



GT11 - Política da Educação Superior – Pôster 530

## O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS REFERENCIAIS CONTRA-HEGEMÔNICOS NO CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Hellen do Socorro de Araújo Silva - UFPA

Agência financiadora: CAPES-OBEDUC

### **Resumo**

Este texto é parte integrante da pesquisa desenvolvida em nossa tese de doutorado, cujo objetivo é analisar a educação superior pública materializada na política de formação dos educadores por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA. A metodologia utilizada tem como abordagem a pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos de coleta de dados, análise documental, observação e entrevistas com docentes e estudantes. Os eixos de análises quis identificar como o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, tem assegurando os princípios da educação do campo como elementos de referências para a construção de práticas contra-hegemônica na educação superior.

**Palavras-chave:** Educação superior do campo. Política de formação. Licenciatura em Educação do Campo.

### **O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO**

Neste cenário investigativo delimitamos que a temática central desta tese versa sobre a política de formação dos educadores do campo, cujo objeto principal é reconstruir outra escola que se encontra presente nas comunidades rurais, daí concordamos com Molina (1999) quando expressa que não basta ter escolas no campo, quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas [...] vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e a cultura do povo do campo. Por isso que as resistência por uma formação de educadores na perspectiva da inclusão social e com seu pilar na diversidade e nas políticas afirmativas, precisou ser intensificada pelas lutas dos movimentos sociais do campo e de parcelas sociais que defende uma política de equidade social e educacional.

A política de formação dos educadores do campo no Brasil vem construindo outra perspectiva de formação com fundamento na educação popular, para problematizar a política educacional estabelecida nos anos de 1990 a partir da Reforma do Aparelho do Estado. Reforma está que desresponsabilizou o Estado pelo compromisso com as Instituições de Ensino Superior Pública (IES), por vivenciar um contexto histórico de Estado mínimo e de privatizações, visto que as IES públicas passam a ser entendidas como instituições públicas não-estatais, o que intensifica os investimentos do fundo público nas IES privadas.

Neste cenário de reforma a política de formação dos educadores passou a ser delineada pelos organismos multilaterais, tais como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para Reconstrução do Desenvolvimento (BIRD), estes impunham diretrizes ao aspecto da política de formação.

É em contraposição as políticas de formação centradas em uma racionalidade técnica e prática, para atender o mercado de trabalho (VEIGA, 2002), que se intensificou a partir dos anos de 1990 pela sociedade civil organizada a reivindicação em defesa de uma formação que se construísse em consonância com a realidade dos sujeitos e descomprometida das exigências imediatas deste mercado profissional movido pelo modo de produção capitalista.

Estes modelos centristas de segregação educacional marca a aprovação de leis, parâmetros e diretrizes que afirma um Estado regulador e limita a qualidade da formação e do ensino na política de competências e resultados. Como reflexo deste Estado regulador temos no campo e na cidade um número significativo de crianças, jovens e adultos fora dos sistemas públicos de ensino, além desta defasagem no atendimento educacional, bem como um número extremamente alto de educadores que atuavam sem formação superior.

A perspectiva de superação destas defasagens educacionais e a garantia da educação como direito de todos teve seu reconhecimento na Constituição Federal (1988) e posteriormente em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, a qual destaca na letra da lei a universalização da educação básica, o reconhecimento dos tempos socioculturais em um currículo que precisa se constituir diferenciado no contexto da formação dos educadores e de estudantes. Para Arroyo (2007, p. 161) “as ênfases dadas à educação como direito universal de todo

cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças”

O respeito a estas diferenças precisa romper com a perspectiva de formação de cunho generalista que veem os sujeitos do campo como universais, únicos e homogêneos, posto que ocasionam a perda da memória coletiva produzida pela identidade e simbologias destes sujeitos protagonistas do campo.

É nesta arena política que os educadores do campo começam a disputar outros territórios de formação, visto que defendem uma formação que reconheça as diversidades socioculturais e as identidades dos sujeitos sociais que almejam cursar uma universidade pública, com direito de acesso e permanência, mas que sejam reconhecidos seus saberes, suas práticas e suas condições materiais de existência e resistência nos diversos territórios de produção da vida.

Outro aspecto a mencionar como parte significativa desta problematização consiste no processo formativo que considere a epistemologia da práxis, em sintonia fina com as lutas dos movimentos sociais do campo que reclamam por políticas educacionais como uma fração das políticas públicas por entenderem que a defesa por outro projeto de educação do campo não está dissociado “da questão agrária e da concentração fundiária no Brasil, porque devemos ressaltar que a educação do campo, não nasce na academia, nem da teoria, ela nasce da realidade, da materialidade concreta das lutas dos sujeitos camponeses pelo direito a terra” (MOLINA, 2014).

Reafirmamos que a década de 1990 é marcada por modelos desenvolvimentistas que segregou o trabalhador do campo devido a intensa expansão degradante do agronegócio, que tem desterritorializado os camponeses para beneficiar as grandes empresas a fim de ampliar a produção da monocultura que é exportada em *commodities*. Em contraposição a esse modelo de desenvolvimento que explora o trabalhador e o expulsa do campo, é que o Movimento da Educação do Campo se mobiliza, se fortalece e apresenta outro modelo de desenvolvimento que reconhece a cultura e o trabalho como matrizes primordiais para o fortalecimento da agricultura familiar e camponesa (CALDART, 2004).

Considerando as marcas do movimento da educação do campo, seus desafios, dificuldades e conquistas é que nesta investigação destacamos o interesse em pesquisar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, na perspectiva de dialogar com as temáticas vinculadas a compreensão de: Território, Educação Superior, Hegemonia, Estado, Movimentos Sociais, Política de Formação dos educadores do campo e

Epistemologia da Práxis. Referidas categorias são problematizadas no processo de institucionalização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que vem se constituindo pela implementação desta licenciatura como uma política estruturante no contexto das IES públicas e neste estudo em específico na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Nesse sentido, percebemos que as Licenciaturas em Educação do Campo são colocadas como central na pauta de uma nova alternativa na formação dos educadores do campo, pois aponta para uma “formação e atuação profissional de acordo com as metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, [...] e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão” (DECRETO, 7.352/2010).

Nosso interesse em pesquisar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é pelo fato de compreendermos que este representa uma alternativa à formação dos educadores e um passo necessário para a construção de um trabalho interdisciplinar na universidade e nas escolas, bem como a possibilidade de problematizar e construir a escola do campo, como perspectiva de garantia do acesso e permanência as crianças, jovens e adultos do campo, além de ser um marco no acesso à educação superior pública aos povos do campo que estiveram historicamente ausentes deste direito.

Neste interim, enfatizamos que nossa questão de investigação é: A educação superior pública materializada na política de formação dos educadores, desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA vem assegurando os princípios da educação do campo como elementos de referências para a construção de práticas contra-hegemônicas?

Nosso objetivo geral é analisar a educação superior pública materializada na política de formação dos educadores, desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA e como tem assegurando os princípios da educação do campo como elementos de referências para a construção de prática contra-hegemônica.

Nesse sentido, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo busca repensar a matriz formativa das licenciaturas, a fim de garantir uma formação e um currículo centrado na identidade, diversidade e próximo da vida dos sujeitos, isto são, provocações que se apresentam nesta relação entre movimentos sociais e a universidade para implantar um curso na perspectiva da valorização dos sujeitos do campo na perspectiva contra-hegemônica.

Essa outra forma de pensar a educação do campo está associada as contribuições de Gramsci (1978) ao destacar que “os novos modos de produção de conhecimento crítico

e coerente visa suplantando o senso comum para que os sujeitos em condições de subalternidade possam construir uma contra-hegemonia”. Estas colocações nos leva a compreender que a contra-hegemonia é sobretudo, uma revolução cultural, sendo possível em meio aos confrontos e conflitos que os sujeitos sociais buscam afirmar sua posição de classe. Assim a conquista da contra-hegemonia se efetiva na medida em que a classe subalterna se liberta da situação de alienação provocada pelas formas de pensar homogêneas pelo pensamento liberal (SIMIONATTO, 2009).

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Política de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, pp. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010b. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Civilização Brasileira, 1978.

MOLINA, Mônica Castagna. **Desafios da Licenciatura na materialização das escolas do campo**. Palestra. IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo. Belém, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**: Memória. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

SIMIONATTO, Ivete. Classes Subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem Gramsciana. **Rev. Katál**. Florianópolis. v. 12. n. 1 p. 41-49. Jan./jun. 2009).

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.