o mundo acadêmico, suas formas, suas práticas, suas ideias (p. 2).

Neste sentido, assim como alguns docentes que entraram para lecionar no curso precisaram compreender como se movimenta a Educação do Campo, a principal tensão institucional relatada nos discursos analisados é o desconhecimento e a novidade que a LEdoC traz para o cenário acadêmico como um todo. Ainda que o campus INFES/UFF tenha como máxima a formação de professores, isto é; estruturado quase que exclusivamente por licenciaturas, o próprio Campus não entende muito bem o curso de Educação do Campo, o que dificulta, gera tensões, na implementação da Pedagogia da Alternância, por exemplo (p. 8). Isso porque há uma “dificuldade no entendimento dos processos, de como que a gente constrói os caminhos do saber pela Educação do Campo, a partir da educação popular, a partir dos saberes tradicionais, isso ainda é de difícil entendimento” (p. 5).

A Pedagogia da Alternância, mais precisamente o Tempo Comunidade, é a especificidade mais citada no que tange as tensões institucionais. O que afirma que o ensino superior brasileiro nunca pensou efetivamente incluir as classes populares do campo em sua estrutura acadêmica, que envolve entrada e permanência. Afinal, por mais que existam cursos dispostos a pensar a dinâmica da vida no campo, como é o caso da LEdoC, e outros cursos vinculados ao PRONERA e aos Movimentos Sociais Populares, a estrutura que fundamenta o ensino superior em termos gerais ainda não entende a dinâmica desses sujeitos.

Essa estrutura hegemônica dificulta a elaboração e manutenção dos diferentes espaços/tempos de aprendizagem que a LEdoC busca consolidar, assim como gera preconceitos ligados a própria presença desses sujeitos nos espaços acadêmicos. Como relatado na entrevista, “ontem mesmo uma aluna veio falar de um rapaz de um outro curso que falou para ela que a Educação do Campo não serve para nada” [...], complementando ainda que, “o maior exemplo disso é o Tempo Comunidade, as



---

peçoas acham que a gente está de férias. Não conseguem entender a dimensão da Pedagogia da Alternância, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade” (p. 7).

O que não significa que isso seja algo puramente negativo, afinal a tensão é também uma proposta formativa. Sem conflito só há hegemonia e, enquanto proposta contra-hegemônica, causar tensões é uma das matrizes transformadoras da Educação do Campo. Conforme relatado, ela “deve ser capaz de fazer com que a gente reveja o resultado dessa tensão”, [...] e diferente “do que se pode imaginar, geração de tensão não significa uma quebra de vínculo, ao contrário, a tensão é uma transformação ou uma proposta que tem como objetivo transformar alguma coisa. E, transformar alguma coisa implica, também, se transformar” (p. 1).

Portanto, há um duplo papel transformador na LEdoC, formar sujeitos dispostos a transformar a sociedade ao mesmo passo que tensiona o ensino superior brasileiro por transformações, pois como parte da sociedade esses espaços precisam ser igualmente transformados. Molina e Antunes (2014, p. 236) resumiram muito bem essa tensão pela transformação que implica a Educação do Campo dentro da Universidade, ou seja, a

construção de políticas de formação de educadores do campo se forja eivada de desafios e tensões, que se expressam não só nos inúmeros problemas enfrentados nas escolas do campo onde estes educadores em formação atuam, mas também na própria oferta dos cursos, que, de maneira geral, em todos estes anos do Pronera, desenvolveram-se com dificuldades de várias ordens. Dificuldades na relação com as próprias universidades ofertantes dos cursos, que, muitas vezes, apresentam forte resistência às matrizes formativas propostas pelos movimentos camponeses: o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura e a história. A construção do perfil do educador do campo, a partir destas matrizes formadoras vai se forjando, na maior parte das experiências, à revelia das instituições, ensinando às próprias universidades, uma nova concepção de formar educadores, a partir da ocupação, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos.

Como afirmou P7, essas tensões institucionais são representações condensadas de conflitos presentes em toda sociedade, isto é: a luta de classes. A



Educação do Campo, representando o polo dos trabalhadores, coloca em movimento as demandas dessa classe onde se insere. Significa que, para além das tensões institucionais, a LEdoC/UFF chega no Noroeste Fluminense com o papel fundamental de fortalecer Movimentos Sociais Populares, gerando tensões também sobre o contexto local. Como assinalado em pesquisas anteriores, é política, epistemológica, cultural e economicamente refém de famílias que se consolidaram como elite dominante na região (Neves, 2022).

O Projeto Pedagógico de Curso da LEdoC/UFF também descreve um pouco do contraste que existe entre a materialidade da Educação do Campo e o contexto local, afirmando a importância do curso para repensar a dinâmica territorial e fortalecer os sujeitos que ainda resistem nos espaços rurais da região. Isto é, diante da caracterização de região mais pobre do estado do Rio de Janeiro e da estagnação econômica que afeta principalmente as classes populares, “este Instituto abraçou a proposta do PROCAMPO por entender que a oferta da educação se apresenta como o primeiro e talvez mais importante passo para superar os desafios do desenvolvimento nesta região” (UFF, 2028, p. 12). Em outras palavras, a função social da educação em perspectiva emancipatória se apresenta como solução para entender a raiz do problema e consolidar um movimento contra-hegemônica que visa questionar o modelo de desenvolvimento estabelecido desde o período áureo do café. Conforme relata um dos entrevistados,

quando um município, um determinado território, ele não está dentro de um eixo prioritário de desenvolvimento econômico, como é por exemplo a grande metrópole no estado do Rio, ela fica à margem de tudo. Só tem uma coisa que não fica à margem, que é a centralidade que cada território tem dos seus domínios através da violência e do poderio econômico de uma, duas ou três famílias. Isso não é uma história de Pádua, é uma história do Brasil, os coronéis. Esse coronelismo, ele perdura até os dias de hoje. Quando a gente traz uma nova perspectiva a partir da força dos movimentos sociais em criar um curso de licenciatura Educação do Campo que forme e construa conhecimento por meio da leitura de mundo do povo do campo, isso é uma ameaça a qualquer oligarquia, qualquer poderio único, qualquer hegemonia, qualquer poder político, eles sentem essa pressão de desenvolvimento como uma ameaça. Obviamente é isso, a gente aprendendo a ler o mundo, a gente vai querer escrever também (P5).



Essa consciência se repete no discurso de outros entrevistados, como é o caso de P4, que fala da forte ligação que o curso tem com questões sociais, com direitos dos povos do campo e o quanto isso tensiona a aristocracia rural tão presente no interior ainda hoje.

O Brasil sempre foi historicamente um país atrasado em relações aos direitos do campo, a reforma agrária sempre foi um problema, sempre foi um pensamento negativo em relação a ela. [...] Isso vai mexer com as elites, com essas pessoas que detêm o poder desde sempre se pensar na colonização do Brasil que é formado nos grandes latifúndios e dos grandes proprietários de terra. [...] E quando você está em Pádua, quando você sai do Rio de Janeiro e vai para as regiões mais interioranas, percebe pela paisagem que ela é tomada por grandes quantidades de terra e pouco aproveitamento, você vê que aquilo pertence a alguém e que muitas vezes são terras improdutivas. [...] O movimento (Educação do Campo) vai justamente questionar essa posse, questionar o modo que é usado, o recurso que é distribuído, como é que a gente pode equalizar isso. [...] Então, existe essa tensão na região e existe uma tensão nacional em torno disso por conta dessa estrutura sobre a qual o Brasil foi fundado.

Nesse sentido, “qualquer curso que tenha como pretensão a formação de um pensamento crítico, ela tem como dever ético criar incômodos” (P1), não é diferente o caso da LEdoC/UFF. Essas tensões existem e, como assinala P2, serão cada vez maiores à medida que os egressos começarem ocupar “os espaços públicos, ou estiverem ocupando espaço de atividades públicas, talvez em escolas públicas ou em assembleias, espaços de debates, espaço de discussão. Pois é justamente quando essas tensões podem vir à tona”. Porém, a cultura dominante ainda é dominante e está em um lugar privilegiado em termos de oposição e, como processo incipiente, a LEdoC/UFF ainda caminha entre avanços e retrocessos no que tange a tensões.

Podemos dizer que a institucionalização do curso não cessou seus desafios, pelo contrário, nossas análises indicam que a LEdoC/UFF ainda há de enfrentar um longo percurso para sua consolidação e manutenção. Contudo, também conseguimos



compreender um curso em permanente movimento de renovação, algumas vezes contraditório tal qual é a luta de classes, mas em um processo de discussão profundo sobre seu próprio funcionamento e sobre sua função no Noroeste Fluminense. O próprio Projeto Pedagógico de Curso demarca esse movimento de permanente renovação, isto é; a versão atual, de 2018, não é a primeira e nem será a última, visto que no momento estão sendo realizadas novas discussões para sua atualização.

O que significa que ainda que a Educação do Campo tenha particularidades e especificidades muito bem definidas, como é o caso da formação por área de conhecimento e da pedagogia da alternância, ela não é um modelo estático que serve como uma caixa para enquadrar todos os cursos. Mas, que os cursos devem se adequar a cada realidade, encontrando assim a melhor forma de potencializar seu processo formativo. Neste processo de renovação, sua práxis é ressignificada diante da dinâmica local, do amadurecimento de seu corpo discente e docente, das parcerias que buscam consolidar e das pautas que assumem. Como ressaltou um dos docentes entrevistados,

à medida que o curso faz aniversário em Pádua, eu acho que nós, corpo docente, corpo discente, técnicos, terceirizados, somos convidados a nos rever, porque é isso, a universidade ela não pode só se colocar no lugar de quem vai prover conhecimento, mas ela tem que se nutrir também a partir das demandas e dos incômodos gerados a partir da sua própria presença, então, pedagogicamente é importante que a gente reveja nossas agendas, nossas pedagogias, a partir dos incômodos e das tensões geradas (P1).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De encontro com a perspectiva educativa proposta pelo movimento da Educação do Campo, percebemos que a intencionalidade da LEdoC/UFF é articular educação e trabalho em um projeto emancipador, recuperando o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência e indicando a direção de novos padrões de relações sociais, novas formas de produção, novos valores e novos compromissos com as lutas sociais e políticas envolvidas nesses processos (Caldart,



2012). Nos permitindo dizer que um dos resultados mais significativas deste curso é a busca por formar dirigentes (especialistas + políticos), intelectuais orgânicos dispostos a organizar as vontades e ações coletivas da classe trabalhadora para criação de um projeto contra-hegemônico de consolidação de uma nova sociedade (Gramsci, 2017). Em outras palavras, mais que formar educadores para atuar nas escolas do campo, essa licenciatura foi concebida para formar sujeitos capazes de compreender as contradições presentes na sociedade e intervir sobre elas (Caldart, 2011).

Construindo uma práxis educativa comprometida ética e politicamente com o campo e seus sujeitos, a LEdoC/UFF tem buscado consolidar uma dimensão político-formativa que pensa a educação em sentido pleno, considerando não somente teoria, mas como essa se relaciona com o contexto econômico, social e político dos educandos. Sua proposta baseia-se na ideia de Freire de que não basta aprender a ler que “Eva viu a uva”, é preciso saber que posição Eva ocupa na sociedade, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com este trabalho. Trata-se de uma formação que considera as múltiplas determinações, ou dimensões, que constituem o ser humano.

Portanto, conseguimos vislumbrar um curso que convive com tensões de diversas ordens, institucionais, políticas, sociais e culturais, mas que também entende que essas tensões, por mais complexas que sejam, são parte da proposta que o movimento da Educação do Campo assume para transformação da realidade. É um curso jovem, com um corpo docente em grande parte iniciado na Educação do Campo junto com o próprio curso e sem apoio local de um Movimento Social Popular consolidado. Porém, também por essas mesmas questões, é um curso que se manteve e, se mantém, em permanente autocrítica sobre sua práxis, seus processos e sua função social, sobretudo no Noroeste Fluminense.



## REFERÊNCIAS

- ALFONSIN, J. T. Direitos Humanos. *In*: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 224-231, 2012.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelho ideológico do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970.
- ANDRADE, F. M. R.; NOGUEIRA, L. P. M.; NEVES, L. C.; RODRIGUES, M. P. M. Educação do Campo em giro decolonial: a experiência do Tempo Comunidade na Universidade Federal Fluminense (UFF). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e7178, 19 dez., 2019. DOI: 10.20873/rbec.v4i0.7178.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1979.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. DOI: 10.12957/emtese.2005.5443.
- BRASIL. Presidência da República. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, RS et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 259-267, 2012.
- CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: MOLINA, MC & SÁ. LM (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFS e UFBA)**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, p. 95-121, 2011.
- CHAUÍ, M. A sociedade democrática. *In*: MOLINA, MC; SOUZA JÚNIOR; JG; TOURINHO, F. (Org.). **Introdução Crítica ao Direito Agrário**. Brasília: Ed. da UnB (Coleção O Direito Achado na Rua, v. III), 2003.
- FERNANDES, B. M. Território Camponês. *In*: CALDART, RS et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 746-749, 2012.



GOMES, E. M. Princípios Educativos para a Educação do Campo. *In*: Anielli Fabiula Gavioli Lemes, Carlos Henrique Silva de Castro, Clebson Souza de Almeida e Ofelia Ortega Fraile. **Os Vales que Educam**: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. DOI: 10.22267/23583223.22(2).220-253.

GOMES, R. SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S.; MALAQUIAS, J. V.; SILVA, C. F. R. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 185-221, 2005. DOI: 10.7476/9788575416723.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. volume 3 [recurso eletrônico]: Maquiavel, notas sobre o estado e a política, 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

LEFF, H. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002. DOI: 10.18227/1982-8470/agro. v3i1.1226.

LIMA, S. C. S. Rompendo as cercas e ocupando o latifúndio do conhecimento: relato sobre a implementação do curso de educação do campo na UFF. *In*: Francisca Marli R. de Andrade; Fábio AG Oliveira; Michelle L. Domingues Paula Arantes BB Habib; Silvio C. de Souza Lima (Org.). **Coletânea comemorativa cinco anos da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF)**. – Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2022.

MAGNANI, L. H.; CASTRO, C. H. S.; MARQUES, L. O. C. Da política pública de Educação do Campo à prática acadêmica para formação de professores. *In*: Anielli Fabiula Gavioli Lemes, Carlos Henrique Silva de Castro, Clebson Souza de Almeida e Ofelia Ortega Fraile. **Os Vales que Educam**: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 35-52, 2020. DOI: 10.22267/23583223.22(2).

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *in*: DESLANES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 61-77, 2009. DOI: 10.13140/RG.2.1.1661.4647.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, 38(140), p. 587-609, 2017. DOI: 10.1590/es0101-73302017178020.



---

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, M. C. & Antunes-Rocha, M. I. Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexão sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014. DOI: 10.17058/rea.v22i2.5827.

NEVES, L. C. Educação do Campo em movimentos: lutas sociais e embates políticos por direitos educativos diferenciados. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua - RJ, 2020.

ROSSATO, M.; MARTÍNEZ, A. M. A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 343-352, 2017. DOI: 10.37156/inq.v1i1.57.

SAVIANI, D. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a Educação Pública no Brasil. *In*. LOMBARDI, JC; SAVIANI, D. **História, educação e transformação**. Tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura Interdisciplinar de Educação do Campo**. Santo Antônio de Pádua – RJ: Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, 2018.

Recebido em: 27-05-2024

Aceito em: 10-01-2025

