

DANIELA QUEIROZ DO PRADO

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE VIÇOSA: EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA EM
PERSPECTIVA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Lourdes Helena da Silva
Coorientador: Joao Batista P. de Queiroz

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

P8961 Prado, Daniela Queiroz do, 1994-
2020 A licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal
de Viçosa : egressos da primeira turma em perspectiva / Daniela
Queiroz do Prado. - Viçosa, MG, 2020.
114 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Lourdes Helena da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.104-107.

1. Educação rural. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino.
4. Educação - Estudo e ensino. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
II. Título.

CDD 22. ed. 370.91734


DANIELA QUEIROZ DO PRADO

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE VIÇOSA: EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA EM
PERSPECTIVA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 20 de agosto de 2020.

Assentimento:


Daniela Queiroz do Prado
Autora


Lourdes Helena da Silva
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Dalila e Jorge, e meus irmãos, Dalivone e Doglas, por me apoiarem nas horas fáceis e difíceis ao longo de toda a minha trajetória.

Aos meus sobrinhos, Eloisa e Nicolas, por proporcionarem a minha vida mais alegria e amor.

A minha orientadora, professora Lourdes Helena, pela paciência, orientação e conhecimentos compartilhados nestes dois anos de caminhada.

Aos professores João, Vânia, Tatiana e Elida, pelas contribuições e sugestões para esta pesquisa.

Aos professores, técnicos, estudantes e egressos da LICENA, por terem feito parte da minha trajetória e sempre me apoiarem e auxiliarem quando necessário.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, por me acolherem e pelos conhecimentos compartilhados e trabalhos prestados ao longo do processo de pesquisa.

Aos meus colegas do Mestrado, em especial a Jessica, Marilane e Marisa, que me acompanharam em todas as etapas, dividindo angústias e alegrias.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço a CAPES por me conceder bolsas de estudo, possibilitando que me dedicasse de maneira integral a esta pesquisa.

A Deus, por me possibilitar a realização de mais uma conquista.

RESUMO

PRADO, Daniela Queiroz do, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2020. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: egressos da primeira turma em perspectiva.** Orientadora: Lourdes Helena da Silva. Coorientador: João Batista Pereira Queiroz.

Esta pesquisa, integrante do Programa de Estudos intitulado A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas, teve por objetivos analisar o perfil e a atuação dos egressos da primeira turma do curso, assim como as avaliações construídas por eles sobre os aspectos facilitadores e dificultadores de suas inserções profissionais. Em termos metodológicos, apoiamos-nos nos pressupostos da abordagem qualitativa, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas como procedimentos técnicos de coleta dos dados que, por sua vez, foram analisados sob orientação do Método de Análise de Conteúdo. No presente relatório, os dados da pesquisa foram organizados da seguinte forma: inicialmente, descrevemos a proposta da formação da LICENA, destacando o perfil e a atuação profissional previsto pelo curso; na sequência, caracterizamos os egressos da primeira turma do curso e identificamos as áreas de atuação profissional desses sujeitos; por fim, analisamos as avaliações construídas por eles sobre os aspectos que contribuíram e /ou dificultaram a inserção profissional, seja na docência ou na gestão de processos educativos e comunitários. Em termos dos resultados da pesquisa, eles indicam que primeira turma possui um perfil marcado pela diversidade, com sujeitos oriundos de diversos segmentos de trabalhadores do campo. Em termos da atuação dos egressos, identificamos que eles estão atuando tanto nas áreas previstas pelo curso, quanto nas atividades de produção agrícola, prestação de serviço e, ainda, no exercício da docência em outras áreas. Além disso, na perspectiva da atuação profissional dos egressos do curso, os dados da pesquisa revelam a necessidade da inclusão, na legislação educacional, de uma regulamentação específica sobre a formação por área de conhecimento, de maneira a avançar na compreensão desta modalidade de organização do conhecimento.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Perfil Egresso. Atuação Profissional.

ABSTRACT

PRADO, Daniela Queiroz do, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2020. **The Degree in Rural Education at the Federal University of Viçosa: graduates of the first class in perspective.** Advisor: Lourdes Helena da Silva. Co-advisor: João Batista Pereira Queiroz.

This research, part of the Program of Studies entitled The Degree in Rural Education at the Federal University of Viçosa: Subjects, Representations and Pedagogical Practices, aimed to analyze the profile and performance of the graduates of the first class of the course, as well as the evaluations constructed by them about the facilitating and hindering aspects of their professional insertions. In methodological terms, we rely on the assumptions of the qualitative approach, using questionnaires and semi-structured interviews as technical procedures for data collection, which, in turn, were analyzed under the guidance of the Content Analysis Method. In this report, the research data was organized as follows: initially, we describe the proposal for the formation of LICENA, contrasting the profile and professional performance provided by the course; next, we characterize the graduates of the first class of the course and identify the areas of professional activity of these subjects; finally, we analyzed the assessments built by them on the aspects that contributed and / or hindered their professional insertion, whether in teaching or in the management of educational and community processes. In terms of the research results, they indicate that the first group has a profile marked by diversity, with subjects from different segments of rural workers. In terms of the performance of the graduates, we identified that they are working both in the areas provided for by the course, as well as in the activities of agricultural production, provision of services and, still, in the exercise of teaching in other areas. In addition, from the perspective of the professional performance of the graduates of the course, the research data reveal the need to include, in the educational legislation, a specific regulation on training by area of knowledge, in order to advance the understanding of this type of organization of the program knowledge.

Keywords: Degree in Rural Education. Profile Graduates. Professional performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Origem dos Egressos da Primeira Turma da LICENA.....	62
Figura 2 - Atuação Profissional dos Egressos da Primeira Turma da LICENA.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Escolas Família Agrícola em Minas Gerais.....	43
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Carga Horária da LICENA.....	53
Tabela 2 - Religião dos Egressos da Primeira Turma da LICENA.....	61
Tabela 3 - Origem dos Egressos da Primeira Turma da LICENA por Municípios..	62
Tabela 4 - Residência Atual dos Egressos da Primeira Turma da LICENA.....	64
Tabela 5 - Atuação Profissional dos Egressos da Primeira Turma da LICENA.....	70
Tabela 6 – Período de Inserção no Mundo do Trabalho.....	72
Tabela 7 – Aspectos Facilitadores no Processo de Inserção no Mundo do Trabalho.....	76
Tabela 8 – Dificuldades no processo de inserção no mundo do trabalho.....	79
Tabela 9 – Aspectos Positivos da Formação na LICENA.....	84
Tabela 10 – Aspectos Limitantes da Formação na LICENA.....	90
Tabela 11 – Sugestões de Melhorias na Proposta Formativa.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos Egressos da Primeira Turma da LICENA por Sexo.....	56
Gráfico 2 - Faixa Etária dos Egressos da Primeira Turma da LICENA.....	58
Gráfico 3 – Cor Declarada Pelos Egressos da Primeira Turma da LICENA.....	59
Gráfico 4 - Estado Civil dos Egressos da Primeira Turma da LICENA.....	60
Gráfico 4 – Local de Residência Atual dos Egressos da Primeira Turma da LICENA.....	65
Gráfico 6 – Participação em Movimentos Sociais e Sindicais dos Egressos da Primeira Turma da LICENA.....	66
Gráfico 7 - Distribuição dos Egressos da Primeira Turma da LICENA, por Movimento Social e Organização do Campo.....	67
Gráfico 8: Atuação Profissional dos Egressos da Primeira Turma da LICENA.....	69

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AMEFA - Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
CEB - Comunidades Eclesiais de Base
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEC - Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”
CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
COOFA - Cooperativa dos Agricultores e Agricultoras Familiares e Economia Solidária de Araponga
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CTA – ZM - Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata
ECOFA – Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia
EFA - Escolas Famílias Agrícolas
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA - Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais
FaE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FETAEMG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES - Instituições Federais de Educação Superior
IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo
LICENA - Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza
MAB - Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MEC - Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MMC - Movimento das Mulheres Camponesas
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PET – Plano de Estudo Temático

PJR - Pastoral da Juventude Rural

PNE - Plano Nacional de Educação

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

TC - Tempo Comunidade

TEIA - Programa de Extensão Universitária

TU - Tempo Universidade

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UnB - Universidade de Brasília

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

UNICAFES/ MG - União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária no Estado de Minas Gerais

UNICEF - Fundo das Nações para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA	25
1.1 Movimento da Educação do Campo.....	25
1.2 Educação do Campo: Avanços na Esfera das Políticas Públicas.....	30
1.3 Formação de Educadores do Campo.....	33
CAPÍTULO II - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFV.....	39
2.1 Educação do Campo no Contexto Mineiro.....	39
2.2 Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa.....	48
2.3 A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa...	50
CAPÍTULO III - SUJEITOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV: OS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA EM FOCO.....	56
3.1 Perfil dos Egressos da Primeira Turma da LICENA.....	56
CAPÍTULO IV - ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DA LICENA.....	69
4.1 Atuação Profissional dos Egressos da LICENA.....	69
4.2 Processo de Inserção no Mundo do Trabalho.....	72
4.2.1 Facilidades no Processo de Inserção no Mundo do Trabalho.....	76
4.2.2 Dificuldades no Processo de Inserção no Mundo do Trabalho.....	79
CAPÍTULO V - A AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO VIVENCIADA NA LICENA.....	84
5.1 Avaliação da Formação na Licena.....	84
5.1.1 Aspectos Positivos	84
5.1.2 Aspectos Limitantes	90
5.2 Sugestões de Melhoria	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERENCIAS	104
ANEXOS.....	108

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa integra o Programa de Estudos intitulado “A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas”¹, que busca compreender o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV (LICENA) em seus diversos aspectos: sujeitos, representações sociais, processos e práticas pedagógicas.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) ainda são recentes em nossa sociedade brasileira e poucas pesquisas foram desenvolvidas sobre este assunto. Atualmente, as LEdoC encontram-se presentes em diversas Instituições de Ensino Superior nas diferentes regiões do país, tendo como protagonistas centrais de sua criação os movimentos sociais e sindicais do campo em parceria e articulação com várias organizações e instituições comprometidas com a educação do campo, tanto Instituições de Ensino Superior ES como outras instituições e organizações da sociedade. As discussões sobre a educação no meio rural brasileiro, apesar de presentes ao longo da história de nossa sociedade, formalizaram-se como pautas de lutas e reivindicações no final da década de 1990, a partir da mobilização e da articulação dos movimentos sociais e sindicais camponeses. Dentre essas reivindicações, está a luta pelo direito a uma escola e a uma educação vinculada ao modo de vida, de trabalho, à cultura e à identidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo; assim como a luta por uma formação pedagógica específica para os educadores do campo (II CNEC, QUEM SOMOS, s.d.).

O campo, na perspectiva deste movimento, é compreendido como um espaço de vida, com sujeitos e culturas diversas. Isto porque, por muitos anos, a visão construída sobre o campo era uma visão de precariedade e inferioridade, que menosprezava e desvalorizava os sujeitos que nele vivem. Ainda, é preciso considerar o modelo de desenvolvimento agrário brasileiro que, historicamente, gerou um quadro marcado por exclusões e desigualdades sociais (FERNANDES, et al, 2011). Neste contexto, o ensino destinado à população do campo também se desenvolveu, ao longo dos anos, sob a lógica do pensamento sobre desenvolvimento agrário que, veiculando uma ideologia urbano industrial, desconsiderava os valores sociais, econômicos e culturais dos

¹ Este Programa de Estudos, coordenado pela Prof. Dr^a. Lourdes Helena da Silva, conta com o financiamento do CNPq, para analisar o processo de constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV, em suas várias dimensões: histórica, política, sociológica, pedagógica, institucional, etc.

camponeses, favorecendo assim a hegemonia capitalista do agronegócio.

Em busca de superar essa visão de marginalização dos povos do campo, assim como o modelo educacional que lhes foi destinado, os movimentos sociais e sindicais camponeses passaram a se articular em prol da luta em defesa tanto do direito a uma educação no e do campo, quanto de uma formação específica de educadores do campo (ARROYO, 2012).

Segundo Caldart (2011b), estas pautas foram inicialmente formalizadas no ano de 1997, por ocasião do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O I Enera, por sua vez, teve um papel importante na preparação da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo que, realizada em julho de 1998, foi o lócus de emergência da expressão “Educação do Campo”. Na origem desta expressão, ainda segundo a autora, está o debate mais amplo sobre a educação no meio rural brasileiro e o entendimento da necessidade de uma denominação para contrapor o modelo tradicional da Educação Rural. Assim, a expressão Educação do Campo é marcada pelas lutas e mobilizações dos povos do campo por um outro projeto de educação e de escola, assim como de outro modelo de campo e de sociedade. É configurada, pois, pela luta por direito à educação, à escola, à terra, à cultura, enfim, às condições dignas de vida e de trabalho que permitam a sobrevivência de forma decente e sustentável no campo brasileiro.

Cumpramos destacar que Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) foi gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, e que, conforme Caldart (2011b), a partir de então começaram a surgir as articulações e lutas que viriam resultar na criação do programa. Conforme a autora, o Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Ele foi executado por meio de ampla articulação interinstitucional, que envolveu Estado, universidades e movimentos sociais com o objetivo de apoiar projetos educacionais no campo e, em específico, nas áreas da Reforma Agrária.

Essas articulações e lutas alidas a tantas outras, impulsionaram a criação e institucionalização das LEdoC's como curso regular em varias instituições de ensino superior do país. Destaca-se como fruto destas lutas a criação do Pronea, o qual marcou um período de forte pressão dos movimentos camponeses sobre o Estado para a implementação de cursos de formação de educadores do campo. Foi nesse contexto que

o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), criou no ano de 2007 o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com o objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país.

Tendo em vista a construção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições de Ensino Superior do país, a Secadi ficou responsável por elaborar, em parceria com representantes do Movimento, uma proposta de formação de educadores do campo (MOLINA, 2015). Assim, em 2007, tiveram início quatro experiências pilotos de formação de educadores do campo na: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Sergipe (UFS); e Universidade Federal da Bahia (UFBA) (MOLINA, 2015).

A partir da materialidade destas experiências foi lançado, em 2012, através do PRONACAMPO, no âmbito do MEC, juntamente com a Secadi, o edital Nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC que convidava as instituições públicas de Ensino Superior a apresentarem propostas para a implementação de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs). A partir desse edital, foram criados 42 cursos de LEdoCs em diferentes regiões do território brasileiro.

As LEdoCs, conforme Molina (2015), buscam promover a formação de educadores do campo para atuarem tanto nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em quatro áreas de conhecimento², quanto na gestão de processos educativos escolares e/ou comunitários. Para a autora, a formação por área de conhecimento busca promover estratégias para superar a fragmentação do conhecimento, promovendo assim a interação entre a demanda da comunidade em que a escola está inserida e os conhecimentos e habilidades educacionais. Na perspectiva da habilitação dos educadores do campo para atuarem na gestão de processos educativos escolares e comunitários, conforme afirma Molina (2015), configura-se a estratégia multidisciplinar de trabalho docente para formação de futuros educadores com habilidades para além das salas de aula.

Dentre as instituições que implantaram as LEdoCs, destacamos a Universidade Federal de Viçosa (UFV) que, a partir da aprovação no edital Nº 02/2012-

² Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

SESU/SETEC/SECADI/MEC, deu início às atividades do curso no ano de 2014, com uma turma de 120 alunos.

A Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza UFV (LICENA³) tem sido fonte de diversas pesquisas que buscam analisar o curso em seus contornos históricos, filosóficos, pedagógicos e, ainda, dos sujeitos envolvidos em sua trajetória. É neste contexto que a presente pesquisa buscou analisar a atuação dos egressos da primeira turma da LICENA, orientada pelas seguintes questões: Onde estão os egressos da LICENA? Qual é o perfil profissional previsto pelo curso? Em quais espaços profissionais estão atuando os egressos da primeira turma do curso? Quais os aspectos que contribuíram e/ou dificultaram a inserção profissional desses sujeitos na docência em escolas do campo ou na gestão de processos educativos e comunitários? Qual a avaliação dos egressos sobre a formação vivenciada no curso?

Visando responder a essas questões, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a LICENA na perspectiva da atuação dos egressos da primeira turma do curso. Especificamente, nossos propósitos foram descrever a proposta da formação do LICENA, destacando o perfil e a atuação profissional esperados do profissional pelo curso; caracterizar os egressos da primeira turma do curso; identificar as áreas de atuação profissional desses egressos; e analisar os aspectos que contribuíram e/ou dificultaram a inserção profissional desses sujeitos na docência e/ou na gestão de processos educativos escolares e comunitários.

Torna-se importante destacar que o interesse por esta temática de pesquisa surgiu após meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, tanto pela constatação da inexistência de estudos sobre os egressos da LICENA, quanto pelo fato de que eu ter integrado, na condição de estudante, a primeira turma do curso, cuja formatura ocorreu em janeiro de 2018. Nesse período, através de contato com colegas de estudo, tive a oportunidade de compartilhar muitos relatos de inquietação e de angústias vivenciadas por eles frente às dificuldades de inserção profissional, especialmente para a atuação na área de formação da LICENA. É mediante essas inquietações que a presente pesquisa surgiu como uma das possibilidades de compreensão sobre a situação vivenciada pelos colegas, egressos do curso.

³ Nome dado especificamente ao curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal de Viçosa pelos educadores do curso e estudantes da primeira turma.

Assim, esta pesquisa foi realizada com a primeira turma de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (LICENA), isto é, estudantes que se formaram em 2018, tendo eles ingressado, portanto, no ano de 2014. A turma contou, inicialmente, com a presença de 120 estudantes, sendo que 59 (49.16%) deles colaram grau em janeiro de 2018. Nesse sentido, estes 59 egressos se caracterizam como os sujeitos desta pesquisa. A escolha desta turma justifica-se por ser o primeiro grupo de egressos do curso e que, atualmente (2020), conta com mais de dois anos de conclusão do curso, apresentando, pois, tempo suficiente de vivências e experiências profissionais, sejam na área da formação ou não.

Orientados pelos propósitos da pesquisa, a sua operacionalização foi ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem da pesquisa qualitativa. Este tipo de estudo, conforme é afirmado por Chizzotti (2003), constitui-se uma ampla área de investigação, que abarca uma diversidade de métodos e procedimentos de coleta e análise de dados, possibilitando uma maior liberdade para o pesquisador na percepção, compreensão e análise da realidade que está sendo estudada, possibilitando, assim, extrair significados patentes e/ou ocultos, bem como a sistematização dos mesmos. Deste modo, na especificidade da abordagem da pesquisa qualitativa, esta pesquisa foi realizada a partir de três etapas: 1) a fase exploratória, 2) a fase sistemática de coleta de dados e a 3) fase de análise das informações coletadas.

A fase exploratória constituiu-se, inicialmente, na realização de uma revisão bibliográfica que buscou contribuições de trabalhos científicos sobre a Educação do Campo com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o surgimento do Movimento da Educação do Campo e o processo de construção das Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na sociedade brasileira. Para isso, recorreremos a autores como: Pires (2012); Fernandes et al (2011); Caldart (2011a); Caldart (2011b); Queiroz (2007); Munarim (2008), Silva (2007), entre outros. Nesta etapa buscamos, ainda, apresentar o processo de construção da LICENA na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e sua proposta de formação de educadores do campo. Para esse fim, buscamos suporte nas pesquisas já desenvolvidas sobre o curso pelo Programa de Estudos “A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas”, tais como: Lopes (2016); Carvalho (2017); Lima (2017); Silva (2018) e Marliéri (2018).

Ainda na fase exploratória, realizamos uma pesquisa documental, que é um método com vistas a identificar informações em documentos a partir de questões ou

hipóteses de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa documental se constitui uma fonte estável e rica de informações, e neste estudo recorreremos à análise de documentos públicos disponíveis no Departamento de Educação (DPE) da UFV, como o Projeto Político Pedagógico e a Grade Curricular da LICENA, além dos dados disponibilizados sobre os egressos da turma de 2014, os quais possibilitaram contatá-los. Por meio desses documentos, buscamos descrever a proposta da formação da LICENA, destacando o perfil e a atuação do profissional pretendido pelo curso.

Na fase sistemática de coleta de dados do estudo, realizamos a construção e o envio do questionário⁴ aos sujeitos da pesquisa. O questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões, visando obter informações sobre opiniões, expectativas, situações vivenciadas, etc (GIL, 1999). Por meio do questionário, realizamos a caracterização dos egressos da primeira turma do curso em diferentes aspectos acerca do perfil social e profissional, destacando alguns itens como: a idade; o local de moradia; a atual atividade profissional e a avaliação da formação recebida na LICENA, entre outros. Visto que os egressos da primeira turma do curso se encontram dispersos em uma área geográfica muito extensa, utilizamos o *Software Google Drive*⁵ para a formulação do questionário. Posteriormente, esse instrumento foi enviado eletronicamente para os *e-mails* dos estudantes egressos da primeira turma do curso, os quais foram obtidos através de documentos disponibilizados pela secretaria do curso. O questionário foi enviado aos egressos em junho de 2019, ficando disponível para preenchimento até o final de agosto de 2019. Em setembro, iniciou-se a sistematização dos dados coletados. A primeira turma de egressos do curso, conforme mencionado anteriormente, conta com cinquenta e nove sujeitos, dos quais quarenta e nove (83,05% desse universo) se disponibilizaram a preencher o questionário.

Ainda na fase sistemática de coleta de dados da pesquisa, realizamos as entrevistas semiestruturadas. A partir da sistematização e análise dos dados obtidos por meio do questionário, construímos os critérios de seleção dos egressos que compõem a amostra do estudo, na etapa das entrevistas. Inicialmente, priorizamos aqueles que participaram do preenchimento do questionário e que manifestaram disponibilidade e

⁴ Anexo I – Questionário.

⁵ O *Software Google Drive* é um pacote de recursos disponibilizado pelo Google de forma gratuita. Oferece serviços de formulação, armazenamento, sincronização e envio de documentos, formulários e arquivos. Para acessar: https://www.google.com/intl/pt-BR_ALL/drive/using-drive/

interesse em continuar participando do estudo. Assim, dos quarenta e nove egressos (83,05%) que preencheram o questionário, vinte e nove (59,18%) se dispuseram a participar da entrevista.

Posteriormente, priorizamos os egressos que atuam na área proposta pelo curso, uma vez que estes já haviam vivenciado experiências de inserção e atuação no mundo do trabalho. Dos vinte e nove egressos que se dispuseram a participar da entrevista, sete estavam atuando na área profissional proposta pelo curso. Logo, selecionamos os sete para comporem a amostra da entrevista, o que equivale a 14,28% do total dos egressos da primeira turma da LICENA. Destes, quatro (57,14%) atuavam na área de Ciências da Natureza, dois (28,57%) na gestão de processos educativos comunitários, e um (14,28%) na gestão de processos educativos escolares.

Tendo definido o nosso universo amostral, buscamos, através das entrevistas, analisar os aspectos que contribuíram e/ou dificultaram a inserção profissional desses sujeitos na docência e/ou na gestão de processos educativos escolares ou comunitários. Para tanto, tivemos suporte na entrevista semiestruturada, a qual é caracterizada por Trivinos (1987) como um dos principais procedimentos de coleta de dados na pesquisa qualitativa, pois gera maior espontaneidade e liberdade ao informante. Especificamente ao pesquisador, segundo o autor supracitado, esse tipo de entrevista oferece maior flexibilidade na formulação das perguntas, além de permitir observar a conduta do entrevistado e suas reações físicas e emocionais, o que pode enriquecer ainda mais a investigação.

Tendo em vista a seleção dos egressos que estavam atuando na área proposta pelo curso, foi construído um roteiro⁶ composto por questões formuladas a partir dos seguintes temas: processo de inserção no mundo do trabalho; caracterização da atividade profissional e do meio de atuação; e avaliação da formação na LICENA. O tema 'processo de inserção no mundo do trabalho' teve como finalidade descrever o referido processo, o tempo percorrido da formação à inserção no mundo do trabalho, e os fatores que dificultaram ou facilitaram o processo de inserção. O tema 'caracterização da atividade profissional e do meio de atuação' objetivou descrever a atividade profissional e a instituição na qual o egresso estava vinculado, bem como as dificuldades e facilidades encontradas para exercer a atuação profissional. O terceiro e último tema, 'avaliação da formação na LICENA', teve como propósito a avaliação do egresso sobre

⁶ Anexo II: Roteiro da Entrevista Semiestruturada.

o seu processo de formação na LICENA, assim como a avaliação das contribuições da mesma no âmbito profissional e pessoal, e possivelmente sugestões de melhorias ao curso. Mediante a construção do roteiro, a realização das entrevistas foi iniciada em novembro de 2019 e finalizada em dezembro do mesmo ano. Vale destacar, que as entrevistas foram realizadas por meio de chamadas de vídeos, ferramenta oferecida pelo aplicativo WhatAPP, esta ferramenta se demonstrou eficiente para a nossa pesquisa, isso devido ao fato dos egressos se encontrarem dispersos em vários estados brasileiros.

Por fim, a última fase da pesquisa, a análise das informações coletadas, foi realizada no período de dezembro de 2019 a maio de 2020. Após a realização da entrevista, elas foram organizadas e transcritas para o início da organização e descrição dos dados. Posteriormente, iniciamos o processo de análise dos dados, com a utilização dos procedimentos técnicos do método de Análise de Conteúdo da Bardin (2016), que consistiu na pré-análise; definição das unidades de análise; definição de categorias; e interpretação dos dados.

Vale destacar que, antes do envio do questionário e da realização das entrevistas semiestruturadas, a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada em seus aspectos éticos. Posteriormente, após a aprovação pela Comissão de Ética da UFV, solicitamos o consentimento aos participantes através do TCLE, dando ciência de que estariam resguardados os seus direitos diante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, da legislação brasileira, e, em especial, da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Os materiais obtidos a partir dos registros e documentos foram organizados, analisados e descritos em todas as suas informações, visando uma primeira reconstituição histórica do movimento da Educação do Campo no Brasil, bem como a constituição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e, especificamente, a da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal de Viçosa (LICENA). Quanto aos dados obtidos com o questionário, eles foram explorados, sistematizados, categorizados e, por fim, analisados com o intuito de realizarmos a caracterização sócio profissional dos egressos da primeira turma do curso.

Para a análise das entrevistas semiestruturadas, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1977), constitui um conjunto de procedimentos técnicos que busca extrair o conteúdo das mensagens, as frequências das informações, entre outras estratégias que possibilitam as interpretações e inferências sobre o fenômeno estudado. Esta metodologia foi utilizada para interpretar e descrever o

conteúdo analisado, exigindo uma leitura minuciosa e detalhada dos dados obtidos, de maneira a extrair os sentidos de uma mensagem. Em nossa pesquisa, buscamos produzir inferências sobre o processo de inserção dos egressos da primeira turma da LICENA no mundo do trabalho, bem como sobre a avaliação da formação realizada no curso. Para tanto, tornou-se necessário seguir um conjunto de etapas do método que consistiu na pré-análise; definição das unidades de análise; definição de categorias; e interpretação dos dados. Esses procedimentos, por sua vez, orientaram as três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008).

A pré-análise, para Bardin (1977), tem por objetivo a escolha dos documentos para a constituição de um *corpus*⁷, e a sua organização para serem submetidos à análise. Os documentos escolhidos para a constituição do *corpus* da nossa pesquisa foram as entrevistas realizadas com os sete egressos da primeira turma do curso. Ainda na pré-análise ocorreu a preparação do material. As entrevistas foram transcritas na íntegra e as gravações conservadas.

Realizada a pré-análise, passamos para a segunda fase, que foi a exploração do material. Nesta, o nosso objetivo foi estabelecer essencialmente a codificação, a partir da definição das unidades de análise. A codificação, segundo Silva,

(...) constitui o ponto de partida indispensável em todo o processo da análise de conteúdo. Ela corresponde ao processo [...] pelo qual os dados brutos do texto são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição das características próprias do estudo (SILVA, 2000, p. 58).

As unidades de análise, segundo Franco (2008), se dividem em unidades de registro e unidades de contexto. Em nossa pesquisa, priorizamos a unidade de registro. Para Bardin (1977), a unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Franco (2008), em concordância com Bardin, afirma que a unidade de registro pode ser de diferentes tipos: podem estar inter-relacionados, ser complementares, mas essencialmente devem estar adaptadas à investigação. Os tipos de análise de registro citadas por Franco (2008) são: a palavra, o tema, o personagem e o item.

Em nossa pesquisa, fizemos a opção pelo uso da unidade de registro temática, visto que as possibilidades da utilização de determinados temas contribuem para melhor

⁷ “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96).

compreender e analisar as experiências vivenciadas pelos egressos do curso no seu processo de inserção no mundo do trabalho.

Para a análise dos registros, optamos por trabalhar com dois temas geradores, previamente definidos: inserção no mundo do trabalho e avaliação da formação na LICENA. Após a definição, a organização e a classificação dos dados, identificamos subtemas que melhor orientariam as nossas análises. Nesse sentido, a partir do tema ‘inserção no mundo do trabalho’, identificamos os seguintes subtemas: processo de inserção; facilidades no processo de inserção no mundo do trabalho e dificuldades nesse mesmo processo. Por fim, em relação ao tema ‘avaliação da formação na LICENA’, os subtemas identificados foram: aspectos favoráveis; aspectos limitantes e sugestões.

Após a realização dos recortes temáticos, iniciamos a categorização⁸ como parte da fase da exploração do material. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento, cujos critérios devem ser previamente definidos. Conforme as orientações da Bardin (1977), a construção de um conjunto de categorias consistentes deve possuir as seguintes qualidades: exclusão mútua, ou seja, cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; homogeneidade, em que um único princípio de organização deve governar a sua organização; pertinência, que, adaptada ao material escolhido para a análise, deve refletir as intenções e as questões da pesquisa; objectividade e fidelidade, que devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises; e a produtividade, em que as categorias devem fornecer resultados férteis em índices de inferência, em hipóteses e em dados confiáveis.

As categorias, segundo Bardin (1977) e Franco (2008), podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. As categorias *a priori* são aquelas que se apresentam oriundas das hipóteses e dos referenciais teóricos utilizados pelo pesquisador; *a posteriori*, por sua vez, surgem a partir da “fala, do discurso, do conteúdo das respostas” (FRANCO, 2008, p. 61). Na presente pesquisa, optamos por categorias *a posteriori*, ou seja, categorias que emergiram no processo de análise dos dados, especificamente das mensagens obtidas a partir das entrevistas concedidas pelos participantes da pesquisa.

Por fim, a terceira fase da análise de conteúdo consistiu no tratamento dos resultados. Nesta fase, com os dados coletados e as categorias de análise formuladas, iniciamos um trabalho minucioso que envolveu a consolidação dessas mesmas

⁸ “A categorização tem como primeiro objetivo, fornecer dados brutos, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 119).

categorias, visando ultrapassar o nível da descrição e produzir inferências de modo a atingir uma interpretação significativa dos dados. A interpretação foi um momento importante que, após a sistematização de todos os dados, buscou o entendimento do conteúdo. Nesta fase, Silva (2000) destaca a necessidade de articulação dos dados empíricos com as perspectivas teóricas do estudo, na busca de uma colocação em comum, ou seja, de relacionar os dados das entrevistas com a produção teórica de modo a uma melhor interpretação e análise. Assim, com os dados organizados e as categorias formuladas, iniciamos a descrição, a interpretação e a análise dos dados, buscando relacionar e dialogar com produções acadêmicas acerca das temáticas das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), com destaque para as pesquisas sobre a LICENA e sobre os egressos das LEdoC.

Por meio dessa sistemática, esta pesquisa busca contribuir com a produção acadêmica no campo educacional, no âmbito da Educação do Campo, especificamente, sobre a formação de educadores do campo. Assim, este estudo encontra-se estruturado em cinco capítulos. No primeiro, **Capítulo I - Revisão de literatura**, apresentamos o processo da constituição do Movimento de Educação do Campo e buscamos aprofundar o conhecimento acerca dos fatores históricos, ideológicos, políticos e institucionais, que, de alguma forma, influenciaram a institucionalização das políticas públicas de formação de educadores do campo. No segundo capítulo, **Capítulo II - Licenciatura em Educação do Campo na UFV**, descrevemos a construção da Educação do Campo em Minas Gerais e, especificamente, na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Buscamos caracterizar, também, além da trajetória da criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LICENA) na instituição, a sua proposta pedagógica. Em seguida, no terceiro capítulo, **Capítulo III - Sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo da UFV: os egressos da primeira turma em foco**, realizamos uma caracterização do perfil dos egressos da primeira turma do curso, com destaque para os aspectos socioprofissionais desse grupo. No quarto capítulo, **Capítulo IV - Atuação profissional dos egressos da LICENA**, descrevemos e analisamos o processo de inserção dos egressos no mundo do trabalho, bem como destacamos as facilidades e as dificuldades enfrentadas nesse processo. Por fim, no quinto e último capítulo, **Capítulo V – A Avaliação dos Egressos sobre a formação vivenciada na LICENA**, descrevemos e analisamos as avaliações construídas pelos egressos sobre a formação vivenciada na LICENA e sugestões de melhoria ao curso. Finalizando, tecemos algumas considerações sobre os resultados da pesquisa, com

destaque para análises sobre o perfil e a atuação dos egressos da primeira turma do curso. De maneira geral, nossos dados revelaram, dentre outros aspectos, alguns desafios vivenciados pelos egressos da LICENA na inserção e atuação como educador do campo, assim como as dificuldades e facilidades vivenciadas nesse processo.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, que está estruturado em três seções, apresentamos o processo da constituição do Movimento de Educação do Campo e buscamos aprofundar o conhecimento acerca dos fatores históricos, ideológicos, políticos e institucionais, que, de alguma forma, influenciaram a institucionalização das políticas públicas de formação de educadores do campo. Na primeira seção, realizamos uma breve discussão sobre os aspectos históricos que deram origem à Educação do Campo no Brasil e o processo das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo direito à educação. Na segunda seção, apresentamos uma síntese dos marcos legais que representam o avanço da Educação do Campo na esfera das políticas públicas, sobretudo, com destaque para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Na terceira e última seção, destacamos a expansão das experiências das LEdoC, além dos avanços e das dificuldades presentes na institucionalização desses cursos.

1.1 Movimento da Educação do Campo

A sociedade passou e passa por transformações continuamente, e, muitas vezes, ocasionadas pela globalização do modelo hegemônico capitalista, o qual provocou grandes impasses no mundo e ainda influencia a vida das pessoas hoje. O capitalismo, com a industrialização, trouxe consigo um aumento significativo da riqueza e uma nova realidade para o mundo inteiro. Trouxe as transformações do meio de produção, para o acúmulo do capital, e gerou também um intenso investimento no avanço tecnológico, configurando uma nova forma de trabalho e esculpindo cada vez mais uma sociedade com novos valores (FRIGOTO, 1995).

O Brasil começou a aderir às novas formas de produção do modelo capitalista no início do século XX, quando se iniciou a construção de indústrias de pequeno e médio porte pelo território brasileiro. Decorrente desse novo modelo de produção, houve um crescente desenvolvimento do país nas produções industriais e na economia. Porém, para Neves (2010), os novos modos de produção também geraram grandes impactos, como o aumento da exploração do trabalho humano, a evasão rural e o crescimento das periferias. Além destes, ocorreram novas distribuições de valores como o da terra, da moradia, do trabalho, das técnicas de produção e de acesso ao mercado.

Estas transformações, conforme afirma Neves (2010), são alguns dos principais fatores responsáveis pelas profundas desigualdades vivenciadas no país e vêm recriando e transformando a realidade, valores e práticas sob uma direção capitalista.

Nos períodos de expansão capitalista no Brasil, o campo brasileiro passou por um processo de modernização da agricultura, caracterizado pela elevada concentração fundiária e a intensificação do agronegócio⁹. Esse quadro histórico permanece com novas condições de produção para a lucratividade, que continuam provocando grandes desigualdades socioeconômicas no campo (PIRES, 2012). São destacados por Pires (2012, p. 23) alguns impactos decorrentes da introdução desse novo modelo de produção agrícola no meio rural brasileiro, como: “a destruição da agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural, elevado índice de analfabetismo e deterioração do meio ambiente”. Ainda de acordo com a autora, essas transformações na dinâmica produtiva agropecuária no campo brasileiro, sob a ótica capitalista, têm fomentado uma crescente insegurança alimentar, bem como a persistência da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental.

Com a introdução do capitalismo na produção agrícola, agravaram-se as condições de vida e intensificaram-se as desigualdades vivenciadas pelas populações do campo no Brasil. Ao mesmo tempo, houve o crescimento do descontentamento dos povos do campo, os quais começaram a construir diversas formas de organizações, lutas e resistências. As primeiras iniciativas foram pela Reforma Agrária, na busca da redistribuição das terras. Posteriormente, as organizações e os movimentos sociais do campo, aliados à luta pela Reforma Agrária, passaram a demandar também direitos elementares ao trabalho, à saúde, à educação, à autonomia e à condição digna de vida para as pessoas que trabalham e vivem no campo (FERNANDES, et al, 2011). As lutas e reivindicações das organizações e movimentos sociais e sindicais do campo se ampliaram para outros espaços políticos como forma de fortalecer a democracia, as condições básicas de vida e a produção camponesa.

Essas organizações e lutas são resultados das inconformidades e resistências à expansão do capitalismo, e são também a ampliação e continuação de grandes revoltas sociais camponesas que já ocorreram no Brasil, tais como: Cabanagem, Balaiada, Canudos e Contestado. Estas revoltas nos remetem aos conflitos que historicamente

⁹ “O agronegócio é a denominação do novo modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. A sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação e vem passando por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do (a) homem/mulher” (PIRES, 2012, p.24).

existiram no campo brasileiro e que ainda persistem em existir, fazendo-nos perceber que os povos do campo, há muitas décadas, já lutam pelo direito a condições dignas de vida e justiça social (PIRES, 2012).

Os movimentos sociais do campo são os principais responsáveis pela melhoria de vida e condições de trabalho no campo. Esses movimentos ameaçados pelo modelo agrícola dominante, o agronegócio, se mobilizaram pela permanência e conquista da terra. Um dos mais antigos e importantes movimentos sociais do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)¹⁰, a exemplo desse cenário, luta pela Reforma Agrária propondo a redistribuição de terras e de riquezas e ocupando áreas consideradas improdutivas (VENDRAMINI, 2007). A luta desse movimento, aliado à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), juntamente a tantos outros movimentos presentes no campo, tem promovido a revalorização do campo como lugar de trabalho e de vida, incluindo o cuidado na produção de alimentos e a consciência política e organizacional (PIRES, 2012).

O enfrentamento entre os movimentos sociais e o agronegócio se dá pelos diferentes e distintos projetos de território. O agronegócio busca a reprodução ampliada da agricultura para a produção do capital, provoca o desenvolvimento desigual e a apropriação e concentração excessiva de poder e da terra em diferentes formas. Os movimentos sociais, por seu turno, objetivam um modelo de desenvolvimento capaz de garantir condições dignas de vida no campo para a atual e a futura geração, incluindo a defesa da vida, a diversidade ecológica, a justiça social e a superação da pobreza no meio rural (PIRES, 2012).

Nesse processo de mobilização e reivindicação, os movimentos sociais e sindicais do campo lutam pela ampliação dos direitos sociais, e um destes direitos diz respeito à educação pública para filhos de trabalhadores e agricultores rurais. A primeira referência de educação no contexto do campo, conforme afirmam Munarim (2008) e Pires (2012), surge como uma proposta de produção e difusão do conhecimento técnico-agrícola, tendo como meta a contribuição ao agronegócio. Ainda de acordo com os autores, a referência de educação no meio rural era aquela ofertada pelo Estado, porém, formada a partir do modelo de dominação capitalista e urbano - uma proposta de ensino técnico-profissional, que objetiva adequar os filhos de operários para ingressarem no

¹⁰ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST é um movimento social do campo que “luta por um desenvolvimento que considere a diminuição da desigualdade e da pobreza no campo, na cidade e na floresta, a partir da resolução dos problemas da questão agrária” (PIRES, 2012, p. 42).

mercado de trabalho. A educação, naquele ínterim, configurava-se como um instrumento para a concretização das ideologias dominantes, desconsiderando a cultura e a identidade dos povos que vivem no campo.

Nesse sentido, a educação no meio rural, por muitos anos, esteve a serviço da modernização do campo, foi marginalizada e alvo de falta de recursos humanos e financeiros. Para Caldart (2011b), isso demonstra o descaso e o encurtamento dos direitos aos povos do campo, e reflete a visão pessimista de que, para se viver no meio rural, não é necessário o conhecimento das letras e competências educacionais, ou seja, não é necessária a escola. Diante da desvalorização da educação no meio rural, os movimentos sociais e sindicais do campo vêm se articulando e se unindo com um propósito em comum: a luta pelo direito à educação, a uma educação que seja adequada às necessidades sociais de cada realidade, que promova a formação de sujeitos críticos, autônomos e reconhecedores de seus direitos (VENDRAMINI, 2009; CALDART, 2011b).

Os povos do campo possuem uma ligação direta com a natureza, além de costumes e modo de vida diferenciados da cidade. Portanto, esses movimentos lutam por mais do que uma educação: por políticas públicas voltadas para suas especificidades da vida no meio rural e que atendam às necessidades dos sujeitos que no campo vivem (ARROYO, 2012). Nesse sentido, os movimentos sociais e sindicais do campo buscam uma proposta de formação de sujeitos reconhecedores de seus espaços, críticos, autônomos, e que buscam a melhoria local por meio de uma formação para além de currículos escolares – uma formação para a vida, tendo em vista o desenvolvimento humano para a vida social.

Nas últimas décadas do século XX, os movimentos sociais, ao se depararem com a ausência de escolas no meio rural e com a falta de legislações educacionais específicas para a educação no campo, passaram a se mobilizar na busca de construir uma educação com princípios, concepções e práticas vinculadas a um projeto de desenvolvimento do campo brasileiro. Assim, construíram iniciativas educativas como: Movimento dos Sem Terra pelas Escolas de Assentamento, Centro Familiares de Formação por Alternância, Escolas de Acampamento e Escolas Itinerantes; as experiências educativas do Serviço de Tecnologias Alternativas e do Movimento de Organização Comunitária, entre outras, que se configuram as sementes do Movimento da Educação do Campo (QUEIROZ, 2007; PIRES, 2012).

O Movimento da Educação do Campo foi criado no final na década de 1990

pelos mais diversos movimentos sociais e sindicais do campo, que se articularam nacionalmente na luta pelo direito a uma educação que atendesse às necessidades dos povos do campo, a serviço da emancipação social e política destes sujeitos, e que fortalecesse suas culturas. Buscava-se um ensino vinculado a um projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade, fundamentado em princípios que valorizam e respeitam a diversidade (MUNARIM, 2008; PIRES, 2012). A luta pela Educação do Campo tem sido construída de forma diferenciada, a partir dos próprios sujeitos a quem ela se destina. Ela é socialmente construída pelos povos do campo e é destinada à formação dos sujeitos do campo (PIRES, 2012). Os mais diversos movimentos sociais e sindicais do campo estiveram presentes na construção da Educação do Campo se uniram a esta luta com outros coletivos e organizações de âmbito nacional e regional.

Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado, p.e., a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) (MUNARIM, 2008, p. 5).

Esses movimentos e organizações possuem suas historicidades na terra, produzem seus modos de vida nela, lutam contra o descaso com o meio rural e visam à reparação de injustiças sociais sobre os trabalhadores do campo (MUNARIM, 2008). Na perspectiva da educação, lutam por políticas públicas que garantam o direito à educação e principalmente que seja uma educação no e do campo. “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011a, p. 149). Essa luta se contrapõe ao silêncio do Estado, à proposta da educação rural e ao modelo de desenvolvimento do campo, pois possui sua trajetória enraizada nas contradições dos projetos distintos para o campo e nas lutas sociais da classe trabalhadora, os quais lutam e reivindicam uma educação construída com a participação efetiva dos sujeitos do campo, sendo uma educação “do e no campo” (CALDART, 2011a; PIRES, 2012).

Os movimentos sociais e sindicais do campo se organizaram e construíram diversos eventos para discutir a Educação do Campo, por meio dos quais engendraram

diversas conquistas, dentre elas, as políticas públicas que garantem o direito à educação com princípios, que alçaram concepções e práticas em consonância com a realidade dos mais diversos sujeitos do campo.

1.2 Educação do Campo: avanços na esfera das políticas públicas

Apesar dos movimentos sociais e sindicais do campo já estarem desenvolvendo algumas experiências educacionais, a Educação do Campo só passou a ser reconhecida e batizada como um Movimento Nacional após o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA).

O I ENERA foi realizado em julho de 1997, em Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações para a infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (MUNARIM, 2008). Foi neste encontro que começaram a se materializar as ideias da educação do campo e iniciou-se a criação de mecanismos para a sua construção (MUNARIM, 2008; SILVA, 2007; FERNANDES, et al, 2011). Um dos frutos do I ENERA foi a construção do “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, que reforça a luta dos povos do campo para garantir uma escola pública que fortaleça o desenvolvimento do campo e a justiça social. Este evento foi um dos espaços que expressou a importância da educação como um elemento fundamental para a transformação social e do campo.

A partir do I ENERA surgiu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia-GO. Este foi um evento importante para a constituição da história do Movimento da Educação do Campo. Nesta Conferência foi explicitada a importância da Educação do Campo e a necessidade de fortalecer e dar continuidade a este movimento. Para isso, foi constituída a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo que, integrada por movimentos sociais e sindicais do campo, era destinada a mobilizar os recursos necessários para o desenvolvimento do Movimento de Educação do Campo (MUNARIM, 2008).

A Conferência resultou em discussões sobre a situação deficitária da oferta educacional no campo, a qual era agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. Ao fim da Conferência foram examinadas possíveis linhas de ação para a educação no campo. Vale destacar também que no

mesmo ano, ocorreu a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/1998, desenvolvida nas áreas de Gestão sobre a Reforma Agrária e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O PRONERA é resultado de lutas históricas dos movimentos sociais e sindicais do campo e se destaca como uma das primeiras políticas públicas conquistadas pelo Movimento da Educação do Campo. O programa objetiva propor e apoiar projetos de educação em diversas modalidades de ensino voltadas para o desenvolvimento das áreas da Reforma Agrária (PIRES, 2012).

Outra conquista fruto da participação efetiva das organizações e movimentos sociais e sindicais do campo, destaca-se também a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, para Fernandes et al (2011), representa um avanço na construção da educação no Brasil, e é essencial para a compreensão do desenvolvimento social que inclui todos, sejam eles os sujeitos do campo ou os da cidade.

No âmbito federal, Munarim (2008) destaca que ocorreram mudanças significativas para o Movimento da Educação do Campo, com destaque para a eleição de um governo sensível às propostas e princípios dos sujeitos sociais. O autor afirma também que este constitui um momento histórico marcado pelo fortalecimento desse movimento, pois a eleição desse novo governo, a partir de 2003 potencializou as condições de mobilização de recursos à efetivação da proposta da Educação do Campo. O Movimento da Educação do Campo, em face do governo Lula, que se demonstrava a favor de sua proposta, vivenciou um período de grandes conquistas no âmbito de políticas públicas. Assim, a partir desse período houve iniciativas institucionais para a criação de uma agenda pública voltada ao encaminhamento de políticas para a Educação do Campo.

Dando continuidade às conquistas do Movimento da Educação do Campo, em 2004 foi assumida pelo Ministério da Educação (MEC) a Coordenadoria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), atualmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) (INEP/MEC, 2007). A Secadi era responsável por coordenar e assegurar o direito e a inclusão à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. Especificamente na área da Educação do Campo, a

Secadi era responsável por inserir as questões educacionais do campo nas políticas nacionais e nas secretarias estaduais e municipais de educação, ou seja, as demandas do Movimento Nacional pela Educação do Campo passaram a ser incorporadas na agenda política. Ainda no ano de 2004, o Ministério da Educação criou uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, integrada à Secadi, e neste mesmo período ocorreu a mobilização da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), os quais também colocaram a Educação do Campo como uma das pautas de suas agendas políticas (INEP/MEC, 2007).

Nesse contexto de expansão da Educação do Campo, era reivindicada uma política específica para a formação de educadores do campo. Esta pauta já havia sido levantada na primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida no ano de 1998. Essa exigência se consolidou como uma das prioridades de discussão da II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 2004, cujo lema foi “Por Uma Política Pública de Educação do Campo” (MOLINA, 2015).

Em 2007, a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), através do Ministério da Educação, pela iniciativa da Secadi (SANTOS; SILVA, 2016). O PROCAMPO se constitui como política pública de formação de educadores do campo com o objetivo de formar educadores articulados ao processo de aprendizagem com a realidade camponesa. Seu intuito era de efetivar a garantia aos povos do campo de uma educação pública de qualidade, vinculada à vida no campo (MOLINA, 2015). O PROCAMPO possibilitou, em 2007, a criação de quatro cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), em caráter experimental. As Universidades escolhidas para a implementação foram indicadas pelos movimentos sociais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); e Universidade Federal de Sergipe (UFS) (MOLINA, 2015).

A partir das experiências destas quatro universidades viu-se a necessidade de ampliar a oferta desses cursos para outras instituições, como forma de também dar suporte à concretização da proposta do PROCAMPO. Deste modo, foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que foi instituído em março de 2012 pelo Decreto nº 7.352, tendo como propósito oferecer apoio financeiro e

técnico para viabilização de políticas públicas para ampliar o acesso à educação básica aos povos do campo (MOLINA, 2015). Assim, o MEC, via Secadi, lançou no âmbito do PROCAMPO, no ano de 2012, o edital de seleção Nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC, convocando as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) para apresentarem suas propostas de formação de educadores do campo na modalidade presencial. O edital viabilizou a abertura de 42 cursos¹¹ de formação de educadores do campo em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (MOLINA; SÁ, 2011).

No âmbito da Educação do Campo, essa expansão das políticas públicas significou um relevante avanço dos princípios do Movimento por uma Educação do Campo. Todavia, para se construir uma escola no e do campo, que contemple a diversidade de lutas, de sujeitos, de culturas e reivindicações, os educadores que atuam nestas escolas devem ser considerados sujeitos importantes, sendo fundamentais para a concretização da proposta do Movimento da Educação do Campo (MOLINA, 2015). Desse modo, a nova modalidade de graduação, concebida a partir da demanda dos movimentos sociais, intitulada Licenciatura em Educação do Campo, é destinada à formação de educadores do campo para atuação nas escolas do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas mais diversas áreas de conhecimento. O curso implementado nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil vem configurando desafios e conquistas no âmbito de sua proposta de formação de educadores do campo (MOLINA, 2015).

1.3 Formação de Educadores do Campo

A luta dos movimentos sociais e sindicais do campo na busca por construir um modelo de desenvolvimento, capaz de garantir aos brasileiros condições dignas de vida, tem promovido uma revalorização do campo como espaço de trabalho e de vida (MUNARIM, 2008). Tendo os próprios sujeitos do campo como protagonistas da luta pelos direitos sociais, o Movimento da Educação do Campo vem sendo construído pela população do campo, na parceria e articulação com diversos outros sujeitos e

¹¹ Universidades e Institutos aprovados no edital PROCAMPO Nº2/2012 para a implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, e as regiões em que encontram-se localizados. Acesso: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/formacao_continuada_licenciatura_educ_campo_09052016.pdf

organizações, como por exemplo o Movimento dos trabalhadores sem Terra (MST) Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), partindo do contexto da luta dos sujeitos sociais do campo por uma educação básica do e no campo, como direito social e humano, e como dever do Estado.

Nesse contexto, a Educação do Campo no nível superior tem se materializado nas universidades públicas brasileiras e Institutos Federais advinda das lutas e conquistas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Esses movimentos têm pautado a educação em todas as modalidades como um direito a ser assegurado aos sujeitos do campo, como forma de garantir a formação de profissionais que realizam ações de afirmação das escolas públicas de educação básica e de emancipação dos territórios e dos povos rurais.

No âmbito dos educadores que atuam nas escolas rurais, Hage (2016) explicita, através de dados coletados pelo Censo Escolar de 2011, que quase a metade dos professores que atuavam nas escolas rurais não possui formação superior. Além disso, estes profissionais trabalham em situações vulneráveis e inseguras quanto à permanência no emprego, pelo fato de assinarem contratos temporários. Essas peculiaridades se somam, ainda, às condições de infraestrutura das instituições, que são precárias, funcionam em prédios muito pequenos e em péssimo estado de conservação. De acordo com o autor, essas situações não estimulam os estudantes e os educadores a permanecerem nesta escola.

Este cenário vem se perpetuando há anos no meio rural. Nesse sentido, Arroyo e Fernandes (1999), em concordância com o documento final da afirmam que os educadores que trabalham no campo, apesar das condições de trabalho, vinham construindo um conjunto de práticas educativas nas escolas família agrícolas, nas escolas infantis e nas escolas dos assentamentos, os quais continham um conjunto de ações que fez germinar e crescer a Educação do Campo. Os autores apontam que o que falta, ainda, são encontros como a I Conferencia Nacional Por uma Educação Básica do Campo para entender quais são as matrizes dessa nova educação, que já está acontecendo. Em outros termos, afirmaram ainda:

O que está faltando é descobrirmos aqueles núcleos, ou aqueles pilares, ou aquelas matrizes, que terminarão sendo as vigas mestras que vão constituir um projeto de educação básica. Esta é uma das tarefas centrais neste momento: captar a escola, a educação que está brotando, captar o que há de educativo no conjunto de ações, gestos,

lutas do movimento social do campo (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 16).

Os movimentos sociais e sindicais do campo têm protagonizado diversas experiências educativas. Os cursos de formação de educadores do campo são algumas delas e têm se destacado como uma ampliação dos direitos a serem assegurados aos sujeitos do campo, além de garantirem a afirmação das escolas públicas de educação básica e a emancipação dos territórios rurais (HAGE, 2016). Decorrente das experiências educativas dos movimentos sociais e sindicais do campo, e da proposta de formação de educadores do campo, surge o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO), o qual se constitui uma política pública de formação específica de educadores do campo no Ensino Superior, que objetiva a superação dos anos de descaso ao direito a educação, e promove a formação de educadores ancorada à realidade do campo, pautada na diversidade de sujeitos e aos modos de vida e culturas (MOLINA, 2015).

A criação do PROCAMPO possibilitou práticas e acúmulos de experiências que levaram à conquista do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que, por sua vez, potencializou a implantação de mais de 40 cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (MOLINA, 2015). Considerando os princípios originários do Movimento da Educação do Campo, e a sua vinculação com os movimentos sociais, os cursos de LEdoC promovem uma formação crítica e transformadora que busca contrapor a concepção pedagógica hegemônica que sustenta a sociedade capitalista (HAGE, 2016). As LEdoC representam uma grande conquista para o Movimento da Educação do Campo e inovações pedagógicas para as universidades públicas do país, pois objetiva formar educadores aptos para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, bem como na gestão de processos educativos escolares e comunitários. Os cursos estão alicerçados na interdisciplinaridade, com a formação por área de conhecimento (Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; e Matemática e Ciências Agrárias), e ainda possui uma proposta da formação por Alternância Educativa (intercalando Tempo Universidade e Tempo Comunidade) (MOLINA; SÁ, 2011).

A proposta da formação por área de conhecimento é um dos diferenciais das LEdoC. Essa modalidade é uma ferramenta escolhida para a formação de educadores comprometidos na transformação da escola atual e seu currículo. Para isso, visa

contribuir em dois de seus aspectos fundamentais - um visa a desfragmentação curricular, promovendo um vínculo mais orgânico entre a escola e a realidade que está inserida e de seus sujeitos, enquanto o outro aspecto é a reorganização do trabalho docente, buscando superar a cultura do trabalho individual dos professores (CALDART, 2011a). A desfragmentação do currículo escolar e a reorganização do trabalho docente, para Caldart (2011a), buscam contribuir na transformação da escola com a compreensão da realidade, na transformação do trabalho docente e do modo de produção de conhecimento, assim como romper com o modelo do currículo disciplinar. Possibilita, ainda, um preparo dos educadores para atuarem de forma multidisciplinar, além de propor uma estreita relação entre a educação e a realidade em que está envolvido.

Outro diferencial da proposta dos cursos de formação dos educadores do campo é a formação por Alternância, a qual se configura como um dos principais eixos da Educação do Campo. A Alternância favorece o acesso e a permanência dos jovens no campo e nos processos escolares, tendo em vista que a realidade e os modos de vida no meio rural dificultavam esta articulação (SILVA, 2003). As experiências de formação por alternância, segundo Silva (2003), iniciaram-se no Brasil no final da década de 60 na educação básica, configurando-se como alternativa para atender às necessidades e aos desafios vivenciados pelos jovens e agricultores no seu processo de formação escolar. Atualmente, no Brasil, a formação por alternância se encontra em diferentes modalidades de ensino, sendo desenvolvida em diferentes instituições e espaços.

A Alternância Educativa se caracteriza pela sucessão de espaços e tempos diferentes, nos quais se desenvolvem atividades diversas, que podem variar conforme cada instituição e de acordo com os sujeitos envolvidos. Estes espaços promovem a interação entre o universo institucional e o universo comunitário, onde os conhecimentos se articulam, potencializando, assim, o processo de ensino aprendizagem (LIMA, 2017). Nos cursos de formação de educadores do campo, a proposta da formação por Alternâncias busca alcançar uma aprendizagem significativa e transformadora. Para que isso ocorra, Martins (2014) afirma que o trabalho pedagógico busca o diálogo da dimensão prática com a reflexiva, as quais são essenciais para compreender as mais diversas dimensões do campo. Afirma, também, que as Alternâncias Educativas possibilitam formar educadores reflexivos de sua prática, comprometidos e responsáveis em dialogar e buscar soluções aos desafios que surgirem no ambiente escolar ou comunitário.

Além da proposta de formação das LEdoCs ser inovadora para as universidades, elas enfrentam outro desafio na perspectiva do projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Através da análise dos dados do Inep, Molina e Antunes (2014) relatam que mais de 10 mil escolas foram fechadas em 2002, sendo que em 2013 este número chegou a 70 mil. Desse modo, além de formar educadores do campo, é necessário enfrentar, portanto, o desafio do fechamento das escolas do campo, o que implica necessariamente em enfrentar e lutar pela superação do modelo de desenvolvimento hegemônico do capital. O educador do campo, neste contexto, precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel nessa reconstrução das escolas do campo e de alternativas de organização do trabalho escolar para que possa promover a transformação da lógica tradicional de funcionamento da escola (MOLINA; ANTUNES, 2014).

São vários os desafios para se concretizar as conquistas advindas das políticas de formação de educadores do campo. Molina e Antunes (2014) destacam sete deles: ampliar as lutas contra o atual modelo de desenvolvimento e contra o fechamento das Escolas do Campo; garantir o direito à formação para os licenciados que já estão atuando nas escolas do campo; garantir a formação continuada para os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo; avançar coletivamente na transformação das escolas rurais em Escolas do Campo, ampliando as oportunidades de formação continuada dos docentes em exercício nestas escolas que não passaram pelas Licenciaturas; ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo e garantir a inserção dos egressos na “Rede Pública”; garantir a contínua e permanente formação dos próprios formadores; e promover permanentemente espaços de troca e articulação entre as diferentes Licenciaturas em Educação do Campo, no sentido de garantir maior unidade à Matriz formativa por ela proposta.

Em conformidade com as autoras Molina e Antunes (2014), entendemos que estes são alguns dos desafios a serem enfrentados para a concretização das políticas públicas de formação de educadores do campo. Nesse cenário, o curso de Licenciatura em Educação do Campo representa um ganho histórico para o Movimento da Educação do Campo e constitui-se um momento de assegurar os avanços conquistados e enfrentar as adversidades que decorrem destas conquistas, numa luta contínua dos movimentos sociais e sindicais do campo, educandos e educadores, resistindo e garantindo o direito a uma escola e a uma formação superior que compreendam a vida real dos sujeitos que vivem neste espaço (MOLINA, 2015).

Vale ressaltar que as experiências e os acúmulos das universidades, junto às organizações e movimentos sociais e sindicais do campo, proporcionaram a criação dos cursos e a quebra de paradigmas. A exemplo da Universidade Federal de Viçosa, que está localizada na Zona da Mata Mineira, e traz, desde a sua criação, o compromisso com o agronegócio e o desenvolvimento agrícola. O envolvimento da instituição, juntamente com os movimentos sociais, conforme relata Marlière (2018), colocou a instituição em um campo de tensão e contradição devido ao seu histórico. Decorrente desse envolvimento, no ano de 2014 foram iniciados os trabalhos com a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza na universidade. Apesar das contradições, Marlière (2018) afirma que a inserção do curso na instituição potencializou a construção de processos formativos e tecnologias que respeitam o meio ambiente, e que valorizam as práticas sociais, econômicas e culturais presentes no campo.

Desse modo, apesar dos cursos serem novos nos contextos universitários, e possuem novas propostas pedagógicas e de formação docente, as LEdoC têm contribuído na ampliação dos debates e da inserção das contradições ligadas à questão agrária nas instituições. Além disso, têm contribuído, ainda, na geração de conhecimentos e estratégias de ensino-aprendizagem que potencializam a formação docente e o desenvolvimento das escolas do campo (MOLINA, 2015).

CAPÍTULO II

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFV

Neste capítulo descrevemos a construção da Educação do Campo em Minas Gerais e, especificamente, na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Buscamos caracterizar, também, além da trajetória da criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LICENA) na instituição, a sua proposta pedagógica. Para isso, dividimos o capítulo em três seções: inicialmente, descrevemos o histórico da Educação do Campo em Minas Gerais e as contribuições dos movimentos coletivos do estado e das instituições para com o Movimento da Educação do Campo nacionalmente. Posteriormente, na segunda seção, apresentamos as ações da Educação do Campo na UFV, dando ênfase à criação da LICENA. Por último, descrevemos as características do curso com base na sua proposta pedagógica, destacando os aspectos da organização do trabalho pedagógico e do Projeto Político Pedagógico.

2.1 Educação do Campo no Contexto Mineiro

A Educação do Campo no contexto mineiro se constituiu, assim como o movimento nacional, a partir de um conjunto de ações de diversos movimentos sociais e sindicais do campo, os quais reivindicavam e lutavam por uma causa em comum: o direito dos povos do campo à educação; uma educação vinculada à realidade destes sujeitos e com respeito aos seus modos de vida e trabalho.

Assim como destacamos na história da educação no meio rural brasileiro, em Minas Gerais (MG) a realidade educacional no campo também esteve relegada ao esquecimento das políticas sociais. Em conformidade com Musial (2011), houve um silenciamento em torno desse tema ao longo da história do país, como se as demandas por educação no meio rural fossem desnecessárias por serem inexistentes. A autora relata que as primeiras iniciativas em relação à escola no meio rural começaram a constituir-se a partir da Lei nº 41, de 13 de agosto de 1892, na qual apareceu pela primeira vez na legislação educacional de Minas Gerais a denominação escola rural. A lei definia as especificidades do currículo escolar rural e estabelecia a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (MUSIAL, 2011).

Vale ressaltar que os debates sobre a difusão da educação primária tinham em vista a construção de uma nação desenvolvida, “com condição fundamental para o

alcance da ordem, do progresso e da civilização” (MUSIAL, 2011, p. 29). Porém, pouco foi feito para transformar a realidade educacional do campo. As escolas rurais no século XIX eram praticamente inexistentes. Musial (2011) descreve que, muitas vezes, as aulas aconteciam nas próprias casas dos professores, com pouco financiamento, sem estrutura e material didático adequados, com condições precárias, decadente – um cenário que marca a ausência de investimentos do Estado.

Apesar da Lei nº 41, de 13 de agosto de 1892, naquele período ainda havia poucas escolas no meio rural e forte ausência de qualquer política pública específica para modificar tal contexto, o que contribuiu para a construção da visão da escola rural que perdurou no imaginário social por muito tempo. Decorrente do descaso com a educação no meio rural, construiu-se a reputação de que as escolas eram decadentes, arcaicas, isoladas, miseráveis e “não merecedoras de investimento do governo do estado” (SOUZA, 2019, p. 65).

Diante deste cenário, na década de 1930 iniciou-se um movimento de evasão dos sujeitos do campo, ao passo em que, a nível nacional, ocorreram algumas iniciativas de investimentos na educação rural, como o Plano Nacional de Educação (PNE), de 1934, o qual definiu uma política de combate à evasão rural e aculturação dos sujeitos do campo. Decorreram desta política, conforme Silva *et al.* (2007), a construção de escolas improvisadas, a contratação de professores sem formação específica e com salários defasados, e, na maior parte, as escolas se encontravam sob domínio dos fazendeiros. Estas ações demonstravam, mais uma vez, a negligência com a educação no contexto rural.

Decorrente do descaso com o campo iniciou-se, portanto, um decréscimo da população camponesa no estado mineiro, o que também ocorreu também a nível nacional. A intensificação da evasão rural, para Souza (2019), foi uma das consequências da falta de investimentos na educação neste espaço e da falta de um ensino ancorado nos interesses e necessidades dos sujeitos que vivem no campo. A autora afirma também que a migração dos sujeitos do campo impulsionou ainda mais o descaso com a educação no meio rural. Outro fator que influenciou a evasão dos sujeitos do campo foi o estilo de vida urbana e industrial, a qual se constituía, naquela década, como mais desejável em possibilidades e oportunidades. Diante das condições precárias de vida no campo, a população rural, na busca por seus direitos, se locomoveu na busca de melhores condições de sobrevivência (PORTES; SANTOS, 2012; SOUZA, 2019).

Nesse cenário, os interesses pela educação escolar no meio rural mineiro surgiram tardiamente. Souza (2019) afirma que emergiram através de um processo de modernização do campo. A respeito das motivações desse contexto, Silva *et al.* (2007) alegam que, após II Guerra Mundial, os interesses capitalistas pelo campo se intensificaram e a educação demonstrou ter grande potencial para que esses interesses internacionais se concretizassem. Assim, construiu-se um currículo descontextualizado com a vida dos povos do campo. Na década de 1940, de acordo com as autoras, houve a expansão dos processos informais¹² de aprendizagem em forma de programas que eram subsidiados pelo convênio assistencialista entre o governo brasileiro e os Estados Unidos da América. A escola no meio rural passou, assim, a assumir a função de formar operários inteligentes, e, deste modo, começou a adotar uma perspectiva de ensino técnico para profissionalização do trabalho rural (SILVA *et al.*, 2007).

Nessas circunstâncias ocorreu a expansão dos cursos de formação comunitária no âmbito da extensão rural. Cursos que, com o propósito de desenvolvimento do campo, assumiam uma perspectiva de difusão de conhecimentos e de técnicas como alternativa para modernização da agricultura e da vida dos agricultores. Todavia, com uma visão estereotipada dos trabalhadores do campo como “ignorantes/excluídos”, “a educação informal era a ofuscação da importância da educação formal e das reais necessidades dos camponeses” (SILVA *et al.*, 2007, p. 2545).

As iniciativas educacionais no meio rural, para atender aos interesses da produção capitalista, comprometeram ainda mais as condições de vida dos povos do campo, em especial a educação. Em vista da insuficiência de investimentos no meio rural, Silva *et al.* (2007) afirmam que, com o fim da ditadura militar, surgiram no cenário nacional diversos movimentos camponeses que, diante do abandono do poder público, reivindicavam a reforma agrária e melhores condições de vida e de trabalho, reconhecimento pelo poder público e a legitimidade de suas reivindicações.

Nesse contexto de lutas dos movimentos sociais do campo, o quadro de descaso e abandono do processo de escolarização no campo, conforme afirmam Silva *et al.* (2007), se manteve, não havendo sequer um direcionamento para políticas educacionais no meio rural que considerava a realidade e as necessidades existentes dos sujeitos e das

¹² Cursos profissionalizantes do Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), além de Programas de Extensão Rural patrocinados pelo Governo Federal e Estadual (SILVA *et al.*, 2007).

escolas desse espaço. A escola no meio rural continuava a se configurar como instrumento ideológico para manutenção de grupos dominantes.

Um avanço importante a ser destacado, no âmbito federal e que refletiu em Minas Gerais e em todos estados brasileiros, foi a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, a qual, em seu artigo 28, trata da oferta da Educação Básica para a população rural. Esta Lei foi considerada pelos movimentos sociais e sindicais do campo, e pelos sujeitos que lutam pela educação do campo como uma conquista. Porém, conforme relatam Silva *et al.* (2007, p. 2547), “não existe a proposta da construção de uma escola do campo e sim de adaptação; ajustar algo feito para uma determinada realidade à outra”. As autoras afirmam que, apesar da lei apresentar mecanismos diferenciados para as especificidades da realidade das escolas rurais, não foram criadas políticas públicas que garantissem a efetivação da proposta.

Novamente, observam-se medidas de precarização da educação no meio rural, que distanciavam ainda mais os povos do campo do acesso a um ensino que condiz com as suas próprias realidades. Como forma de se opor a essas injustiças, surgiram diversas iniciativas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Especificamente em Minas Gerais, surgiram iniciativas em direção à construção de experiências educativas que atendessem aos interesses dos povos. Como afirmam Silva *et al.*:

São iniciativas que defendem o meio rural como espaço de diversidade, reconhecendo que cada povo que nele reside, possui sua cultura, sua identidade e, portanto, um território que carece de políticas que sejam direcionadas à essa realidade, e não de uma mera transposição do que é elaborado para o meio urbano (SILVA *et al.*, 2007, p. 2547).

Vale ressaltar que os movimentos sociais e sindicais do campo foram fundamentais para a efetivação dos direitos dos povos do campo e, especificamente, o direito à educação pública e de qualidade. Neste sentido, cabe destacar, na década de 1980, o início das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) em Minas Gerais, com a criação da primeira EFA no município de Muriaé ano de 1983. Posteriormente, outras escolas foram criadas e, atualmente, existem 21 EFAs distribuídas nas diferentes regiões do estado (SOUZA, 2019). A partir de 1990, as EFAs em Minas Gerais passaram a ser organizadas pela Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA) que,

conforme relata Souza (2019), foi criada em 24 de julho de 1993 com o objetivo de promover, coordenar e representar as EFAs em âmbito estadual.

Quadro 1- Escolas Família Agrícola em Minas Gerais

MUNICÍPIO	EFA	FUNDAÇÃO
Veredinha	EFA de Veredinha	2011
Simonésia	EFA ME Margarida Alves	2014
Conceição Ipanema	EFA fund. Margarida Alves	2009
Araponga	EFA Puris	2008 ¹³
Acaiaca	EFA Paulo Freire	2004
Sem Peixe	EFA de Camões	1994
Jequeri	EFA de Jequeri	2002
Ervália	EFA Serra do Brigadeiro	2007
Virgem da Lapa	EFA V. da Lapa	1990
Araçuaí	EFA ARAÇUAÍ	2009
Itinga	EFA de Jacaré	1994
Itaobim	EFA Bontempo	2001
Comercinho	EFA Vida Comunitária	2002
Jequitinhonha	EFA Renascer	*
Itaipé	EFACIL	2014
Malacacheta	EFASET	2013
Natalândia	EFA de Natalândia	2007
São Francisco	EFA Tabocal	2005
Taiobeiras	EFA Nova Esperança	2012
Cruzília	EFA de Cruzília	2006
Catas Ag. da Noruega	EFA Dom Luciano	2014
TOTAL	21 EFAS	

* Sem Dados

Fonte: (SOUZA, 2019, p.71).

Além das EFAS, Souza (2019) destaca que a Secretaria de Estado de Educação registrou, no ano de 2016, a existência de um total de 295 unidades de escolas estaduais no campo em Minas Gerais. Acrescente-se, ainda, a existência das escolas estaduais situadas em áreas de assentamento, em torno de 20 instituições, sendo que parte delas funcionavam como anexos de escolas urbanas.

Interessa-nos ressaltar que, além das EFAs, existem outras experiências educacionais no campo mineiro, a exemplo dos projetos de educação em escolas em áreas de Reforma Agrária. Souza (2019) destaca, ainda, a presença no estado de Minas Gerais de diversos órgãos, entre Institutos Federais, Centros de Formação, MST, Universidades e Prefeituras envolvidas na construção e execução de projetos vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA constitui uma política pública de educação do campo, executada pelo governo federal, com o objetivo de propor e apoiar projetos de educação voltados

¹³ Grifos da autora.

para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Criado em 16 de abril de 1998 pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, por meio da Portaria Nº. 10/98 e, no ano de 2001, o PRONERA foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)¹⁴. Em 2004, o Programa foi reformulado de maneira a priorizar a educação em todos os níveis como um direito social, conforme Portaria/INCRA/Nº 282 de 16/4/2004.

Neste período, com o objetivo de implementarem projetos educacionais vinculados à realidade de vida e trabalho da população camponesa, os movimentos sociais e sindicais do campo de Minas Gerais começaram uma articulação estadual para construção de um encontro preparatório para a I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” (CNEC). Este Encontro contou com a participação de diversos destes movimentos, de setores da Igreja Católica, de Universidades, educadores, entre outros, conforme destacam Silva *et al.* (2007):

O I Encontro Estadual “Por uma Educação Básica do Campo” foi realizado no período de 05 a 07 de junho de 1998, em Belo Horizonte, sendo promovido pelo MST, FETAEMG, CPT e AMEFA. O objetivo principal do encontro era a articulação entre os presentes na discussão da realidade da educação no meio rural e na proposição de um projeto educacional e político a partir do campo. Buscava-se, também, eleger os delegados para participarem na I CNEC. Certamente, este foi um marco para a trajetória histórica da educação do campo em Minas e da Rede mineira ‘Por uma Educação do Campo’ (SILVA *et al.*, 2007, p. 2549).

A I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” (I CNEC) aconteceu no período de 27 a 30 de julho de 1998, no Centro de Treinamento Educativo em Luziânia, Estado de Goiás. Esta Conferência teve como objetivo recolocar o meio rural na agenda política, principalmente no que diz respeito à educação, como forma de garantir aos povos do campo o acesso à educação contextualizada, sendo direcionada para a realidade do meio rural. Desta I Conferência, surgiu a Rede Mineira de Educação do Campo, um importante espaço de articulação no Estado, comprometido com as pautas do Movimento de Educação do Campo (SOUZA, 2019). A Rede visa, assim, fortalecer a construção coletiva da Educação do Campo em Minas Gerais, congregando representantes dos movimentos sociais e sindicais, Universidades, Associações e entidades comprometidas com os processos de lutas e transformações do campo.

¹⁴ Página do *site* disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em: 04 de dezembro de 2019.

Nesse ínterim, vale destacar também que o art. 28 da LDB, que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, passou por algumas modificações. O Conselho Nacional da Educação, no início de 2001, realizou audiências públicas com movimentos sociais e sindicais do campo, universidades, órgãos normativos estaduais e federais, entre outras entidades ligadas ao campo, para discussões sobre a elaboração de diretrizes específicas para essa realidade educacional (SILVA *et al.*, 2007). Na segunda audiência, realizada em 04/12/2001, foi apresentado e aprovado por unanimidade no CNE o documento final das Diretrizes, que em 12/03/2002 foi homologado pelo Ministro da Educação. Silva *et al.* (2007) destacam que o documento das Diretrizes passou a oferecer subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplassem a diversidade do campo em todas as suas dimensões.

Em face deste contexto de desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplassem a diversidade do campo, os movimentos sociais assumiram a necessidade de educadores com uma formação específica para atuação nas escolas do campo, que possibilitassem uma melhor compreensão da realidade dos territórios camponeses e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que superassem velhos modelos de ensino e seus paradigmas. Neste momento, ganha destaque a atuação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) que, juntamente aos movimentos sociais e sindicais mineiros, buscava contribuir para construção de um projeto de Licenciatura de educadores para as escolas do campo (SOUZA, 2019).

Foi esta aproximação da FaE/UFMG com os movimentos sociais e sindicais o que favoreceu a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra, a partir da parceria entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP), o MST-MG e a FETAEMG.

As primeiras iniciativas para a construção do curso, conforme afirma Roseno (2010), se deram em 2003, com a demanda pelos movimentos de composição de uma equipe coordenadora do curso, composta tanto por representantes do MST e da FETAEMG, quanto por representantes da FaE, visando o envolvimento efetivo e a construção coletiva de uma proposta de formação diferenciada, que contemplasse a diversidade da realidade do campo e suas especificidades.

É importante destacar a existência de outros cursos de Pedagogia da Terra no Brasil. Todavia, naquele momento, a FaE e os movimentos sociais e sindicais tinham o

objetivo de construir uma proposta com uma estrutura curricular diferente da existente. Deste modo, foram introduzidas inovações no currículo do curso de Pedagogia da Terra, com destaque para a organização a partir das áreas de conhecimento. Segundo Rosseno (2010), esta organização tinha como objetivo “contemplar tanto as teorias como as práticas de tal forma que se encontrasse em todos os processos de aprendizado, iniciando assim o rompimento da dicotomia de atuação da universidade e Movimentos Sociais como lugares diferentes” (ROSENO, 2010, p. 93). Após a elaboração da proposta pedagógica, o curso foi oficialmente criado em abril de 2005, por aprovação do Conselho Universitário (ROSENO, 2010). Vale ressaltar, que foram aprovadas quatro experiências pilotos de formação de educadores do campo na Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Sergipe (UFS); e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Souza (2019) destaca que a experiência do curso Pedagogia da Terra de Minas Gerais foi importante para dar origem aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O curso foi ofertado tanto às lideranças dos movimentos quanto aos sujeitos envolvidos com a Educação do Campo.

No que se refere a expansão do curso de Licenciatura em Educação do Campo em Minas Gerais, Souza (2019) destaca que a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) teve o seu curso aprovado em 2009 e iniciou as atividades com a primeira turma em 2010. Posteriormente, a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com aprovação de seus cursos pelo Edital de 2012, iniciaram suas atividades em 2014.

Interessa-nos destacar, neste breve histórico, as relevantes contribuições das instituições mineiras e dos movimentos camponeses do estado para a construção da Educação do Campo em Minas Gerais. Para Souza (2019), a articulação dos movimentos sociais e universidades públicas tem sido determinante para as diversas conquistas do Movimento da Educação do Campo em Minas Gerais. Dentre elas, a criação da Comissão Permanente de Educação do Campo do Estado, criada pela Secretaria de Educação de MG, através do Decreto estadual nº 46.218, de 15 de abril de 2013, composta por:

(...) movimentos sociais, instituições de Ensino Superior e outras instituições e setores do Estado, como: Secretaria de Estado de Educação, Conselho Estadual de Educação, Secretaria de Estado de Desenvolvimento e Integração do Norte e Nordeste de MG, Secretaria

de Estado de Desenvolvimento Agrário, Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de MG (EMATER), Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento, UNIMONTES, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), UFMG, UFV, UFVJM, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, MST, Federação dos Trabalhadores na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (FETAEMG), Federação das Comunidades Quilombolas da Secretaria de Estado de Minas Gerais, AMEFA, CPT, Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa de Minas Gerais e a Frente Parlamentar Mista da Educação do Campo na Câmara dos Deputados (SOUZA, 2019, p.75).

A Comissão Permanente da Educação do Campo buscou, inicialmente, elaborar a proposta das Diretrizes Estaduais para a Educação do Campo. Conforme afirma Souza (2019), o documento, reconhecendo a diversidade dos povos do campo, afirma que a escola do campo, situada no meio rural, deve atender predominantemente aos sujeitos do campo. O documento reforça, ainda, a necessidade de efetivação em Minas Gerais da política de educação do campo em todos os níveis educacionais, reafirmando sempre o direito da população camponesa à educação e, prioritariamente, em seus territórios de vida.

Apesar dessas conquistas, o Movimento de Educação do Campo em Minas Gerais enfrentou diversos desafios na busca por seus direitos. Um deles, compartilhado nacionalmente, foi o fechamento das escolas rurais. Especificamente, Minas Gerais foi o estado que mais fechou escolas do campo em todo o país no período de 2003 a 2012¹⁵. O fechamento das escolas do campo, conforme afirma Souza (2019), tem sido realizado de forma indiscriminada, sem reconhecer os critérios legais da Lei 12.960, que alterou o Artigo 28 da LDB 9394 de 1996, tornando crime o fechamento de escolas sem a consulta e a autorização da comunidade local. Para Silva *et al.* (2007), Portes e Santos (2012) e Souza (2019), a expansão do capitalismo no meio rural, através da concentração de terras e do agronegócio, continua estabelecendo precárias condições de vida no campo e potencializando a evasão dos camponeses para o meio urbano. Este cenário tem colocado em risco a manutenção das escolas em áreas rurais, contribuindo para o enfraquecimento do movimento da educação do campo.

¹⁵ Souza (2019) relata que os dados do Censo Escolar em Minas Gerais apontam que, em 2003, a unidade da federação contava com 6.749 unidades. Todavia, em 2012 eram 4.773 escolas, ou seja, um total de 1976 instituições deixou de existir.

Assim, conforme análise de Silva *et al.* (2007), as conquistas, os avanços e os diversos desafios enfrentados pelo Movimento de Educação do Campo, seja em Minas Gerais ou nacionalmente, demonstram cada vez mais a necessidade de maior articulação entre os sujeitos, individuais e coletivos, envolvidos, em nível local, regional, estadual e nacional, a fim de somar esforços e fortalecer as lutas na consolidação de uma outra escola e uma outra educação do campo.

2.2 Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) é uma das mais antigas instituições de Ensino Superior do Brasil. Foi criada em 1926, sendo inicialmente denominada como Escola Superior de Agricultura e Veterinária. Está localizada em Viçosa, cidade pertencente à Zona da Mata, no Estado de Minas Gerais. Com uma trajetória de mais de 90 anos, é uma universidade reconhecida pela sua excelência no ensino e pelas pesquisas de extensão, sobretudo, pelas suas contribuições para o desenvolvimento da agricultura e envolvimento no desenvolvimento do agronegócio do país (UFV - PPC/LICENA, 2019; MARLIÉRE, 2018).

A UFV possui três *campi*: Florestal, Rio Paranaíba e Viçosa, os quais oferecem cursos de Graduação, Pós-Graduação, Ensinos Médio e Técnico. Os cursos abrangem as modalidades de Bacharelado, Licenciatura e Superior de Tecnologia, divididos nas áreas de: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Exatas e Tecnológicas; Ciências Humanas, Letras e Artes. A Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LICENA) faz parte dos cursos da área de Ciências Humanas e iniciou suas atividades no ano de 2014 na instituição.

Todavia, é importante ressaltar que os primeiros passos para propiciar a construção do curso na UFV ocorreram na década de 1980, quando houve a aproximação e participação de organizações e movimentos sociais¹⁶ com docentes da Instituição. Estes sujeitos, no desenvolvimento de atividades, programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão orientados para o fortalecimento da agricultura familiar camponesa, consolidaram paulatinamente o envolvimento e parceria com os movimentos sociais e sindicais, inserindo nas pautas da UFV, dentre outras bandeiras, a

¹⁶ Sindicato dos Trabalhadores Rurais da Zona da Mata Mineira, Centro de tecnologias alternativas (CTA-ZM) e Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais (AMEFA).

Agroecologia e a Educação do Campo. Neste processo, vale destacar o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã que, realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA), com docentes do Departamento de Educação, que contou com o financiamento do PRONERA, como uma das iniciativas que possibilitou a ampliação das parcerias institucionais da UFV com entidades e movimentos em defesa da Educação do Campo em Minas Gerais. Dentre essas parcerias, destacam-se:

Conselhos Estadual e Nacional, do Programa Nacional Educação em Área de Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa Residência Agrária, bem como no Grupo de Trabalho da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), além de parceria com a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), orientada para a formação de monitores das Escolas 2 Famílias Agrícolas (EFAs) em Minas Gerais. Destaca-se, ainda, nesse processo, a parceria da UFV com a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), com o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), e com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no desenvolvimento do “Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã”, do PRONERA (UFV - PPC/LICENA, 2019, p.1).

O diálogo entre os movimentos sociais e sindicais e a UFV constituiu, portanto, um importante momento de conquistas e fortalecimento das práticas e concepções da Educação do Campo, assim como da Agroecologia na Instituição, e forneceu condições necessárias para a criação do Programa de Extensão Universitária (TEIA), do Programa Observatório da Educação do Campo, do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo, dentre outros programas que tiveram um papel importante para a constituição da LICENA na UFV (MARLIÉRE, 2018). São programas que foram implementados com o objetivo de fortalecer a articulação, o diálogo e a participação popular no âmbito da UFV, visando à construção de conhecimentos, de práticas e de processos de formação dialógicas que, em oposição a visão extensionista tradicional e conservadora dominante na Universidade, assumem um caráter contra hegemônico, afirmando uma perspectiva de formação e desenvolvimento mais participativa e democrática.

A aproximação da Universidade com os movimentos sociais e sindicais do campo potencializou, nas últimas décadas, a construção de um conjunto significativo de projetos e programas voltados “para organizar a questão produtiva, saneamento e habitação, formação política e inclusão social, comercialização e acesso às políticas públicas, bem como atuar com a segurança alimentar dos envolvidos” (UFV - PPC/LICENA, 2019, p. 3). A articulação do conjunto das ações de ensino, pesquisa e

extensão na UFV favoreceu a criação do Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia (ECOIA), com o propósito de fortalecimento e consolidação da Educação do Campo e da Agroecologia na Instituição.

Foi no âmbito deste Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia - ECOIA¹⁷ que, por sua vez, surgiu a proposta da criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza na Instituição, frente à chamada pública do MEC, em seu Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012. Esta proposta, que representava a possibilidade de atender as demandas e fortalecer o compromisso de sujeitos da Instituição com os movimentos sociais e sindicais do campo, foi aprovada pelo MEC e autorizada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFV em 08 de outubro de 2013. Então, foi aprovado o curso de Licenciatura em Educação do Campo, docência multidisciplinar em Ciências da Natureza, para a atuação nas escolas do campo e em diversos espaços educativos não formais (UFV - PPC/LICENA, 2019).

2.3 A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFV (LICENA) insere-se, assim, no recente contexto da expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em instituições de Ensino Superior do país, criados no âmbito das ações dos programas PROCAMPO e PRONACAMPO. Após a aprovação no Edital SESU/SETEC/SECADI, nº 2, de 31 de agosto de 2012, e autorização pelo CEPE da UFV, em 08 de outubro de 2013, iniciaram-se os trabalhos para o primeiro processo seletivo de ingresso no curso, realizado em 2014. O processo seletivo foi realizado através de um vestibular específico, tendo a aplicação de uma prova de múltipla escolha com valor total de 100 pontos, distribuídos igualmente entre os conteúdos de Biologia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Química (LOPES, 2016). Além da classificação pela nota obtida na avaliação, Lopes (2016) relata que, para o preenchimento das vagas, era estabelecido que os candidatos preenchessem um formulário que comprovasse o pertencimento a grupos específicos¹⁸

¹⁷ Já existia um grupo articulado, pensando e organizando o Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia – ECOIA o qual contribuiu na criação da proposta da LICENA, porém o núcleo só foi institucionalizado em 2015, com a Resolução nº9/2015 do CONSU/UFV.

¹⁸ 1) docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo; 2) educadores populares ou monitores vinculados à educação do campo; 3) sujeitos com vínculos aos movimentos sociais

de envolvimento, ou não, com os movimentos sociais relacionados com a Educação do Campo ou com o campo. É importante ressaltar que, até o processo seletivo do ano de 2019, ocorreram seis processos seletivos para ingresso na LICENA e que o curso contava com 242 educandos matriculados e com 122 formados.

Após o primeiro processo seletivo de ingresso no curso, realizado em 2014, o curso teve alterações nas exigências do edital de seleção dos ingressantes e no número de vagas. A partir do segundo edital, ao invés da aplicação da prova de múltipla escolha, os candidatos foram classificados com base na nota obtida nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porém, seriam observados os mesmos critérios com relação à ordem e à prioridade dos grupos sociais do campo, estabelecidos no edital do ano de 2014 (LOPES, 2016). Além disso, o curso também passou a reservar 50% das vagas aos candidatos que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras. A criação deste critério para ingresso no curso foi em atendimento ao disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, política pública de promoção ao acesso ao Ensino Superior para estudantes das etnias negra e indígena nas universidades, institutos e centros federais de educação (LOPES, 2016).

Outras mudanças ocorreram no processo seletivo quanto ao número de vagas oferecidas pelo curso. No ano de 2014 foram oferecidas 120 vagas. Em 2018 o curso ofertava 60 vagas anuais. Observa-se, assim, que houve uma redução de 50% das vagas ofertadas anualmente. É importante ressaltar que estas mudanças ocorridas no processo de seleção para ingresso no curso geram impactos na formação de educadores do campo e na inserção de sujeitos do campo no Ensino Superior.

No que tange à proposta de formação, o curso tem buscado contemplar a diversidade dos sujeitos do campo¹⁹, e assumir os saberes e práticas gerados nos seus modos de produção e reprodução de vida no campo. Estes saberes e práticas são partes estruturantes do currículo do curso com vistas à contextualização desses conhecimentos para contribuir na organização curricular. Objetiva-se, assim uma ruptura com o modelo tradicional e hierarquizado do modelo educacional, e também assumir novos espaços para a construção coletiva e participativa do conhecimento (UFV - PPC/LICENA, 2019).

do campo; 4) egressos de escolas do campo; 5) trabalhadores do campo; 6) índios e quilombolas e 7) outros candidatos caracterizados como demanda social.

¹⁹ Agricultores familiares, trabalhadores do campo, Quilombolas, Sem-Terra, Indígenas, Atingidos por Barragens, integrantes de movimentos sociais, sindicais, egressos e monitores de EFAs, sujeitos ingressos por demanda social, dentre outros.

No que se refere à estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento, o curso busca formar educadores habilitados em Ciências da Natureza, tendo a Agroecologia como matriz formativa, para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Busca-se, assim, uma formação multidisciplinar que, além da base científica, compreenda o campo em suas mais diversas dimensões, bem como a necessidade de outro projeto para o seu desenvolvimento e organização social, econômica e política (UFV-PPC/LICENA, 2019).

Para Carvalho (2017), a LICENA, através da formação por área de conhecimento, busca romper com as práticas de ensino e de produção de conhecimentos tradicionais, colocando os sujeitos do campo e suas experiências como elementos centrais no processo formativo, não restringindo a formação do educador do campo às disciplinas convencionais predominantes nos currículos tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior. A autora afirma, ainda, que a formação multidisciplinar por área de conhecimento permite a formação de educadores aptos a atuarem no conjunto de disciplinas pertencentes ao campo da área de conhecimento - Ciências da Natureza - e não em uma única disciplina, como ocorre com as especializações e demais Licenciaturas.

Referente à formação multidisciplinar para a articulação das experiências de vida e dos conhecimentos científicos, a LICENA possui como organização curricular a Alternância Educativa. A Alternância Educativa é a integração entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), e compõe a matriz pedagógica das Licenciaturas em Educação do Campo com uma carga horária específica para cada espaço. O propósito da Alternância Educativa não é somente alternar tempos e espaços formativos, mas propor o desenvolver de um processo de formação baseado na interação entre esses dois tempos formativos em todos os níveis do campo educativo, assim como superar a dicotomia entre a teoria e a realidade, integrando os processos e práticas pedagógicas construídas na universidade e na comunidade-territórios, através dos universos de produção e socialização de saberes (LOPES, 2016).

Esta estratégia de organização curricular, a Alternância, se caracteriza como uma das exigências do edital SESU/SETEC/SECADI, nº 2/2012. Portanto, todos os cursos de Licenciatura em Educação do Campo assumem esta estratégia que, conforme Molina (2017), além de ter em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo, objetiva também facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo, possibilitando aos sujeitos

do campo o ingresso na educação superior sem ter de abandonar o trabalho ou deixar a vida no território rural.

A Alternância se desenvolve, fundamentalmente, “a partir da elaboração e execução de produtos pedagógicos que contemplam dimensões social, política, econômica e ambiental, e tomam como ponto de partida a realidade dos estudantes em inter-relação com os conhecimentos adquiridos no percurso formativo acadêmico” (UFV - PPC/LICENA, 2019, p. 10). Tais produtos pedagógicos preveem que o estudante promova uma atuação, tendo em vista a realidade na qual encontra-se inserido. Para auxiliar esta formação, o Projeto Pedagógico do Curso propõe utilizar os seguintes Instrumentos Pedagógicos da Alternância: Embarque, Projeto de Estudo Temático (PET), Colocação em Comum (CC), Avaliação, Acompanhamento Tempo Comunidade (ATC). Estes Instrumentos buscam potencializar a consolidação de uma educação pública de qualidade, articulada ao projeto de campo e de sociedade.

Com relação à organização dos tempos e espaços em alternância, o currículo da LICENA está organizado em oito semestres e possui duração mínima de quatro anos, cumprindo as Resoluções e Legislações específicas sobre formação de professores. A carga horária está definida para o curso da seguinte forma:

Tabela 1 - Carga Horária da LICENA

Disciplinas Obrigatórias	3435 horas
Atividades Complementares:	210 horas
Prática como Componentes Curriculares	480 horas
Estágio Curricular Supervisionado	600 horas
Trabalho de Conclusão de Curso	420 horas

Fonte: UFV- PPC/LICENA (2019).

Os conteúdos curriculares da carga horária são mediados por procedimentos metodológicos interdisciplinares, que orientam a interação entre o saber acadêmico e popular, efetivando, assim, a proposta de formação contextualizada. Para manter o diálogo entre o saber acadêmico e o popular, e potencializar a formação docente, as disciplinas encontram-se organizadas na perspectiva de obter a Formação Geral, a Formação Específica e a Formação Profissional (UFV-PPC/LICENA, 2019).

As disciplinas direcionadas à área de formação geral possuem forte presença dos elementos das Ciências Humanas e das Ciências Sociais. Já as direcionadas à área de formação específica são caracterizadas como as profissionalizantes e possuem forte presença dos elementos da área de formação proposta pelo curso Ciências da Natureza. Os conteúdos direcionados à formação pedagógica são aqueles que estão diretamente relacionados às práticas pedagógicas e de ensino (UFV-PPC/LICENA, 2019). Cabe destacar que todas as três áreas propõem uma formação mais ampla e imprescindível para a identidade do professor. Além das atividades desenvolvidas durante o curso, os educandos têm a possibilidade de participar de atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como de diversos eventos acadêmicos promovidos pela UFV.

Para a realização de suas atividades no Tempo Universidade, o curso conta, dentro da Instituição, com pavilhões de aulas, auditórios, alojamentos, restaurantes universitários, bibliotecas, laboratórios de ensino para atividades didáticas, como o Laboratório de Matéria Orgânica e Agroecologia, o Laboratório de Análise de Rotina de Solos, dentre outros.

Vale ressaltar o empenho do corpo docente e técnico administrativo do curso na melhoria do curso e atendimento às inovações pedagógicas e acadêmicas, conforme avaliação do MEC, em abril de 2019, na qual o curso obteve o conceito máximo (5). Foram avaliadas, especificamente, três dimensões do curso: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Infraestrutura.

A partir de sua organização institucional e pedagógica, o curso visa formar educadores para atuação tanto na área de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), quanto na área da gestão escolar. Objetiva, também, contemplar a formação de um profissional para atuação extra espaço escolar, na gestão de processos educativos comunitários, conforme explicitado no Projeto Pedagógico do Curso:

- Atuar como professores dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
- Atuar na gestão de processos educativos escolares e comunitários, e desenvolver estratégias pedagógicas voltadas para a formação de sujeitos críticos, autônomos, participativos e criativos;
- Construir e implementar projetos pedagógicos, preferencialmente na lógica da Pedagogia da Alternância, consonantes com a especificidade e a diversidade do campo em seus aspectos social, cultural, político, econômico e ambiental;
- Interrogar as Ciências da Natureza, orientados por uma visão interdisciplinar e integradora de experiências populares e dos conhecimentos acadêmicos (UFV-PPC/LICENA, 2019, p. 15).

Em síntese, podemos compreender que a formação proposta pelo curso visa contemplar uma atuação do profissional nos diversos espaços sociais do campo e em sintonia com as necessidades e demandas dos movimentos sociais e sindicais camponeses. Outrossim, propõe uma formação de profissionais para atuarem de forma interdisciplinar e integradora, relacionando as experiências e os conhecimentos populares com os conhecimentos acadêmicos, de forma a valorizar os saberes locais e a contribuir para potencializar a construção de outro projeto de educação, de campo e de sociedade.

CAPÍTULO III

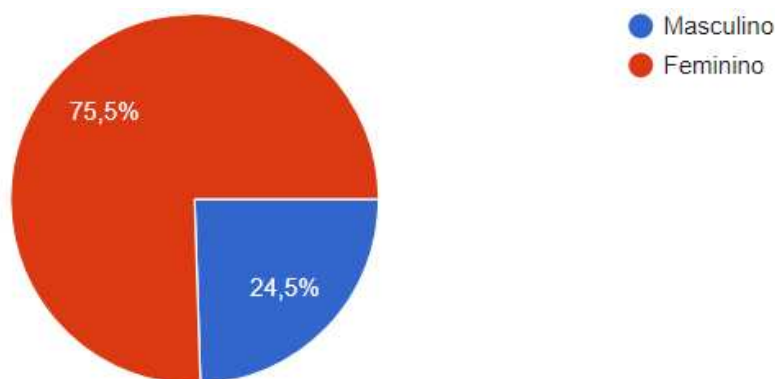
SUJEITOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV: OS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA EM FOCO

Neste capítulo apresentamos uma caracterização do perfil dos egressos da primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), especificamente dos sujeitos que ingressaram no curso no ano de 2014 e que colaram grau em janeiro de 2018. No ano de 2014, o curso LICENA iniciou suas atividades com a primeira turma, que contava inicialmente com 121 estudantes. Deste total, somente 59 concluíram o curso em janeiro de 2018, o que corresponde a 49% do total de estudantes ingressantes. Conforme relata Lopes (2016) a primeira turma do curso no decorrer do anos ocorreram desistências formais e alguns alunos não estavam sendo frequentes no curso, sendo que no segundo semestre de 2014 a turma já contava com um número reduzido de alunos, frequentavam o curso um total de 90 alunos. Vale destacar que o perfil aqui apresentado foi construído a partir dos dados coletados através da aplicação do questionário. A primeira turma de egressos da LICENA contou com 59 estudantes que concluíram o curso, dos quais 49 (83,05%) se disponibilizaram a preencher o questionário, constituindo assim o universo amostral da pesquisa.

3.1 Perfil dos egressos da primeira turma da LICENA

Especificamente, em relação ao **sexo**, os dados revelaram que, dos 49 egressos da turma de 2014 do curso que se dispuseram a participar da pesquisa, trinta e sete (75,5%) eram do sexo feminino e doze (24,5%) do sexo masculino.

Gráfico 1 – Distribuição dos Egressos da Primeira Turma da LICENA por Sexo



Fonte: Dados da Pesquisa.

O Censo da Educação Superior, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizou no ano de 2017 uma pesquisa sobre a proporção dos ingressantes e egressos dos cursos de graduação. Estes dados gerais, quando comparados aos nossos, se assemelham, visto que identificaram que a proporção de mulheres que concluíram os cursos superiores de graduação era maior (61,1%) do que a dos homens (38,9%). Vale enfatizar que, além dos dados serem semelhantes, o número de mulheres da primeira turma da LICENA que concluíram o curso era 14,4% maior que a média geral apresentada pelo INEP em 2017.

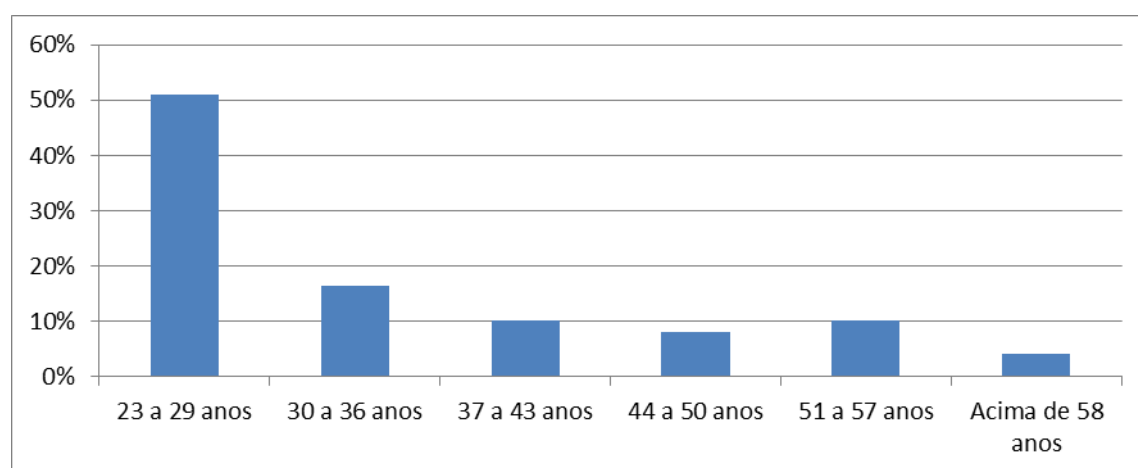
Ao analisar a atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, Brito (2017) também apresentou em sua pesquisa a predominância do gênero feminino e afirmou ser uma tendência na política nacional de formação de professores, e que nas LEdoC era uma característica preponderante. A autora relata a importância de garantir a permanência das mulheres no curso, visto que muitas enfrentavam grandes dificuldades de se manterem nele. Uma das dificuldades eram os conflitos familiares, pois muitas necessitavam da autorização de seus pais ou maridos para estudarem. Outro desafio era o de conciliar a universidade e a maternidade, pois a maioria das mulheres era mãe e não tinha onde deixar os seus filhos, tendo assim, muitas vezes, que se deslocarem de suas residências para as universidades com as crianças. Conciliar a jornada de estudos e a maternidade se tornava algo quase insustentável e, quase sempre, ocasionava a evasão dessas estudantes.

Estas dificuldades, conforme o relato de Brito (2017), estão relacionadas diretamente ao gênero e são frutos de uma cultura que está enraizada em nossa sociedade, que exclui as mulheres de sua liberdade e emancipação. Em sua pesquisa sobre as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero, Pereira (2014) evidenciou, assim como Brito (2017), os desafios das mulheres de manterem seus estudos, destacando que o acesso à Licenciatura em Educação do Campo propiciava condições²⁰ que possibilitavam e auxiliavam essas estudantes na conclusão do curso, sendo, pois, um instrumento fundamental de emancipação e autonomia destas estudantes.

²⁰ Brito (2017) destaca a Alternância e a Ciranda Infantil como elementos estruturantes da formação dessas professoras, sendo fundamentais para garantir o ingresso e a permanência das mulheres nos cursos de LEdoC.

Em relação à **faixa etária** dos egressos da primeira turma LICENA, identificamos que a maioria (51%) era composta de sujeitos relativamente jovens, o que revela o reflexo das políticas públicas que os jovens do campo têm acessado para o ingresso no Ensino Superior, a exemplo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) - uma política específica das LEdoCs. Ainda sobre a distribuição das faixas etárias, identificamos vinte e cinco egressos (51%) com idade entre 23 a 29 anos, oito (16.3%) com idade entre 30 a 36 anos, cinco (10.2%) com idade entre 37 a 43 anos, quatro (8.1%) com idade entre 44 a 50 anos, cinco (10.2%) com idade entre 51 a 57 anos e dois egressos (4.2%) com idade acima de 58 anos. Destacamos, então, que em termos de faixa etária, os egressos da primeira turma LICENA constituíram um grupo heterogêneo.

Gráfico 2 - Faixa Etária dos Egressos da Primeira Turma da LICENA



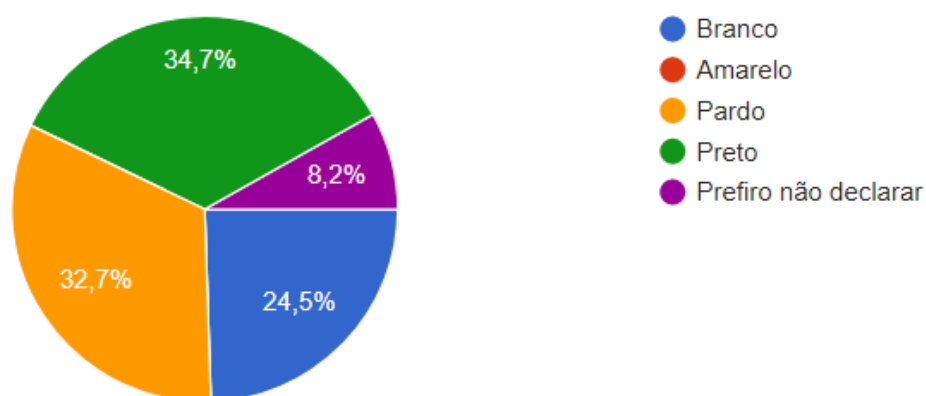
Fonte: Dados da Pesquisa.

Em pesquisa, identificamos a presença significativa (49%) de egressos acima de 30 anos. Ao investigar a formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV, Carvalho (2017) também identificou a presença de estudantes mais velhos no curso, e ressaltou que este dado demonstrava o interesse desses sujeitos em dar continuidade à sua formação acadêmica. Este dado nos possibilitou considerar alguns aspectos da formação destes concluintes mais velhos. Um primeiro a ser analisado refere-se ao fato de que estes egressos da LICENA não ingressaram no curso após o término do Ensino Médio; e/ou, que eles não concluíram a sua formação no Ensino Médio na idade prevista, demonstrando um atraso escolar que, conseqüentemente, influenciou na idade de ingresso no Ensino Superior.

Ao relacionar os dados do questionário com os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse aspecto torna-se muito evidente. O IBGE, no ano de 2017, identificou quase dois milhões de estudantes escolarmente atrasados e 1,3 milhão fora da escola. Essa trajetória, ainda de acordo o IBGE, está relacionada ao trabalho, pois é uma das razões mais frequentemente alegadas pelas pessoas que desistiram de seus estudos ou que se encontravam atrasadas escolarmente. Há outras justificativas como: não tinham interesse por estudar ou ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de pessoas. Porém, as justificativas referentes ao trabalho foram as mais recorrentes. Diante das razões apresentadas pelos estudantes escolarmente atrasados, o IBGE afirmou estarem estas relacionadas às questões econômicas vividas pelo país. As questões econômicas do país influenciam diretamente nos familiares e, conseqüentemente, na educação. Por questão de sobrevivência, muitos sujeitos deixaram seus estudos para contribuírem de alguma forma com a família, o que gerou grandes impactos na sua formação escolar.

Em termos **da cor declarada** pelos egressos da primeira turma do curso, identificamos que dezessete (34.7%) se declaram pretos, enquanto dezesseis (32.7%) se declaram pardos, doze (24.5%) declararam ser brancos e quatro egressos (8.2%) não declararam a sua cor.

Gráfico 3 – Cor Declarada Pelos Egressos da Primeira Turma da LICENA



Fonte: Dados da Pesquisa.

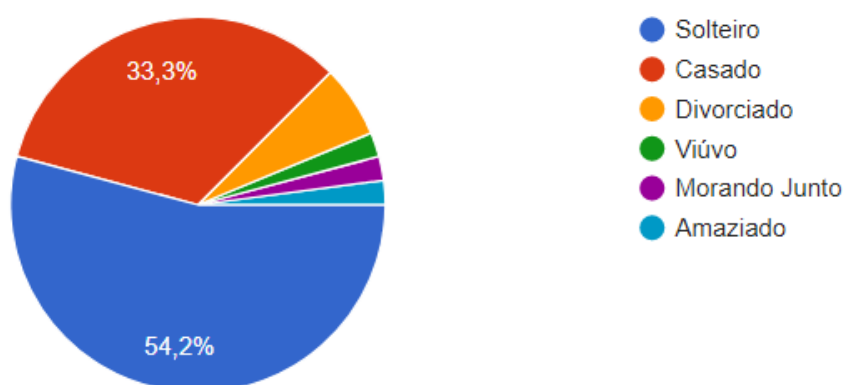
Ao realizar sua pesquisa sobre os estudantes da LICENA, Lopes (2016) buscou especificamente analisar as trajetórias sociais e escolares dos estudantes da turma de 2014. Em seu trabalho, a autora apresentou dados semelhantes aos da nossa pesquisa,

identificando que a maioria (41%) dos estudantes se declara ser parda e 29% declaram ser negros. A autora afirmou que, apesar desta realidade, o acesso de pessoas negras e pardas ainda era muito reduzido no Ensino Superior.

O percentual de negros no Ensino Superior, conforme analisado por Gonçalves e Ambar (2015), triplicou no período de 10 anos, passando de 10,2% em 2001 para 35,8% em 2011. As autoras afirmaram que o que contribuiu para este aumento de inserção de estudantes negros no Ensino Superior foi a adoção de políticas afirmativas no Brasil, as quais objetivam ampliar o acesso e a permanência da população negra nas instituições de Ensino Superior. As políticas afirmativas objetivam também a reparação ou a compensação das desigualdades entre negros e brancos. É pertinente ressaltar que, conforme as autoras relataram, a construção de políticas afirmativas para a ampliação do acesso e permanência de jovens negros nas universidades públicas é significativa, mas considerando o histórico da população negra no Brasil, ainda existe um caminho extenso a ser percorrido para se atingir a uma efetiva igualdade.

Em relação ao **estado civil** dos egressos da primeira turma da LICENA, apenas quarenta e oito egressos responderam esse item no questionário. Assim os dados revelaram que vinte e seis (54,2%) dos egressos declararam serem solteiros, dezesseis (33,3%) casados, três (6,3%) divorciados, um (2,1%) viúvo, um (2,1%) morando junto, um (2,1%) amaziado, sendo que vinte e cinco deles (51%) possuíam filhos e vinte e quatro (49%) não possuíam.

Gráfico 4 - Estado Civil dos Egressos da Primeira Turma da LICENA



Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao pesquisar as trajetórias escolares dos educandos da LICENA, Lopes (2016) analisou o estado civil dos sujeitos de sua pesquisa e evidenciou, assim como em nosso

estudo, a predominância de solteiros (76%), em detrimento do número de sujeitos casados (15%), divorciados (2%) e outros (7%). Nossa compreensão é que este aspecto se dá pelo fato dos estudantes serem majoritariamente (51%) jovens, e que estão iniciando a vida acadêmica.

Outro aspecto identificado sobre os egressos da primeira turma da LICENA é a **religião**, como descrito na Tabela 2. Dentre os 49 egressos que responderam esse item no questionário, quarenta e um (85.6%) declararam ser cristãos, estes são 69.3% (N=34) católicos, 10.2% (N=05) evangélicos e três (6.1%) espíritas; dois (4.2%) responderam não ter religião e cinco (10.2%) não responderam a questão.

Tabela 2 - Religião dos Egressos da Primeira Turma da LICENA

Religião	Número de Egressos
Cristã	42
Não Têm Religião	2
Não Respondeu à Questão	5

Fonte: Dados da Pesquisa.

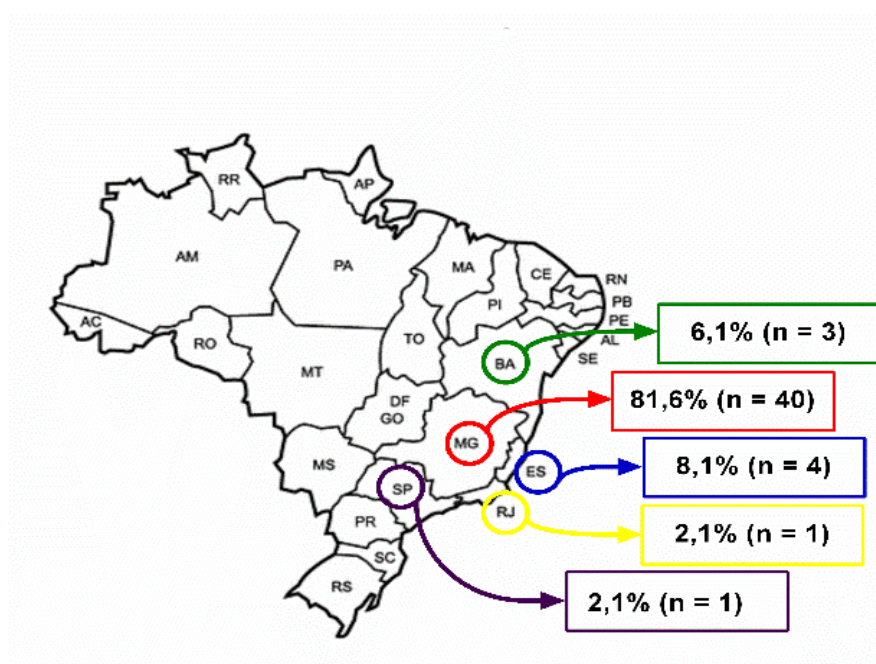
Analisando a formação por alternância na LICENA, Carvalho (2017) também identificou a presença e o envolvimento dos participantes de sua pesquisa com a religião. A autora afirmou que essa característica dos sujeitos vinculados à Educação do Campo de envolvimento em atividades religiosas existe historicamente, considerando que determinados setores religiosos sempre estiveram presentes nas lutas sociais e humanitárias da população camponesa, a exemplo das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que apoiaram a criação das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) no Brasil, além de contribuírem em diversos projetos de Educação Popular.

As lutas camponesas muitas vezes foram impulsionadas por motivações religiosas. Conforme afirma Neto (2007), a Igreja vinculada às lutas sociais esteve na origem do mais importante movimento social do Brasil dos últimos anos: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que tem contribuído na construção de diversas outras lutas sociais. Portanto, segundo Carvalho (2017), como os setores religiosos assumem um papel importante na defesa das bandeiras de lutas dos povos camponeses, os vínculos dos estudantes egressos da LICENA com movimentos religiosos

relacionavam-se aos valores propagados pelas organizações e movimentos sociais de inserção.

No que se refere à **origem** dos egressos da primeira turma da LICENA, identificamos que quarenta deles (81.6%) eram naturais do estado de Minas Gerais, quatro (8.1%) do estado do Espírito Santo, três (6.1%) da Bahia, um (2.1%) era natural do estado de São Paulo e um (2.1%) natural do estado do Rio de Janeiro.

Figura 1 – Origem dos Egressos da LICENA



Fonte: Dados da Pesquisa.

De maneira geral, identificamos a predominância (81.6%) de egressos de origem mineira. Pudemos identificar, ainda, que os municípios de origem dos egressos, localizam-se nas proximidades de Viçosa, cidade em que se encontra localizada a UFV.

Tabela 3 - Origem dos Egressos da Primeira Turma da LICENA por Municípios

Minas Gerais – 81.6%	
Município	Número de estudantes
Araponga	6
Viçosa	5
Ervália	2
Espera Feliz	2
Ouro Verde	5
Ponte Nova	2
Novo Cruzeiro	1

Teófilo Otoni	4
Santa Bárbara	1
Paula Cândido	1
Joaima	1
Águas Formosas	1
Dom Silvério	1
Ataléia	1
Canaã	1
Itaipé	1
Não Especificaram o Município de Origem	5
Espírito Santo – 8.1%	
Colatina	2
Vila Valério	1
São Mateus	1
Bahia – 6.1%	
Correntina	1
Palmeiras	1
Ibirapuã	1
Rio de Janeiro – 2.1%	
Rio de Janeiro	1
São Paulo – 2.1%	
Campo Limpo Paulista	1

Fonte: Dados da Pesquisa.

A UFV vem desenvolvendo diversos projetos de extensão e pesquisas em municípios das proximidades, e a LICENA em seu processo de construção teve grandes contribuições dos movimentos sociais e sindicais na elaboração do seu projeto pedagógico, a exemplo da Escola Família Agrícola Puris de Araponga, do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata Mineira (UFV-PPC/LICENA, 2019). Tal fato contribuiu para que estudantes do curso, em sua maioria, fossem oriundos dos municípios próximos da Instituição.

Quanto ao estado/município de **residência**, manteve-se a mesma proporcionalidade que os estados de origem: quarenta egressos (81.6%) residiam em municípios mineiros, quatro (8.1%) em municípios capixaba, três (6.1%) em municípios baiano, um (2.1%) em município paulista e um (2.1%) em município carioca. Os dados sobre o local de residência dos estudantes na ocasião da pesquisa revelaram que, após a conclusão do curso, ocorreram algumas alterações em relação às origens. Visto o grande número de estudantes mineiros e a permanência dos mesmos em seus territórios, acreditamos que este dado relaciona-se à possibilidade dos egressos retornarem para uma atuação mais qualificada nas organizações e movimentos sociais de pertença.

Especificamente, em Minas Gerais, identificamos o deslocamento de quatorze egressos dos seus municípios de origem para outros municípios mineiros. Apenas um egresso informou que não residia mais no estado de Minas Gerais, e sim em São Paulo. Os quatro egressos naturais do Espírito Santo, apesar de terem se deslocado dos seus municípios de origem, mantiveram residências no estado capixaba. O egresso natural de São Paulo encontrava-se, por ocasião da pesquisa, residindo na Bahia. Um egresso de origem baiana, por sua vez, informou que não residia mais no mesmo estado e sim em Minas Gerais. São deslocamentos que foram realizados após a conclusão do curso, envolvendo, sobretudo, questões de empregabilidade.

Tabela 4 - Residência Atual dos Egressos da Primeira Turma da LICENA

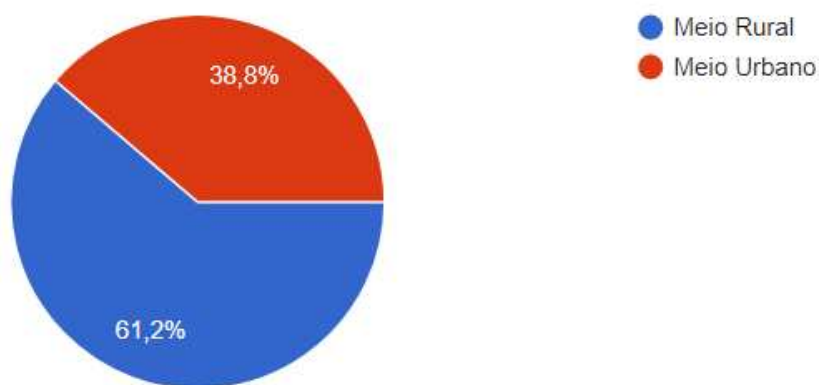
Minas Gerais – 81.6%	
Município	Número de estudantes
Araponga	6
Canaã	1
Ervália	2
Viçosa	10
Espera Feliz	2
Tumiritinga	4
Ouro Verde	4
Teófilo Otoni	1
Acaiaca	1
Canaã	1
Dom Silvério	1
Córrego Pratinha	1
Catas Altas	1
Porto Firme	1
Não especificaram o município em que residem atualmente	4
Espírito Santo – 8.1%	
Marilândia	1
Governador Lindenberg	1
Vila Valério	1
São Mateus	1
Bahia – 6.1%	
Palmeiras	2
Trindade	1
Rio de Janeiro – 2.1%	
Rio de Janeiro	1
São Paulo – 2.1%	
Franca	1

Fonte: Dados da Pesquisa.

Identificamos, assim, que a maioria (40) dos egressos da primeira turma (81,6%) era de origem mineira e encontrava-se residindo em municípios próximos da UFV. Essa foi uma tendência também identificada na pesquisa de Carvalho (2017), ao analisar as origens dos estudantes da LICENA da turma de 2015: a maioria dos estudantes (81,3%) era oriunda de Minas Gerais e residia em municípios próximos de Vicososa.

Ainda em relação ao **local de residência** dos estudantes, no momento de realização da pesquisa, os dados revelam que dos 49 dos egressos da primeira turma egressos da LICENA participantes do estudo, 19 (38,8%) deles residiam no meio urbano e 30 (61,2%) no meio rural.

Gráfico 5 – Local de Residência Atual dos Egressos da Primeira Turma da LICENA



Fonte: Dados da Pesquisa.

A maioria (61,2%) dos egressos do curso residir no meio rural é um dado que pode ser interpretado como coerente, considerando que a proposta do curso é de formar educadores para uma atuação profissional que, além da docência, envolve a gestão dos processos educativos em escolas do campo e/ou em outros espaços socioeducativos existentes no campo. Assim, essa situação pode ser compreendida como um dos resultantes da proposta de formação do curso.

É importante ressaltar que, para ingresso na LICENA, os estudantes tiveram que cumprir algumas exigências do Edital. Além da classificação pela nota, no preenchimento das vagas do curso foi estabelecida a prioridade de pertencimento a 7 grupos específicos: 1) docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo; 2) educadores populares ou monitores vinculados à educação do campo; 3) sujeitos com vínculos aos movimentos sociais do campo; 4) egressos de escolas do campo; 5) trabalhadores do campo; 6) índios e quilombolas e 7) outros candidatos caracterizados

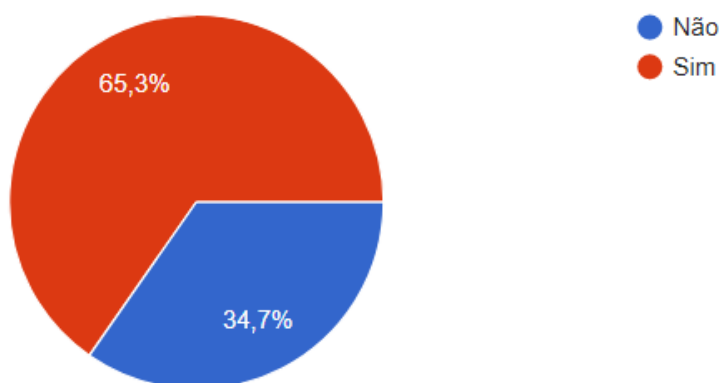
como demanda social. Em sua pesquisa sobre os educandos ingressos em 2014, sujeitos também do nosso estudo, Lopes (2016) identificou o percentual dos grupos de pertença. Foram eles:

20% (N=24) trabalhadores do campo, 19% (N=23) sujeitos com vínculos aos movimentos sociais do campo, 17% (N=21) estudantes por demanda social, 15% (N=18) egressos de escolas do campo, 12 % (N=15) docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo, 10% (N=12) educadores populares ou monitores vinculados à Educação do Campo e 7% (N=8) índios ou quilombolas (LOPES, 2016, p. 24).

Estes dados indicam que os egressos da primeira turma da LICENA possuíam vínculos com o campo antes do início do curso. É interessante reiterar, conforme destaca a autora, que este mecanismo adotado no processo de seleção do curso visa sustentar um dos princípios das LEdoCs: promover a democratização do acesso ao Ensino Superior aos sujeitos do campo. Ainda neste aspecto, vale lembrar que os movimentos sociais e sindicais do campo constituem os principais protagonistas do Movimento da Educação do Campo em lutas por políticas públicas para uma educação “no” e “do” campo, dentre elas a formação de educadores do campo com habilitação tanto para atuação na docência em salas de aula, quanto em processos sociais integrando dimensões da educação popular e da lutas sociais (HORÁCIO, 2015).

Nessa perspectiva, podemos considerar a participação dos egressos da primeira turma da LICENA nos movimentos sociais e sindicais: trinta e dois (65.3%) egressos informaram que atuam em diferentes movimentos sociais e sindicais, enquanto dezessete (34.7%) não tem nenhuma participação.

Gráfico 6 – Participação em Movimentos Sociais e Sindicais dos Egressos da Primeira Turma da LICENA

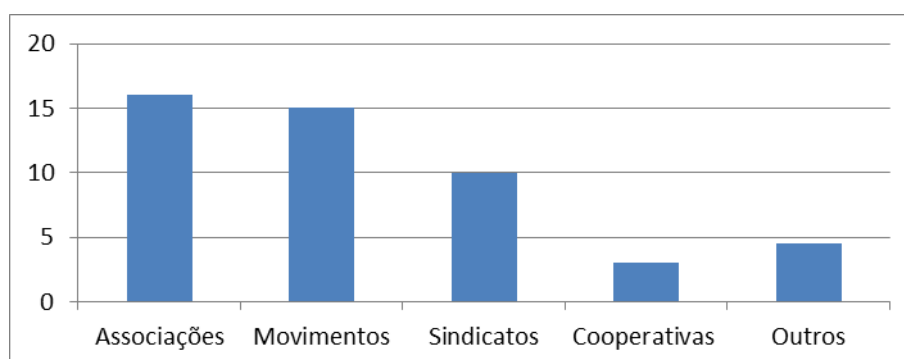


Fonte: Dados da Pesquisa.

Em seu estudo sobre a formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis, Brito (2017), ao desenvolver uma análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, constatou que no universo de 36 participantes de sua pesquisa, 65,7% deles encontravam-se vinculados a organizações e movimentos diversos. Esta semelhança em relação aos dados da nossa pesquisa indica que o envolvimento dos egressos das LEdoC com os movimentos sociais e sindicais tem sido uma característica predominante nos cursos. Sugere, ainda, que os movimentos sociais e sindicais camponeses continuam sendo a sustentação e apoio ao movimento da Educação do Campo em suas diferentes bandeiras. Além disso, é importante destacar que o Movimento Por Uma Educação do Campo almejou que os cursos de formação de educadores do campo anseiam por perfil de educador que esteja vinculado às lutas dos povos do campo, sendo, por isso, capaz de compreender e intervir em sua realidade. Os dados da nossa pesquisa, assim como os do estudo de Brito (2017), demonstram que este aspecto se efetiva, visto que os egressos das LEdoC, estão inseridos em outros espaços além espaços formais de ensino, mas que também estão envolvidos nas lutas, nas comunidades e na realidade na qual estão inseridos.

Ainda em relação ao envolvimento dos egressos da LICENA com os movimentos sociais e sindicais do campo, os dados revelaram que, dos trinta e dois que informaram integrar algum movimento social e sindical do campo, dez informaram que participam de mais de um movimento, e dois não identificaram movimento com o qual possuam vínculo.

Gráfico 7 - Distribuição dos Egressos da Primeira Turma da LICENA, por Movimento Social e Organização do Campo



Fonte: Dados da Pesquisa.

Dos dezesseis egressos que informaram envolvimento com associações, um (6.25%) indicou participação na Associação de Mulheres da Comunidade de Alto Patrão-Mór; um (6.25%) na Associação dos Agricultores de Araponga (AFA); um (6.25%) na Associação Estadual da Agricultura Familiar (ASEAF); um (6.25%) na Associação Escola Família Agrícola Puris de Araponga; um (6.25%) na Associação de Pais, Educadores e Agricultores de Caeté-Açu (APEA-CA); e 11 (68.75%) entrevistados não informaram o nome da Associação. Em relação aos egressos que informaram envolvimento em movimentos sociais, foram: sete (46.66%) com participação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); três (20%) em Movimentos da Igreja; um (6.67%) no Movimento Indígena (especificamente o Movimento da Ressurgência Puri); um (6.67%) no Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES); um (6,67%) no Movimento Pela Soberania Popular na Mineração; e dois (13.33%) egressos não identificaram o movimento de inserção.

Em relação ao movimento sindical, dos dez egressos, seis deles (60%) informaram participar do Sindicato dos Trabalhadores Rurais; e quatro (40%) não especificaram algum envolvimento. Por sua vez, dos três egressos envolvidos com o movimento de cooperativas, um (33.33%) informou participar da Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol); um (33.33%) da Cooperativa dos Agricultores e Agricultoras Familiares e Economia Solidária de Araponga (COOFA); e um (33.33%) não especificou o nome da cooperativa na qual participava.

Cada um deles foi indicado como entidade de participação por, respectivamente, um entrevistado. Enfim, interessa-nos destacar a presença de um conjunto de movimentos sociais e sindicais nos quais os egressos da LICENA participavam, o que revela a diversidade de lutas nas quais estes sujeitos se encontravam envolvidos.

Enfim, destacamos que, analisando o perfil dos egressos da primeira turma da LICENA, ficou evidenciado que o mesmo possui uma diversidade de sujeitos sociais, em termos de gênero, faixa etária, origem social e geográfica, entre outros.

CAPÍTULO IV

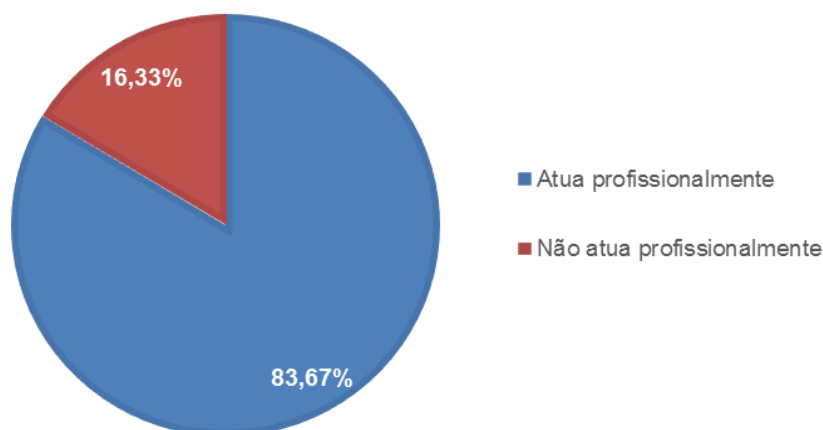
ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DA LICENA

Neste capítulo, a partir da perspectiva dos egressos da LICENA, analisamos o processo de inserção no mundo social do trabalho vivenciado por eles, destacando as facilidades e dificuldades enfrentadas nesse processo. Em sua organização, o capítulo encontra-se estruturado em duas seções: a primeira seção, construída a partir dos dados dos questionários, apresentamos um panorama sobre a atuação profissional dos egressos da LICENA; na segunda seção, construída a partir da análise das entrevistadas, abordamos o processo de inserção dos egressos no mundo do trabalho; com a descrição e análise dos aspectos considerados por eles como facilitadores e dificultadores desse processo. É importante ressaltar que, dos quarenta e nove egressos que responderam ao questionário, sete (14.28%) foram selecionadas para a realização da entrevista, a partir do critério de atuação na área profissional proposta pelo curso. Nesta amostra, cinco egressos (71.42%) atuam na área de Ciências da Natureza, e dois (28.57%) na gestão de processos educativos comunitários.

4.1 Atuação Profissional dos Egressos da LICENA

Especificamente, em relação à **atuação profissional** dos egressos da primeira turma da LICENA, do total de 49 egressos participantes da pesquisa, quarenta e um deles (83.67%) informaram que estavam atuando profissionalmente, enquanto oito (16.33%) informaram não estarem atuando profissionalmente.

Gráfico 8: Atuação Profissional dos Egressos da Primeira Turma da LICENA



Fonte: Dados da Pesquisa.

Os dados revelaram também a área de atuação: vinte e cinco (51.02%) dos egressos encontravam-se atuando profissionalmente na docência e/ou na gestão de processos educativos escolares e comunitários, o que indica uma importante conquista para o Movimento da Educação do Campo, visto que os egressos em sua maioria (51.02%) estavam inseridos nos espaços escolares, exercendo mais de uma atividade profissional. Dentre os 25 que estavam atuando nas áreas propostas pelo curso, vinte e dois (88%) atuavam na área da docência, um (4%) na gestão de processos educativos escolares e dois (8%) na gestão de processos educativos comunitários.

Tabela 5 - Atuação Profissional dos Egressos da Primeira Turma da LICENA

Atuação Profissional	Número de Egressos
Docência	22
Gestão de processos educativos comunitários	2
Gestão de processos educativos escolares	1
Outras	16
Não informaram	8

Fonte: Dados da Pesquisa.

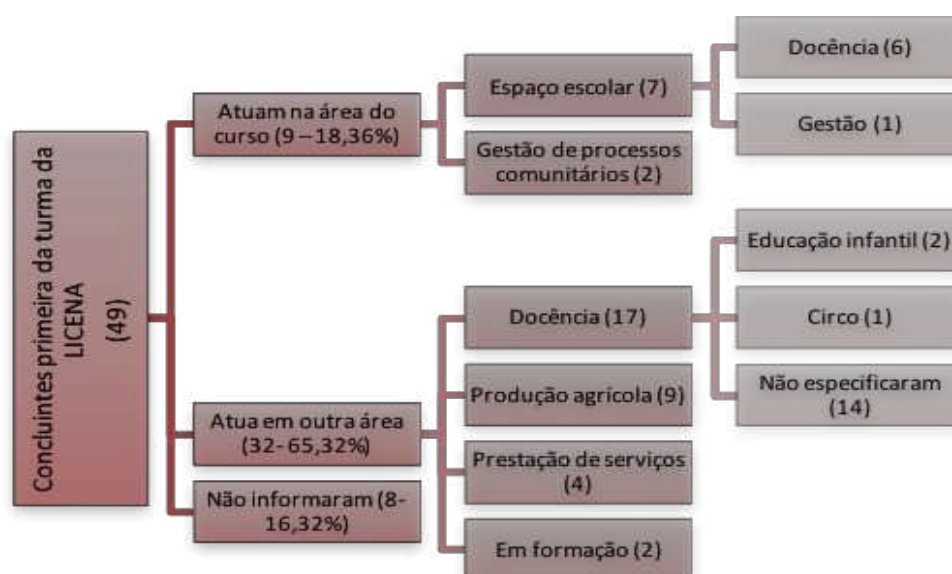
Dentre os vinte e três egressos que informaram estarem atuando profissionalmente no meio escolar, seis deles informaram que atuavam em escolas municipais, especificamente na Educação Infantil e Ensino Fundamental; seis em Escolas Estaduais nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA); oito em Escolas Famílias Agrícolas, especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio; e um no Centro Universitário Internacional (UNINTER). Dois egressos não especificaram a instituição de atuação profissional.

Em relação aos dois egressos que informaram que estavam atuando na gestão de processos educativos comunitários, um informou atuação na Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais, especificamente no cargo de secretário; o outro, no Movimento de Ressurgência Puri, sem especificar o cargo ocupado. Por sua vez, dos dezesseis egressos que informaram atuação em outras áreas, cinco atuavam na prestação de serviços, sete na agricultura familiar, e quatro em novos cursos de formação acadêmica, sendo duas no mestrado, uma em curso de formação continuada e uma em curso profissionalizante.

Destaca-se, ainda, em relação à atuação profissional dos egressos da LICENA, o número de profissionais com atuação específica nas áreas propostas pelo curso. Identificamos que, apesar do número significativo (25) de egressos que atuavam na docência, gestão de processos educativos e/ou comunitários, desses apenas nove informaram que atuavam especificamente na área proposta pelo curso, sendo que sete atuavam como docentes da área de Ciências da Natureza, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e dois na gestão de processos educativos e/ou comunitários. Todavia, vale ressaltar que, enquanto vinte e três dos egressos informaram que atuavam na docência, apenas seis atuavam na docência da Ciências da Natureza.

Deste modo, identificamos, ainda, que trinta e dois dos egressos da primeira turma da LICENA atuavam em outra área, nove atuavam na área específica do curso, enquanto oito não informaram a área de atuação.

Figura 2 - Atuação Profissional dos Egressos da Primeira Turma da LICENA



Fonte: Dados da Pesquisa.

Um aspecto a ser destacado é que, apesar de apenas nove egressos informarem que atuavam somente na produção agrícola, outros vinte e três egressos (46,93%) destacaram o vínculo com a agricultura familiar. Essa informação apresenta relação direta com a proposta de formação da LICENA, particularmente com o processo de seleção do curso, que busca favorecer a inserção de estudantes quilombolas, indígenas e camponeses. Devemos acrescentar, ainda, que este dado reitera a proposta do curso de

possibilitar a continuidade do envolvimento e atuação dos seus egressos na realidade camponesa.

Outra característica a ser evidenciada é em relação ao meio de atuação. Identificamos que, dos trinta e oito egressos que responderam à questão em específico, vinte e dois (57,9%) informaram que atuavam no meio rural; nove (23,7%) no meio urbano; e sete (18,4%) atuavam em ambos meios.

Considerando que os cursos de LEdoC objetivam formar educadores para atuação no campo brasileiro, isto é, educadores capazes de compreender criticamente a complexidade dos processos que ocorrem nestes territórios e sobre eles intervir (MOLINA, 2017), podemos considerar que a LICENA tem assumido este propósito, na medida em que a maior parte dos seus egressos (76,3%) encontrava-se atuando no meio rural. Este aspecto, mais uma vez, indica que o curso tem buscado efetivar sua proposta de formação na medida em que os egressos estavam atuando na área proposta pelo curso e, mesmo quando inserido em outras áreas, não estavam desvinculados da realidade do campo.

4.2 Processo de Inserção no Mundo do Trabalho

A partir dos dados do questionário, buscamos analisar o processo de inserção dos egressos da LICENA no mundo do trabalho. Por sua vez, a partir das entrevistas realizadas com os sete egressos que atuavam na área proposta do curso, buscamos descrever os aspectos que contribuíam e/ou dificultaram a inserção deles no mundo social do trabalho. Em relação ao processo de inserção no mundo do trabalho, dos sete entrevistados, três informaram que este processo ocorreu anteriormente ao ingresso na LICENA; três durante o período de formação no curso, e um após a conclusão do curso.

Tabela 6 – Período de Inserção no Mundo do Trabalho

Categorias	Número de egressos
Anterior à formação	3
Durante a formação	3
Após a formação	1

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação aos egressos que informaram que já encontravam-se inseridos no mundo trabalho antes do ingresso na LICENA, três informaram que atuavam/atuam como educadores - dois em Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), e um como educador popular da cultura indígena Puri, em diversos espaços, desde universidades a escolas e comunidades. Estes egressos relataram ainda que, durante a formação no curso, se mantiveram atuando e após a conclusão deram continuidade à atividade docente. Os egressos que informaram atuação em EFA's, além de terem dado continuidade a atividade profissional, passaram a ocupar novos cargos, especificamente na área de Ciências da Natureza (Ciências, Biologia, Física e Química).

Ambos os egressos que atuavam em EFA's relataram, ainda, as contribuições do curso à suas práticas docentes. Eles afirmam que, após a conclusão do curso, a atuação ficou mais aprimorada, pois foram agregados muito mais conhecimentos, "principalmente metodologicamente". Os egressos destacaram, em suas falas, que a formação vivenciada no curso favoreceu o desenvolvimento e o melhoramento de suas práticas pedagógicas em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de práticas mais reflexivas, dialógicas, interdisciplinares e vinculadas à realidade do campo.

As EFA's, conforme Silva (2018), contribuíram no processo de criação e implementação dos cursos de LEdoC. Na construção da LICENA, o autor afirma que não foi diferente, pois também houve envolvimento das EFA's. Isso se deu "pela necessidade do movimento na formação inicial dos seus monitores, de maneira a favorecer avanços e melhorias em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a consolidação do seu projeto educativo" (SILVA, 2018, p. 61). Desta forma, podemos compreender o ingresso de educadores de EFA's na LICENA e, ainda, as contribuições da formação vivenciada no curso para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas.

Este processo de formação na LICENA assumiu significativa importância para os monitores das EFAs, uma vez que muitos deles não possuíam formação superior e/ou, quando tinham, não era uma formação específica para educadores do campo, não favorecendo uma compreensão mais ampla da realidade camponesa, seus sujeitos e suas lutas sociais (SILVA, 2018). Cabe ainda destacar que, segundo os egressos da LICENA monitores em EFA's, antes do ingresso no curso eles atuavam em áreas específicas da formação técnica profissional. E, após a conclusão do curso, eles passaram a atuar na docência de disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, atuação que só foi possível devido a formação na LICENA.

O egresso que informou sua atuação como educador popular da cultura indígena Puri, destacou em sua entrevista que estava desenvolvendo suas atividades profissionais em diversas instituições e que, diferente de uma atuação docente em disciplinas específicas, encontrava-se implementando um conjunto de ações, particularmente de resgate cultural, em parceria com o Movimento da Ressurgência Puri. Em suas considerações, o egresso considera que sua atuação é muito coerente com a proposta formativa da LICENA de formar educadores tanto para o exercício da docência em processos educativos escolares, quanto para atuação em outros espaços educativos não formais, de maneira que onde quer que atuam esses educadores se tornem instrumentos que possam contribuir na construção de outro projeto de campo e de sociedade (UFV-PPC/LICENA, 2018).

Quanto aos três egressos que informaram a inserção no mundo do trabalho durante o período de formação no curso, uma encontrava-se atuando como coordenadora e gestora de uma instituição de Ensino Superior, especificamente uma Faculdade de Educação à Distância (EAD); um encontrava-se atuando como coordenador do movimento Quilombolas de Minas Gerais, especificamente na Secretaria da Juventude das Comunidades Quilombolas; e, por fim, uma atuando como educadora em uma escola estadual situada em área de Assentamento.

Em seus relatos, os entrevistados que tiveram sua inserção no mundo do trabalho durante o período de formação na LICENA destacaram algumas contribuições da formação vivenciada no curso para este ingresso na vida profissional. Dentre eles, podemos destacar:

O meu ingresso na Secretaria da Juventude das Comunidades Quilombolas se deu através da minha própria participação em alguns movimentos. Como eu estava na LICENA, eu comecei a participar mais dos movimentos e fui convidado para fazer parte, e tive essa inserção lá (Entrevistado 5).

Entendi no curso que a dificuldade faz parte do processo do caminhar. Entendendo isso, eu encarei o desafio ainda no estágio. [...] foi aí que eu comecei então a história de Educadora. Ainda no período estágio. Estou até hoje e não me vejo em outra profissão, gosto da profissão que escolhi. Eu amo ser educadora (Entrevistado 6).

Outro aspecto a ser destacado nos relatos dos egressos que iniciaram a vida profissional durante a formação na LICENA refere-se aos diferentes contextos de atuação, ou seja, espaços de educação formal e não formal. Ou seja, a atuação destes

egressos entrevistados encontra-se em consonância com a proposta de formação das LEdoCs, na qual a atuação dos educadores do campo não se restringe apenas ao universo escolar, mas engloba outros espaços educativos como os movimentos sociais e sindicais camponeses.

Por sua vez, a entrevistada que informou ter tido o seu ingresso no mundo do trabalho após a formação na LICENA, ressaltou que este processo foi rápido em sua vida: em menos de um mês após a formatura, já se encontrava designada pelo Estado para atuação em uma Escola Estadual situada em área de Assentamento. Ela informou, ainda, que em anos anteriores participou das designações para atuar como educadora na área de Química na mesma instituição e que, naquele momento da entrevista, além dos cargos de docência, estava atuando como vice-diretora da instituição.

Assim, analisando a perspectiva da atuação dos egressos da LICENA identificamos que esses educadores se encontravam inseridos em diversos espaços educativos, assumindo diferentes cargos e funções. Além disso, torna-se importante ressaltar que todos os egressos entrevistados encontravam-se atuando em seus territórios de origem. Isto nos reporta a origem dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que surgiram a partir de demandas, mobilizações e lutas dos movimentos camponeses em defesa de uma formação específica para os educadores do campo. Uma demanda orientada tanto para suprir a escassez de educadores nas escolas do campo, quanto também para garantir o direito à educação dos sujeitos do campo, a partir de suas necessidades e peculiaridades (MOLINA, 2015). As LEdoCs visam, ainda, garantir uma articulação intrínseca entre os processos educativos e a realidade de vida e trabalho dos sujeitos do campo, de maneira a garantir a existência e a permanência destes sujeitos e das escolas nos territórios camponeses.

Ainda sob essa perspectiva, vale reiterar que os cursos de formação de educadores do campo buscam formar docentes que sejam capazes de promover um profundo vínculo e articulação entre as atividades e formação escolar e as lutas e demandas presentes nos territórios nos quais estas escolas estão inseridas (MOLINA, 2015). Assim, a constatação de que os egressos da LICENA atuarem em seus territórios de origem nos possibilita afirmar que a formação destes educadores tem contribuído para o fortalecimento de seus vínculos com os territórios camponeses e, conseqüentemente, para incentivar uma atuação destes sujeitos orientada para repensar a educação, o território, a cultura e a tradição camponesa em nossa sociedade, de maneira a contribuir para a transformação dos processos educativos nessas realidades.

4.2.1 Facilidades no Processo de Inserção no Mundo do Trabalho

Analisado o processo de inserção no mundo do trabalho dos egressos da primeira turma da LICENA, na presente seção buscamos descrever e analisar os aspectos considerados pelos entrevistados como facilitadores desta inserção profissional. Sob esta perspectiva, os egressos identificaram os seguintes aspectos facilidades de inserção no mundo do trabalho: os conhecimentos e habilidades adquiridas no período de formação; a Resolução SEE N° 4230; e a atuação no território de origem.

Tabela 7 – Aspectos Facilitadores no Processo de Inserção no Mundo do Trabalho

Categorias	Número de Egressos
Conhecimento e Habilidades Adquiridas	4
Resolução SEE N° 4230	2
Atuação no Território de Origem	1

Fonte: Dados da Pesquisa.

No conjunto das facilidades de inserção no mundo do trabalho elencadas pelos egressos, quatro deles destacaram os conhecimentos e habilidades adquiridas no processo de formação na LICENA. Estes afirmaram que a formação vivenciada no curso possibilitou adquirir conhecimentos e habilidades que facilitaram a inserção e atuação no mundo do trabalho. Um dos entrevistados afirmou que o curso proporcionou conhecimentos que lhe possibilitaram ter uma maior segurança para trabalhar na área, como assinalado em: “você tem tranquilidade para trabalhar, você se sente preparado para o exercício” (Entrevistado 2).

Os entrevistados destacaram, ainda, que esses processos formativos vivenciados no curso contribuíram no desenvolvimento de habilidades pessoais que auxiliam a atuação profissional.

Aprendi muito no LICENA essa questão de lidar com o outro, de lidar com diferentes pessoas e saber desenvolver as dificuldades, fico pensando as vezes que se não tivesse estudado na LICENA eu não sei se conseguiria desenvolver hoje tão bem assim (Entrevistado 4).

É interessante destacar que a estrutura curricular do curso possui conteúdos mediados por procedimentos metodológicos interdisciplinares, que visa possibilitar na formação uma interação entre os saberes acadêmicos e populares. São conteúdos que estão organizados na perspectiva de viabilizar aos licenciandos tanto uma formação geral, quanto uma formação específica e uma formação profissional (UFV-PPC/LICENA, 2019). Portanto, não ficando restrito apenas à área de formação docente, os conteúdos que orientam a formação buscam também garantir uma integração entre os conhecimentos, com conteúdos e habilidades imprescindíveis para a constituição da identidade do educador.

Em relação aos egressos que identificaram a Resolução SEE Nº 4230, de 13 de novembro de 2019, como uma das facilidades encontradas no processo de inserção no mundo do trabalho, ambas são educadoras que atuam em Escolas Estaduais, situadas em áreas de Assentamentos de Reforma Agrária em Minas Gerais. Segundo essas educadoras, foi a partir desta Resolução que lhes foi possível o exercício da docência nas Escolas de seus territórios: “A resolução dá preferência ao morador de um assentamento a ter prioridade a pegar aulas para qualquer função de trabalho na escola” (Entrevistado 3).

A Resolução SEE Nº 4230, de 13 de novembro de 2019, estabelece critérios de seleção para educadores nas Escolas do Campo, localizadas em áreas de assentamento e nas Escolas dos Territórios Quilombolas, dando prioridade ao candidato que é residente no local. Para tanto, no ato da Designação, o educador deverá comprovar tanto a habilitação exigida, quanto o vínculo com a comunidade.

Nesse sentido, as entrevistadas avaliam que a Resolução SEE Nº 4230 se caracteriza como um importante direito obtido pela categoria, na medida que confere aos educadores pertencentes ao território a prioridade das vagas disponíveis nas escolas. As entrevistadas também reconheceram que ainda não existe, por parte dos professores que atuam nas sedes dos municípios, uma compreensão e, menos ainda, uma aceitação deste direito dos educadores do campo.

Professores da cidade que olham para nós que fizemos a Licenciatura em Educação do Campo com olhares diferentes, eles acham que nós somos bem privilegiados porque temos a resolução que dá preferência [...] então eles olham para nós com esse olhar diferente, como se estivéssemos errados, mas estamos apenas acessando nossos direitos (Entrevistado 3).

E aqui vale reiterar o que mencionamos anteriormente, especificamente no Capítulo II, que para a efetivação da escola pretendida pelo Movimento da Educação do Campo torna-se importante levar em consideração o perfil e o papel dos educadores que atuam nessas escolas, na medida em que eles assumem um papel fundamental na concretização do projeto educativo do Movimento (MOLINA, 2015). Ainda neste sentido, torna-se importante também reafirmar o histórico protagonismo dos movimentos sociais e sindicais camponeses nas lutas, reivindicações e formulação de políticas públicas específicas para a formação de educadores do campo, visando garantir o direito da população do campo a uma educação de qualidade em seus territórios de vida e trabalho. Sob essa perspectiva que podemos considerar os relatos dos entrevistados que, dentre outros aspectos, destacam a presença de uma nova legislação que, fruto de lutas e mobilizações, tem contribuído para ampliar as conquistas do Movimento da Educação do Campo em nossa sociedade.

Todavia, apesar do Movimento da Educação do Campo ter acumulado significativas conquistas em nossa sociedade por meio de lutas e reivindicações dos movimentos camponeses, ainda existem muitos direitos a serem conquistados e garantidos. Aliás, no atual contexto político da sociedade brasileira, um dos desafios é o fortalecimento do movimento da Educação do Campo para enfrentamentos e lutas que busquem assegurar os direitos já conquistados, frente as diversas e constantes tentativas de extinção de programas importantes. Exemplo disto é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma das mais expressivas políticas públicas de educação no Brasil, coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Lançado recentemente, o Decreto 10.252/2020 propõe alterar a estrutura regimental e as competências do Incra, de maneira a subordinar as políticas agrárias ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). O PRONERA, uma política pública para garantir a universalização da educação em áreas de Reforma Agrária, teve sua implementação construída historicamente a partir do diálogo entre o Estado, os movimentos sociais e sindicais camponeses e as Universidades. No âmbito deste Programa foi possível a formulação de importantes projetos político pedagógicos, em diferentes níveis de escolaridade, que contribuiu para avanços importantes do Movimento da Educação do Campo e forneceu sustentação a outras políticas para a população do campo.

Retomando as facilidades elencadas pelos egressos do ingresso no mundo trabalho, um outro aspecto destacado nas entrevistas refere-se a atuação dos

profissionais nos seus territórios de origem. Neste aspecto, um entrevistado considera que o fato do egresso “ser do chão que fala” (Entrevistado 7) tende a favorecer uma atuação do profissional mais qualificada nesta realidade. Este aspecto, inclusive, encontra-se orientando a proposta formativa da LEdoC, de formar educadores do campo para uma atuação nas escolas do campo. Além de uma formação que reconhece os territórios camponeses como espaços de produção de saberes, os cursos de educadores do campo visam a formação de profissionais para uma atuação qualificada nesses territórios de origem, com uma maior compreensão e respeito pelos modos de vida, de trabalho e as expressões culturais dos sujeitos que vivem e trabalham nestes espaços, de maneira a poderem contribuir com a transformação destas realidades.

4.2.2 Dificuldades no Processo de Inserção no Mundo do Trabalho

Nesta seção, assim como realizamos no âmbito das facilidades, descrevemos e analisamos as dificuldades identificadas pelos egressos da LICENA no processo de inserção no mundo do trabalho. De maneira geral, os egressos destacaram os seguintes aspectos: quatro não identificaram dificuldades; dois ressaltaram a especificidade da formação, e um (14.28%) destacou a valorização profissional.

Tabela 8 – Dificuldades no Processo de Inserção no Mundo do Trabalho

Categorias	Número de Egressos
Não Identificaram Dificuldades	4
Especificidade da Formação	2
Valorização Profissional	1

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação aos egressos que não identificaram dificuldades de inserção no mundo do trabalho, apesar da afirmação de não terem enfrentado problemas no âmbito pessoal, eles não deixaram de reconhecer a existência de desafios tanto nos processos de designações, quanto no tocante a preconceitos em relação ao curso. Neste aspecto, segundo uma das entrevistadas, “o Estado e os grupos de professores ainda têm um preconceito com a modalidade da Educação do Campo (Entrevistado 3)”. Outro entrevistado, por sua vez, relatou o estranhamento de colegas de trabalho e de alunos

pelo fato de nunca terem ouvido referências sobre um curso de licenciatura em educação do campo. Em relação à designação, os entrevistados reconheceram desafios devido a elevada concorrência existente com outros professores. É interessante destacar que estes aspectos, ressaltados pelo grupo de egressos que afirmou não ter encontrado dificuldade no processo de inserção no mundo do trabalho, são convergentes com a perspectiva dos entrevistados que avaliaram como dificuldade de inserção no mundo do trabalho a especificidade do curso de licenciatura em educação do campo, no tocante a proposta de formação.

Nesse sentido, os egressos avaliaram que a perspectiva de formação nas licenciaturas em educação do campo foi um aspecto que dificultou a inserção no mundo do trabalho, considerando a diferença de compreensão do processo escolar existente entre os educadores das licenciaturas regulares e os educadores da licenciatura em educação do campo, caracterizando essa questão como um “gargalo”²¹ para a sua atuação.

O que é escola? No campo teórico, utópico, o que é escola na prática, e como a legislação, o estado, interferem e vão amarrando para que a escola não seja o que sonhamos [...]. Acho que uma das grandes dificuldades é que a gente vem com uma formação diferente das outras licenciaturas, e nem todos os educadores passam por isso, então a gente conta com mais um gargalo (Entrevistado 1).

Também em relação a formação nos cursos de licenciatura em educação do campo, particularmente o princípio de valorização dos territórios camponeses, um dos entrevistados destacou a ausência no município de uma política de valorização e reconhecimento das escolas do campo em seus princípios político-pedagógicos como fator que tende a dificultar a inserção dos egressos em suas realidades.

No meu município não há uma preocupação com a Educação do Campo [...], por mais que seja uma escola voltada para o público geral, a comunidade quilombolas, comunidades do campo, ela não tem uma visão da Educação do Campo (Entrevistado 5).

É interessante destacar que esta não é uma dificuldade identificada apenas pelos egressos da LICENA. Em seu estudo sobre a formação por área de conhecimento e a prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo de Castanhal, no Pará, Silva (2017) também identificou a dificuldade dos licenciados em educação do

²¹ Obstáculo ou empecilho.

campo de ingresso no mundo do trabalho, analisando que essa dificuldade era devido à especificidade do curso. Ou seja, segundo a autora, os egressos encontravam dificuldades de assumir suas funções nas escolas por estarem licenciados a atuarem em cargos ocupados por professores habilitados por disciplina e não por área de conhecimento. Os professores licenciados em Educação do Campo possuem uma formação geral comum, porém, com habilitações em diferentes áreas, o que, segundo Silva (2017), gera estranhamento dos demais concorrentes. Em suas conclusões, a autora considera a necessidade de reivindicação, junto aos órgãos responsáveis, para inclusão das demandas da Educação do Campo nos processos seletivos, assim como a necessidade de uma mudança na visão disciplinar da organização do conhecimento, pois a organização escolar e a sua estrutura curricular, na maioria das instituições, ainda se encontram em um formato tradicional e disciplinar, o que dificulta a inserção dos educadores do campo nesses espaços de atuação.

Assim, conforme destacado anteriormente por um dos entrevistados, ainda são muitas as escolas que, a despeito de estarem situadas no meio rural, não assumem os princípios político pedagógicos da Educação do Campo. Surge a necessidade, destacada por Munarim (2008), Pires (2012), dentre outros, dos movimentos sociais e sindicais camponeses buscarem aliar forças na luta que ainda se faz necessária, de um ensino e uma educação que sejam vinculados a um novo projeto de campo.

Relembrando, na história do movimento da educação do campo em nossa sociedade, que foi justamente pela ausência de escolas no meio rural e da marginalização dos sujeitos que vivem neste espaço que os movimentos camponeses se uniram e lutaram pelo direito a uma educação e a uma escola que, articulada à realidade de vida e luta dos camponeses, seja instrumento de valorização da cultura e da diversidade dos povos do campo, na promoção de uma formação de sujeitos críticos, autônomos e reconhecedores de seus direitos (MUNARIM 2008; PIRES, 2012). Foi sob esta perspectiva que, nos últimos vinte e dois anos, os movimentos camponeses tem lutado pela educação do campo e por políticas públicas que garantem o direito à uma educação orientada pelos princípios da Educação do Campo.

Desse modo, torna-se importante ressaltar, mais uma vez, a importância não apenas de garantir os direitos conquistados, mas também a necessidade de garantir junto aos órgãos responsáveis - sejam municipais, estaduais e federais, a inclusão das demandas do movimento da Educação do Campo de forma a ampliar, fortalecer e avançar nos processos de transformação da escola e do campo no Brasil. É neste

contexto, também, que podemos situar outra dificuldade identificada por um egresso da LICENA na inserção no mundo do trabalho: a valorização do profissional. No seu relato afirma que: “muitas vezes não são trabalhos que são bem remunerados [...] nós estamos trabalhando para que se consolide o reconhecimento” (Entrevistado 5).

Esta ênfase na ausência de valorização profissional, especificamente em relação à remuneração, vem sendo abordada por diversos pesquisadores atentos às condições de trabalho do professor. Dentre eles, o trabalho de Nogueira e Brasil (2016) constata que o reconhecimento do trabalho docente pode garantir a transformação deste trabalho em prazer e realização. Afirmam, ainda, que o trabalho docente, além das questões salariais, enfrenta também dificuldades e pressões, como, por exemplo, as associadas às inadequadas condições de trabalho (precariedade de material e recursos didáticos; superlotação das salas e sobrecarga de trabalho). Este cenário demonstra o pouco reconhecimento e a desvalorização social do magistério. Também Silva (2017) destaca em sua pesquisa as dificuldades vivenciadas pelos professores, identificando as principais dificuldades em relação às escolas do campo e ao desenvolvimento do meio rural:

a) insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; b) dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; c) falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; d) falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; e) ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; f) predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; g) falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; h) baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; i) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; j) necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural (SILVA, 2017, p. 58).

Observa-se que, dentre as dificuldades apresentadas pela autora, constam os baixos salários e a sobrecarga de trabalho dos professores do meio rural - isso quando comparados com os professores que atuam no meio urbano. Cabe enfatizar que essa realidade é histórica e representa o descaso e a desvalorização da educação no meio rural pelos órgãos responsáveis. Apesar deste cenário, a autora afirma que “o que parece impossível, pode vir a ser real” (*Ibidem*, p. 23), reconhecendo que foi num cenário de

denúncia, enfrentamento e de proposições, no qual parecia impossível conquistas, que o movimento da Educação do Campo teve sua origem. Deste modo, há a necessidade de avançar nas reivindicações para se ampliar as conquistas do movimento, bem como garantir melhores condições de trabalho para o profissional no exercício da docência, especificamente para aqueles que atuam nas escolas do campo e que, de acordo com Silva (2017), apresentam as maiores desigualdades de oportunidade, de condições de ensino e de trabalho, constituindo assim uma triste realidade.

CAPÍTULO V

A AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO

Buscamos neste capítulo descrever e analisar as avaliações construída pelos egressos da LICENA sobre a formação vivenciada no curso, assim como suas sugestões para a melhoria do processo de formação. Em sua organização, o capítulo encontra-se estruturado em duas seções: a primeira, abordamos as avaliações dos egressos sobre a formação na LICENA; e a segunda e última, descrevemos suas sugestões para melhoria do curso.

5.1 Avaliação da Formação na LICENA

Nesta seção apresentamos a avaliação dos entrevistados sobre a formação vivenciada no curso realizado pelos egressos entrevistados. Essa avaliação foi realizada com o propósito de descrever e analisar os aspectos favoráveis e limitantes do curso na perspectiva dos entrevistados.

5.1.1 Aspectos Positivos

No tocante à avaliação positiva da formação vivenciada na LICENA, os relatos dos entrevistados nos possibilitaram descrever e analisar os pontos favoráveis, a partir dos seguintes aspectos: três informaram ser a formação integral; dois destacaram ser a dimensão social e política do curso; um informou ser a formação por alternância; e um informou ser o público alvo do curso.

Tabela 9 – Aspectos Positivos da Formação na LICENA

Categorias	Número de Egressos (%)
Formação Integral	4
Dimensão Social e Política do Curso	1
Formação por Alternância	1
Público	1

Fonte: Dados da Pesquisa.

Foi identificado por quatro entrevistados, enquanto avaliação positiva da formação na LICENA, o aspecto da formação integral. Abaixo, alguns trechos das entrevistas que evidenciam essa perspectiva:

Avalio que a LICENA vai para além da atuação disciplinar, vai para além disso, é para formar pessoas enquanto cidadão, preparar as pessoas para o mundo (Entrevistado 4).

Hoje eu tenho uma visão sobre a Educação do Campo, sobre a comunidade quilombola, sobre os movimentos sociais, hoje eu consigo me ver dentro dos movimentos sociais, isso mudou muito minha cabeça. Tudo mudou, minha mentalidade, meu processo de amadurecimento (Entrevistado 5).

Eu acho que a LICENA deu um salto muito grande quando oferece para o educando a teoria e a prática, as duas interligadas. Então eu acho que o diferencial dele é ensinar essa questão de trabalhar a teoria e prática ao mesmo tempo, o que os demais cursos não conseguem fazer. São inúmeras também, mas contribuições que a LICENA trouxe para minha carreira enquanto educadora, uma maior visão de mundo, uma formação de redes de contato, desenvolvimento de habilidades específicas, estimulou hábitos mais saudáveis e me possibilitou uma maior empregabilidade (Entrevistado 6).

Eu avalio como bom demais, valeu todos os questionamentos, ter essa coisa diferente do pensar. Ampliou essa minha visão sobre os conhecimentos, de ter que otimizar melhor a linha de estudo [...] Então, cresci muito no sentido de compreender o diálogo onde eu posso me colocar, como utilizar os recursos da academia ao longo desse tempo, (risos). O companheirismo, a esperança da agroecologia (Entrevistado 7).

Na perspectiva de outros dois entrevistados, a LICENA possibilitou uma formação para além da área disciplinar. Eles enfatizaram que os saberes vivenciados e compartilhados no período de formação na LICENA contribuíram nas suas práticas cotidianas nas salas de aula, as quais foram decorrentes de incorporações de saberes didático-pedagógicos durante o curso e que contribuíram especificamente para inovações nas salas de aula. Além das contribuições da proposta formativa, um dos egressos informou que tais saberes contribuíram também no desenvolvimento de habilidades específicas pessoais, como, por exemplo, o estímulo à produção e consumo de produtos agroecológicos e hábitos mais saudáveis.

A agroecologia por exemplo me mudou demais, na área que atua tento demonstrar que o a agroecologia é o caminho certo a ser seguido, e falar da sua importância (Entrevistado 5).

[...] falei com você foi sobre os estímulos de hábitos saudáveis [...] mudou minha forma de pensar e ir ao mercado, a minha própria produção no quintal, tudo isso através das disciplinas (Entrevistado 6)

Antes da implementação da Licenciatura em Educação do Campo, a UFV já possuía um acúmulo de atividades de pesquisas e de extensão, assim como possuía parcerias institucionais em projetos e programas no âmbito da Educação do Campo e da Agroecologia (UFV-PPC, LICENA, 2019). Foi este acúmulo que proporcionou as condições para a submissão do projeto e a criação e efetivação da LICENA na instituição, que tem como um dos seus eixos orientadores a Agroecologia.

A Agroecologia constitui uma das bases interrogativas da área de formação da LICENA que, segundo Marques *et al.* (2016), constitui uma estratégia ou um meio de aproximação dos conhecimentos acadêmicos com os populares, e é também um dos eixos que norteiam a interdisciplinaridade do curso. A matriz pedagógica de formação traz diversas disciplinas voltadas para a Agroecologia, e esta se configura uma estratégia de possibilitar a interdisciplinaridade, o diálogo com a vida dos sujeitos do campo e de criar formas para que a transformação chegue, de fato, nas escolas do campo. Somente assim será possível construir processos formativos capazes de estabelecer uma relação de respeito com o meio ambiente, bem como uma nova proposta de modelo de desenvolvimento do campo de forma mais sustentável (MARQUES *et al.*, 2016).

Cabe destacar que a Agroecologia tem, paulatinamente, assumido um lugar de destaque no Movimento da Educação do Campo. Este, desde a sua criação, paralelo as lutas por uma escola e uma educação vinculada a realidade de vida dos camponeses, tem realizado diversas ações orientadas para a ruptura do modelo hegemônico de desenvolvimento rural em nossa sociedade (RIBEIRO; FERREIRA; NORONHA, 2007). Assim, em oposição e na crítica ao modelo baseado na monocultura, latifúndio, agronegócio, o movimento da Educação do Campo afirma um outro projeto de desenvolvimento do meio rural que, orientado pelo princípio da sustentabilidade, reconhece na produção agroecológica uma das alternativas de superação do modelo capitalista de desenvolvimento.

A Educação do Campo assume, assim, uma proposta formativa que, indo além de uma proposta de escolarização e de formação de educadores do campo, tem como pressuposto a necessidade de transformação da realidade do campo. E neste aspecto, as

interfaces entre a educação do campo e a agroecologia, de acordo com Ribeiro, Ferreira e Noronha (2007), se complementam, uma vez que ambas pressupõem a transformação da realidade, a partir de um novo projeto de desenvolvimento para o campo e para a sociedade.

Retomando as avaliações positivas sobre a formação na LICENA, outro aspecto destacado por um dos entrevistados refere-se a dimensão social e política do curso.

A relação social, a relação política, cuidar das pessoas como instrumento fundamental de transformação da sociedade, foi fundamental para mim, porque aprender o conteúdo, aprender os conceitos, aprendemos em qualquer universidade em qualquer curso, mas estar aprendendo a lidar com gente, a respeitar o outro dentro da sua individualidade só nos cursos da modalidade de Educação do Campo [...] Hoje não é um projeto só de professor é um projeto político, porque a gente acredita que está na direção certa é continuar cuidando da escola, cuidando dos alunos, do território sem-terra e do território da Educação do Campo. O profissional que não tem esse entendimento do espaço da escola enquanto um olhar político ele não seria tão cuidadoso assim, isso reflete muito do curso (Entrevistado 3).

Essa avaliação explicita a proposta da LICENA de formar educadores que sejam capazes de implementar o trabalho educativo em consonância com a realidade dos sujeitos do campo, de forma participativa e construtiva, vinculando suas ações com as demandas e necessidades dos territórios de atuação, de maneira a contribuir com os processos de transformação dessas realidades nos aspectos sociais, políticos, culturais, econômico e ambiental. São propósitos que tem origem nos princípios do Movimento da Educação do Campo de construção de um projeto político de transformação do campo e das relações sociais construídas neste espaço (MOLINA, 2015).

Ainda segundo o relato da entrevistada, a alternância pedagógica assume um importante papel para a realização dessa formação social e política proposta pelo curso. Isso ocorre, dentre outras maneiras, pelo envolvimento simultâneo dos sujeitos com o território de origem e com o meio acadêmico. Assim, além de contribuir para implementação de processos de ensino e aprendizagens aliocercados na realidade, favorece também uma melhor compreensão sobre as lutas e resistências presentes no cotidiano de vida no campo.

Reconhecendo que no âmbito do movimento da Educação do Campo, na atualidade educacional brasileira, existe uma diversidade de experiências de alternâncias educativas, em diferentes modalidades e níveis de ensino, é importante destacar que a LICENA assume os princípios da Alternância visando uma formação dos sujeitos do

campo sob uma abordagem interdisciplinar. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso (2019) propõe uma organização curricular que integra o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC) para possibilitar uma relação entre tempos e espaços pedagógicos, ou seja, o espaço e tempo escolar, do território e da vida social, possibilitando criar condições para superar a dicotomia teoria-realidade e fortalecer a abordagem interdisciplinar da proposta formativa do curso. É importante ressaltar, ainda, que a alternância proposta pelo curso não se reduz a uma simples mudança de tempos e espaços dos processos educativos: muito mais que isso, busca-se uma logística e uma interação de saberes nas dinâmicas de construção do conhecimento.

A logística diz respeito a proporcionar aos sujeitos do campo a possibilidade de acesso e permanência na educação formal, visto que muitos não tem condições de continuidade aos estudos devido a realização de diversas atividades responsáveis pela reprodução da família. Neste sentido, a alternância visa possibilitar aos sujeitos do campo conjugar suas atividades e vínculos com a realidade rural e a formação escolar. Além dessa possibilidade de continuidade dos estudos sem perda do vínculo com o campo, a alternância favorece dinâmicas pedagógicas de interação entre os saberes dos sujeitos envolvidos na formação, em seus diferentes espaços, de forma a integrar o trabalho, a vida social e a educação (MARTINS, 2014).

Segundo Molina e Hage (2016), a formação em alternância nas LEdoCs não se restringe a garantir a permanência dos sujeitos na Educação Superior, mas, principalmente, viabilizar essa integração entre a produção material da vida no campo e os processos de aprendizagem nas Licenciaturas. Assim, a alternância constitui uma dinâmica imprescindível na construção de diálogos entre os espaços, os conteúdos e as tensões e contradições vivenciadas nos territórios camponeses. Visando essa formação de educadores, é utilizada uma série de instrumentos, de metodologias e de ferramentas pedagógicas que, a partir da alternância, possam favorecer aos educadores em formação tanto uma compreensão mais aprofundada das realidades locais à medida que avancem no curso, quanto a construção de estratégias de intervenção nessas realidades (MOLINA e HAGE, 2016).

A intencionalidade fundante da alternância concebida para formação de educadores nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo vincula-se ao objetivo de contribuir para promover transformações na dinâmica escolar atual, com a perspectiva de promover práticas formativas nas escolas do campo que, de fato, as transforme em lugares que contribuam para a resistência dos camponeses ao processo

de expulsão e desterritorialização promovido pelo agronegócio (MOLINA; HAGE, 2016, p. 815).

Ainda em relação as avaliações positivas sobre a formação na LICENA, outro aspecto destacado por dois entrevistados refere-se aos procedimentos didáticos e metodológicos do curso.

Uma coisa que sempre fica muito forte para mim é no campo da didática e da metodologia. Quem passa pela Licenciatura em Educação do Campo a meu ver, fica muito desinquieto. Ao meu ver, uma aula sem sentido, uma aula tradicional, nós não damos. Sempre procuramos diversificar o ensino e trazer metodologias diferentes (Entrevistado 1).

Contribuiu muito para a minha convivência, com a formas de trabalho na sala de aula, com os trabalhos em grupo, com os trabalhos com a equipe de monitores, com algumas metodologias que uso [...] Nós utilizamos várias metodologias e várias coisas relacionamos (Entrevistado 2).

Na avaliação dos entrevistados, as metodologias e as didáticas utilizadas no decorrer da formação do curso contribuíram de maneira significativa para a melhoria das atividades desenvolvidas por eles nas instituições onde atuavam profissionalmente. Aliada a essa avaliação dos processos didáticos e metodológicos, um dos egressos ressaltou a importância de todo o processo de formação na LICENA ser orientado para as questões relacionadas a vida e trabalho dos sujeitos do campo.

Para as pessoas que moram no campo, que trabalham em movimento social, é extremamente importante o curso, isso por causa das lutas, enfrentamentos, dos problemas sociais que a gente vê todo dia. Acho muito importante ter um curso específico voltado para esse público, para manter o pessoal formado, ativo, conscientes dos seus deveres e dos seus direitos, acho que deixa as pessoas mais seguras para tomar as atitudes delas, do que está falando e do que pode acontecer. Acho muito interessante esse curso ser voltado para o campo, voltado para o público rural, para o jovem, para os agricultores, é uma forma de ingressarem no curso superior e isso é muito importante (Entrevistado 2).

É importante reconhecermos que, historicamente, a educação escolar no meio rural tem ocupado uma posição marginalizada nas políticas educacionais, marcadas pela falta de investimentos, de escolas e de profissionais habilitados. Uma realidade que tem sido alterado nas últimas décadas com o Movimento da Educação do Campo que, denunciando a desigualdade na quantidade e qualidade da oferta de educação no meio

rural, tem na expansão e institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo uma condição de fundamental importância para a realização dos seus propósitos de garantia do direito da população do campo à uma educação do e no campo, de qualidade e em consonância com essa realidade sócio-político, econômico e cultural. Uma escola e uma educação que contribuam na promoção de outro projeto de campo e de sociedade. (PIRES, 2012; ARROYO, 2012).

5.1.2 Aspectos Limitantes

Em suas avaliações sobre a formação vivenciada na LICENA, especificamente em relação aos aspectos considerados como limitantes, os egressos destacaram os seguintes pontos: quatro deles não identificaram; dois abordaram aspectos da relação tempo e conteúdos; e um destacou a formação por área de conhecimento científica.

Tabela 10 – Aspectos Limitantes da Formação na LICENA

Categorias	Número de Egressos
Não identificaram	4
Relação Tempo e Conteúdos	2
Formação por Área Científica	1

Fonte: Dados da Pesquisa.

No conjunto das avaliações, vale destacar que do total dos sete egressos entrevistados, quatro deles não identificaram nenhum aspecto considerado como limitante ou negativo em relação à formação vivenciada na LICENA. Em relação aos entrevistados que destacaram a relação do tempo e conteúdos, suas avaliações convergiram para um aspecto comum: consideraram que ao longo do processo de formação houve um excesso de conteúdos para um tempo considerado como muito reduzido.

Agora atuando na sala de aula percebo algumas falhas do curso, os tempos a gente poderia ter aproveitado mais [...]. Tiveram poucos conteúdos voltados para as práticas de ensino na sala de aula (Entrevistado 2).

Quatro anos para uma Licenciatura, então era pouco tempo para o tanto de conteúdo, e isso reflete na prática. A gente as vezes ficava voltando em algumas coisas, conteúdos para rememorar alguns temas,

então um ponto é esse. Estudamos muito a Educação do Campo. Eu acho assim, a nossa turma foi cobaia, o que eu lembro é que todo semestre era uma algo diferente, não sei, a gente ficava perdido um pouco nessa história. Primeira turma, professores novos, tudo novo, então assim, era diferente, as outras turmas parecem estar mais organizadas (Entrevistado 1).

Apesar da ênfase na questão da organização dos conteúdos, um dos entrevistados reconheceu que, pelo que tem acompanhando nas novas turmas do curso, este aspecto vem mudando a medida em que o curso tem se consolidado. Todavia, é importante ressaltar que no período de formação da primeira turma da LICENA, o curso encontrava-se ainda em fase de construção na UFV. Diversas mudanças e adaptações se fizeram necessárias nesse processo, a exemplo da constituição do corpo docente que ainda incompleto nos primeiros anos do curso, não tinha em seu quadro a presença de profissionais de todas as áreas propostas pelo curso. Atualmente, este quadro se alterou significativamente, com o curso contando com a presença de educadores em todas as áreas de formação da grade curricular.

No tocante à relação do tempo e conteúdos, torna-se importante destacar a dinâmica de Alternância do curso. Isto porque, ao analisar os contornos da alternância construída na LICENA, durante o período no qual a primeira turma se encontrava em formação, Lima (2017) identificou que essa dinâmica pedagógica sofreu impactos devido ao fato do curso contar no período com um número reduzido de docentes para o atendimento a 120 educandos. Nesse período, os educadores que foram sujeitos da pesquisa de Lima (2017), relataram os desafios vivenciados, dentre eles repensar os instrumentos e as práticas de alternância que estavam sendo desenvolvidas no curso, visando buscar alternativas metodológicas que possibilitasse vínculos e diálogos mais efetivos da formação com a realidade dos estudantes e de seus territórios. O referido estudo explicita, ainda, as constantes mudanças e adaptações que se fizeram necessárias na implementação e consolidação da alternância na LICENA.

No início, até por influência dos ritmos das EFAs, esses encontros eram realizados uma vez por mês. Por motivos financeiros, dificuldades dos estudantes que vêm de territórios distantes se locomoverem e tempo hábil para acompanhamento do tempo comunidade, esses ritmos ocorrem atualmente em comum acordo com os estudantes (LIMA, 2017, p. 66-67).

É importante considerar, portanto, o esforço sistemático dos educadores da LICENA na tentativa de uma melhor e constante adequação dos tempos e ritmos da

alternância aos conteúdos e aos diferentes espaços da formação. Neste aspecto que podemos entender os desafios enfrentados pela LICENA, em sua fase inicial, quando o curso enfrentou diversos desafios, buscando adaptações para suprir tanto as condições de um corpo docente reduzido frente ao número significativo de estudantes, quanto para administrar as necessidades financeiras, didáticas, de infra-estrutura, além dos processos burocráticos da UFV (LIMA, 2017).

Um outro aspecto destacado como limitante na formação da LICENA, na avaliação de um dos entrevistados, refere-se à formação por área científica.

[...] faltou focar um pouquinho mais em uma área [...]. Participei de um concurso, quando eu fui fazer a prova de biologia e de ciências, tinha muitos conteúdos lá que sinceramente eu nunca tinha visto, então faltou isso, ter focado em uma área, não sei se era talvez a proposta do curso, mas se eu pudesse voltar atrás e pudesse fazer um questionamento, um posicionamento a respeito disso, eu faria para ter esse foco mais uma área (Entrevistado 5).

A formação proposta pela LICENA prevê que os educadores habilitados poderão atuar na área de Ciências da Natureza, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, nas disciplinas de Biologia, Física e Química. Conforme destacado anteriormente, a proposta da formação por área de conhecimento constitui uma alternativa para superação da fragmentação do conhecimento escolar e, em conformidade com Lopes (2017), também uma importante estratégia frente as circunstâncias históricas que marcam a educação no meio rural, na busca de habilitar profissionais para realização de um trabalho que, na maioria das vezes, ele mesmo exercia sem a devida formação. Assim, no tocante a avaliação do egresso da LICENA sobre a formação por área de conhecimento, em seu depoimento ele destaca as dificuldades vivenciadas na realização de um concurso do Estado para a carreira docente. Vale lembrar, ainda, esta proposta de formação por área de conhecimento não foi uma deliberação da LICENA e sim uma das exigências estabelecidas pelo Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI N° 02/2012 para implantação das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições Federais de Educação Superior e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

e) apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender a demanda de

docentes habilitados nesta área nas escolas rurais; (MEC/SESU/SETEC/SECADI N° 02/2012, p. 2).

A formação por área de conhecimento, todavia, não é um processo simples. Ao contrário, conforme analisam Molina e Sá (2011), apresenta uma complexidade pela exigência de um trabalho interdisciplinar de toda a equipe dos educadores das LEdoCs, assim como dos educandos desses cursos. São necessárias estratégias e planejamentos específicos para o grupo de educandos, de maneira a desenvolverem atividades formativas que contemplem os conteúdos exigidos na matriz curricular, numa dinâmica que estimule o diálogo e que possibilite uma compreensão da educação para além do formato disciplinar.

Finalizando a seção, cabe ressaltar que as avaliações aqui contempladas foram decorrentes das experiências de formação vivenciadas pelos egressos da primeira turma da LICENA, em um período marcado pela criação e efetivação de um curso na Instituição, que apresentava diversos aspectos inovadores, tanto no perfil de seus sujeitos, como em sua dinâmica pedagógica, principalmente a alternância e a formação por área de conhecimentos. Ou seja, um período de muitos desafios e aprendizagens para os sujeitos envolvidos na formação de Educadores do Campo na Universidade Federal de Viçosa.

5.2 Sugestões de Melhoria

Além das avaliações sobre a formação na LICENA, os egressos entrevistados foram solicitados a apresentar sugestões para a melhoria do curso. No conjunto, essas sugestões identificaram dois aspectos centrais da formação: a matriz curricular e a alternância.

Tabela 11 – Sugestões de Melhorias para a Licena pelos egressos da primeira turma

Categorias	Número de Egressos
Matriz Curricular	4
Alternância	2
Não sugeriu	1

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em termos da matriz curricular, quatro entrevistados sugeriram a revisão dos conteúdos propostos, destacando a necessidade de um maior aprofundamento teórico e dedicação nas disciplinas vinculadas a área de habilitação da LICENA, que é a Ciências da Natureza.

A gente assim, em algumas matérias com a carga horária muito grande, conteúdos repetitivos e ao mesmo tempo quando temos uma coisa a mais, a meu ver tem outras a menos. Então, acho que tem que ter mais conteúdo da área de Ciências da Natureza. A formação pedagógica e política que o curso dá é fundamental mas acho que ela pode compactar, digamos ela pode ser enxugada um pouco mais, nas matérias e tal, e inserir mais conteúdo da área de ciências da natureza (Entrevistado 1).

Para quem quer atuar diretamente na sala de aula é muito importante a grade curricular da LICENA estar um pouco mais voltada para as questões disciplinar, é a formação dela final do curso. Essa questão mesmo da disciplina do curso, eu trabalharia mais conteúdo, porque isso faz falta quando vamos para sala de aula. O domínio de conteúdo na sala de aula é muito importante (Entrevistado 2).

Focar nesta parte disciplinar mesmo, assim da formação final que o curso oferece para as pessoas conseguirem atuar na sala de aula e questões teóricas também (Entrevistado 5).

Focar mais na área das disciplinas (Entrevistado 4).

De maneira geral, os egressos destacaram que na turma deles o curso deu muita ênfase em conteúdos relacionados as metodologias e estratégias didáticas. Todavia, como identificaram a necessidade de um maior aprofundamento nos conteúdos do ensino de Física, Química e Biologia, a sugestão dos egressos entrevistados é de um maior aprofundamento nos aspectos teóricos e práticos da formação docente na área de Ciências da Natureza. Na perspectiva deles, um maior aprofundamento nas áreas das Ciências da Natureza irá contribuir para que os educandos se apropriem melhor dos conteúdos e tenham um maior domínio das disciplinas da área de formação, maneira que possam se sentir mais seguros para atuarem como docentes na área proposta pelo curso. E aqui, torna-se necessário reforçar que a proposta das LEDOCs de formação por área de conhecimento integra a construção de uma lógica diferente de escola que, sob uma proposta multidisciplinar e de novas práticas educativas, possam trabalhar a dimensão do conhecimento de forma integral e mais ampla (CALDART, 2011a).

A formação por área de conhecimento busca, portanto, promover rearranjos curriculares que, rompendo com a lógica disciplinar, busca construir processos

formativos mais complexos e sob outra perspectiva de trabalho docente. Ou seja, visa formar educadores com potencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em equipe, articuladas e comprometidas com os sujeitos e os contextos de vida, de luta, de trabalho e de transformações do campo brasileiro. Segundo Molina e Sá (2011) e Caldart (2011a), a formação por área de conhecimento constitui uma proposta inovadora e comprometida com os princípios do Movimento da Educação do Campo, que exige dos educadores muita dedicação e comprometimento com as transformações necessárias para a escola do campo. Também nesta perspectiva, Rodrigues (2011) considera que a formação por área de conhecimento busca romper com as práticas tradicionalmente estabelecidas no cotidiano escolar de fragmentação do conhecimento, ainda muito predominantes nas escolas e instituições de Ensino Superior e que são, na maioria das vezes, desvinculadas da realidade.

Um outro aspecto destacado pelo autor é que, considerando que a maioria dos estudantes e egressos das LEdoCs vivenciaram durante a sua formação no Ensino Básico uma formação disciplinar tradicional, existe uma tendência das práticas de formação e de atuação por área de conhecimento gerarem um certo estranhamento aos educadores e à sociedade em geral, na medida em que ainda prevalece uma concepção tradicional de educação e da forma escolar. Assim, para Rodrigues (2011), somente a partir da alteração dos processos formativos é que de fato será possível efetivar as transformações no universo escolar. Portanto, ainda de acordo com o autor, a prática interdisciplinar na formação de educadores no âmbito das LEdoCs deve ser compreendida como “um caminho” e “não um fim”. E essa condição deve ser efetivada em cada escola, de maneira a criar novas possibilidades para a efetivação de uma atitude interdisciplinar com elementos significativos para a avanços na formação de educadores e na consolidação da função social da escola vinculada às necessidades dos territórios e das lutas camponesas.

Outra sugestão apresentada pelos egressos à LICENA refere-se a alternância. Dois entrevistados, associando a dinâmica pedagógica do curso com os conteúdos da formação, avaliaram que a alternância gerou uma sobrecarga de trabalho acadêmico ao longo do período de formação, sugerindo que deve ser repensado. Vale ressaltar, entretanto, que apesar das sugestões apresentadas, tanto em relação à revisão da grade curricular, quanto à alternância, os relatos dos egressos são convergentes e enfáticos na necessidade de manutenção do formato do curso e da especificidade de sua proposta de formação. Também foram unânimes na expressão de satisfação por terem vivenciado a

formação no curso, assim como no sentimento de realização por serem parte da história da LICENA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa nosso propósito foi analisar a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (LICENA), na perspectiva da atuação dos egressos da primeira turma do curso. Especificamente, buscamos neste estudo descrever a proposta da formação da LICENA, destacando o perfil e a atuação do profissional esperados pelo curso; caracterizando os egressos da primeira turma; identificando as áreas de atuação desses sujeitos; e analisando os aspectos que na avaliação deles contribuíram e/ou dificultaram a inserção profissional na docência e/ou na gestão de processos educativos e comunitários.

Em relação à proposta formativa da LICENA, podemos inferir que o curso visa a formação de educadores do campo que sejam capazes de reconhecer e valorizar os conhecimentos e os modos de vida e trabalho dos camponeses, de maneira a contribuir na organização escolar e curricular das escolas do campo. Em termos de habilitação, o curso propõe a formação por área de conhecimento, especificamente na área de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) para atuação dos docentes tanto nas escolas do campo - anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, quanto na gestão de processos educativos escolares. Busca, assim, a formação de educadores aptos para desenvolverem atividades formativas para além do universo escolar, ou seja, na gestão de processos educativos comunitários, de maneira a contemplar os mais diversos sujeitos sociais do campo, assim como as necessidades e demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Espera-se, assim, que estes profissionais possam atuar consonantes com a realidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e ambiental, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e educativas que possibilitem uma atuação interdisciplinar na troca dos conhecimentos. Sob essa perspectiva, a expectativa é a formação de educadores do campo como sujeitos críticos, autônomos, participativos e criativos (UFV-PPC/LICENA, 2019).

O Movimento da Educação do Campo nasce em contraposição ao modelo hegemônico capitalista, o qual aprofunda as desigualdades vivenciadas pelos povos do campo. A LICENA assim como os demais cursos de Licenciaturas em Educação do Campo faz parte do Movimento de Educação do Campo, o qual luta por melhores condições de vida no campo e a garantia dos direitos essenciais, dentre eles, o direito a educação contextualizada a realidade a qual esta situada. Deste modo, destaca-se que a

LICENA da UFV faz parte do Movimento de Educação do Campo e atua de maneira contra hegemônica frente a este modelo hegemônico capitalista.

O curso, por meio da formação por área de conhecimento, visa habilitar multidisciplinarymente o educador do campo. Nesse processo, reconhecendo a necessidade de articular os conhecimentos científicos às experiências de vida dos seus estudantes e às realidades camponesas, utiliza a estratégia de organização curricular em alternância. Alternância, assim como a formação por área de conhecimento, foram exigências do edital SESU/SETEC/SECAD, nº 2/2012, responsável pela expansão dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) pelo território brasileiro. Sob essas diretrizes, a LICENA tem buscado implementar um processo de formação que busca articular a realidade dos sujeitos do campo, a partir de práticas pedagógicas que superem a dicotomia entre a teoria e a realidade. Busca, ainda, a formação de educadores comprometidos com uma educação pública, gratuita e de qualidade, que contribua com o projeto de transformação da realidade do campo e da sociedade.

Outro aspecto relacionado a proposta formativa da LICENA e que merece destaque é a alternância. Historicamente, desde os primeiros passos da construção do Movimento de Educação do Campo no Brasil, e, sobretudo, em Minas Gerais, a alternância tem sido um tema fundamental para a concretização da educação do campo. Esta estratégia de organização curricular, facilita o acesso e permanência dos mais diversos sujeitos do campo na sua trajetória escolar, consolidando o direito a uma educação pública de qualidade, articulada aos modos de vida.

Em relação aos egressos da primeira turma do curso, a partir dos dados dos questionários foi possível realizar uma caracterização do grupo, na qual identificamos uma forte vinculação desses sujeitos com a realidade do campo brasileiro, tanto a nível profissional, quanto social. Nesse aspecto, constatamos que 61.2% dos egressos residiam no meio rural; 65.3% participavam de movimentos sociais e sindicais camponeses; e, ainda, que 46.93% do grupo possuem vínculos com a agricultura familiar. O reconhecimento e identificação da existência de vínculos diversos dos egressos da Licena com a realidade de vida, de trabalho e de luta dos povos do campo nos permite considerar que o curso tem sido exitoso em sua proposta de formação de educadores para uma atuação nos diferentes espaços educativos existentes na realidade do campo.

Ainda sobre a caracterização dos egressos, podemos reconhecer como característica marcante do perfil dos egressos da LICENA a diversidade destes sujeitos

em termos de gênero, faixa etária, envolvimento social, origem social e geográfica. E neste aspecto, podemos destacar que o curso tem conseguido atender os princípios da Educação do Campo, cumprindo as exigências do Edital de Seleção no tocante ao preenchimento de suas vagas, cuja prioridade é o pertencimento a grupos específicos de segmentos da população do campo.

Na construção do perfil dos egressos, os dados demonstraram várias potencialidades em relação a diversidade e identidade que ainda merecem ser aprofundadas. A exemplo, identificamos a existência significativa de mulheres jovens, pretas e pardas que continuam atuando no meio rural. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística grupos (IBGE) as mulheres negras encontram-se muitas vezes em situações mais desvantajosas diante as desigualdades sociais quando comparadas pelo fator cor/raça e sexo. Tal cenário acentua as desigualdades étnico-raciais e aponta para a necessidade de demandas por políticas públicas com enfoque na população jovem de cor/raça preta ou parda, em suas variadas dimensões. Destacamos então estes fatores cor/raça e sexo e apontamos para necessidade de novos estudos sobre as mulheres, jovens, negras e pardas que residem no meio rural e em específico sobre as egressas, jovens, negras e pardas das Licenciaturas em Educação do Campo.

Quanto as áreas de atuação dos egressos da LICENA, identificamos que a maioria deles (83.67%) estava atuando profissionalmente, tanto em espaços educativos escolares, quanto em espaços não formais, nos quais se destacavam os espaços educativos dos movimentos sociais e sindicais camponeses. Além disso, identificamos a atuação dos egressos em outras áreas (65.32%), diferentes daquelas propostas pelo curso, quais sejam docência em outras áreas; produção agrícola e prestação de serviços.

A presença significativa dos egressos atuando em outras áreas pode ser compreendida enquanto um indício das dificuldades vivenciadas por eles de inserção profissional na área de formação. Entretanto, como este processo de inserção dos egressos das LEdoCs no mundo do trabalho ainda é um fenômeno recente na nossa sociedade, ele merece ser melhor compreendido em outros estudos. Todavia, vale ressaltar que, no âmbito dos egressos da LICENA, apesar do pouco tempo de formação, identificamos que muitos deles têm buscado implementar estratégias para sua inserção profissional, a exemplo da atuação docente em outras áreas.

E neste aspecto, das áreas de atuação, identificamos que apenas nove egressos (18.36%) atuavam na área proposta pelo curso; enquanto trinta e dois (65.32%) atuavam em outra área; e oito (16.32%) não informaram. Identificamos, ainda, que em relação ao

meio de atuação, vinte e dois (57,9%) dos egressos informaram que estavam atuando no meio rural; nove (23,7%) no meio urbano; e sete (18,4%) atuavam em ambos os meios. Assim, vale destacar que, apesar da maioria dos egressos não estarem atuando na área proposta pelo curso, eles mantinham-se inseridos e envolvidos com a realidade do campo. Apesar disso, não podemos deixar de reconhecer que a atuação dos egressos dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo nas áreas de formação constitui não apenas uma importante temática para estudos posteriores, mas também uma importante bandeira de mobilização e de luta do Movimento da Educação do Campo para garantir os direitos destes profissionais.

Ainda em termos dos resultados da nossa pesquisa, é importante considerar que enquanto os dados dos questionários nos possibilitaram uma caracterização geral dos egressos da Licena e dos seus locais de atuação; foram as entrevistas que nos favoreceram um aprofundamento e melhor compreensão sobre as facilidades e dificuldades vivenciadas pelos egressos que estão atuando na área de formação. Lembrando que, dos nove (18,36%) egressos que informaram no questionário que atuavam na área proposta pelo curso, sete se dispuseram a participar da entrevista.

Assim, no tocante aos aspectos facilitadores da inserção profissional desses sujeitos na docência e/ou na gestão de processos educativos e comunitários, identificamos que na avaliação de quatro egressos entrevistados, os conhecimentos e habilidades adquiridos na formação realizada na LICENA contribuíram significativamente para proporcionar uma maior segurança no processo de inserção no mundo do trabalho e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas como educadores do campo. Ainda em relação aos aspectos facilitadores de suas inserções profissionais, dois egressos destacaram a Resolução SEE Nº 4230, de 13 de novembro de 2019, enquanto outro destacou a atuação no território de origem.

Especificamente, em relação a Resolução SEE Nº 4230, cabe reconhecer que esta foi uma importante conquista do Movimento da Educação do Campo, que confere preferência a atuação dos educadores do campo nas escolas dos territórios camponeses. Todavia, conforme relatam os egressos da LICENA, ainda existem desafios a serem enfrentados na regulamentação da formação realizada por área de conhecimento, considerado como tendo sido um dos aspectos que dificultaram a inserção destes sujeitos no mundo do trabalho. Os relatos dos entrevistados indicam a necessidade de revisão e mudanças na estrutura disciplinar que ainda encontra-se presente nas escolas do campo, orientando a contratação de professores licenciados por disciplina e,

inclusive, os concursos públicos. Assim, dentre os desafios da Educação do Campo, torna-se cada vez mais necessárias mobilizações e reivindicações para a inclusão dessas demandas aqui elencadas, seja no âmbito dos processos de seleção de educadores do campo, seja na cotidiano das escolas do campo, com a superação da visão disciplinar como única via da organização do conhecimento.

Isso porque temos que reconhecer que as Licenciaturas em Educação do Campo possuem especificidades que as diferenciam dos demais cursos de formação de educadores. Apesar de dois egressos entrevistados terem avaliado que as especificidades do curso dificultaram suas inserções no mundo do trabalho, podemos considerar uma tendência de que as primeiras turmas de egressos das LEdoCs enfrentem maiores obstáculos em suas inserções profissionais, na medida em que se constituem como pioneiros ou desbravadores neste processo de atuação profissional em áreas de atuação propostas pelas LEdoCs. São estes profissionais que, articulados aos movimentos de luta pela Educação do Campo, também devem estar engajados em processos de transformação cotidiana da escola do campo, lutando pela valorização e reconhecimento do educador do campo. Este aspecto, da falta de valorização profissional, especificamente da baixa remuneração do professor, também foi destacado por um dos egressos entrevistados como tendo sido o aspecto que dificultou sua inserção profissional. Essa falta de reconhecimento e de valorização do profissional da educação infelizmente é uma marca histórica do quadro educacional em nossa sociedade, não sendo exclusiva da situação dos educadores do campo. Mas também não podemos deixar de ressaltar que, segundo Silva (2017), os educadores que atuam nas escolas do campo são os profissionais que enfrentam ainda mais as desigualdades de oportunidades, de condições de ensino e de trabalho. Torna-se, portanto, necessário constantes e permanentes mobilizações, lutas e reivindicações, quer sejam lutas unificadas com os demais profissionais da educação, quer sejam lutas específicas no âmbito do Movimento da Educação do Campo, visando conquistas de melhores condições da educação e do trabalho docente em nossa sociedade.

Quanto a avaliação da formação vivenciada, quatro dos sete egressos entrevistados avaliaram que a LICENA possibilitou uma formação integral; um egresso destacou a dimensão social e política do curso como o aspecto positivo da formação; outro ressaltou a formação por alternância e, por último, um egresso enfatizou como positivo o público a quem se destina o curso. No conjunto, estes aspectos expressam os propósitos do Movimento da Educação do Campo nos programas e políticas públicas

para formação dos educadores do campo. Todavia, os egressos também expressam preocupações e desafios vivenciados frente a formação por área de conhecimento e a alternância implementadas nos cursos das Licenciaturas em Educação do Campo, sinalizando a necessidade de revisão da organização dos conteúdos em relação ao tempo de formação. Mesmo reconhecendo que muitos dos desafios vivenciados foram decorrentes da condição de terem sido a primeira turma do curso e, ainda, observando que as novas turmas encontram-se mais organizadas, os egressos enfatizaram a necessidade de um olhar cuidadoso e atento para essas questões.

Ainda no tocante aos aspectos limitantes da formação, ao lado dos dois egressos que destacaram essa relação tempo e conteúdos e de um outro que ressaltou a questão da formação por área científica, nos chama a atenção o fato de que a maioria dos entrevistados, ou seja, quatro egressos não destacaram nenhum aspecto considerado limitante na formação vivenciada na LICENA. E neste aspecto, é importante reconhecermos que a LICENA, atualmente com sete anos de existência, já diplomou duas turmas, sendo que a primeira turma possui apenas dois anos de conclusão do curso. Neste período, conforme analisam os trabalhos de Lima (2017) e Marlière (2018), a LICENA passou por várias reformulações e, ainda, tem buscado permanentemente realizar ajustes e adequações de varias ordens, de maneira a tornar cada vez mais coerente e articuladas as atividades do curso com a proposta e princípios que orientam o processo de formação do educador do campo.

Por outro lado, também não podemos deixar de ressaltar os desafios vivenciados pelas próprias LEdoCs, na medida que elas trazem inovações pedagógicas tanto para o interior das universidades brasileiras, quanto para o cotidiano das escolas. Deste modo, o processo de formação apresenta alguns incômodos para os sujeitos envolvidos em sua construção, na medida em que envolve mudanças diversas – a exemplo da visão disciplinar da organização do conhecimento, dos espaços e tempos formativos, dentre outras inovações nas concepções e nas praticas pedagógicas.

Em termos das sugestões apresentadas pelos egressos para melhoria na formação da LICENA, quatro deles indicaram a necessidade da revisão da matriz curricular do curso; dois sugeriram uma melhor adequação do ritmo de alternância, de maneira a evitar sobrecarga de conteúdos; e um egresso não apresentou sugestões. São sugestões que, mais uma vez, revelam os desafios enfrentados pelos cursos de formação de educadores do campo. Cursos recentes, ainda em processos de construção, mas que

paulatinamente também tem sido palcos de amadurecimento e consolidação, tanto no âmbito institucional, quanto pedagógico.

Diante os aspectos levantados na avaliação construída pelos egressos da LICENA, destaca-se pontos importantes que precisam ser melhor compreendidas, podendo ser fontes de novas pesquisas. Destaca-se a necessidade de estudos específicos sobre o currículo, em específico sobre a agroecologia como matriz transversal do conteúdo e a formação por área de conhecimento. Estes aspectos demonstram que o curso ainda possuem limitações, fragilidades e aponta para a necessidade conhecer a realidade das LEdoC's para melhor compreender e contornar as dificuldades. Os egressos enfatizaram as limitações demonstrando uma preocupação relacionadas a formação e a atuação, deste modo, são temas que também necessitam de mais aprofundamento, visto ser uma inovação pedagógica tanto para as universidades, quanto para o cotidiano escolar.

Destacamos ainda, por meio desta pesquisa a importância da luta dos povos do campo na conquista de direitos fundamentais para garantir mais qualidade de vida sem se desvincular de sua realidade. Os povos do campo articulados a diversas instituições de ensino e organizações acumularam importantes conquistas para a garantia do direito a educação do campo. Deste modo, revela a importância das lutas dos povos pelos seus direitos, e vale enfatizar a necessidade de fortalecer e dar continuidade a esta luta, e em específico pela educação do campo.

Finalizando, queremos reiterar que este trabalho foi motivado pelo interesse e necessidade de desvelar a realidade vivenciada pelos egressos da LICENA no tocante a inserção destes sujeitos no mundo do trabalho, os desafios enfrentados e avaliações construídas sobre a formação vivenciada no curso. Nossa expectativa é que, neste momento posterior ao processo de expansão das Licenciaturas em Educação do Campo na sociedade brasileiras, os dados e análises aqui compartilhados - mesmo com suas limitações e fragilidades, possam contribuir para estimular reflexões e análises sobre os egressos destes cursos e, de maneira indireta, sobre os processos e as práticas pedagógicas em construção e/ou consolidadas nos processos de formação dos educadores do campo. Reconhecemos, também, a necessidade de novos estudos sobre as LEdoCs, tanto no âmbito dos avanços e perspectivas enfrentadas pelos diversos cursos de formação de educadores do campo, quanto dos desafios colocados pelo momento histórico a manutenção e fortalecimento do movimento da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. *In: Dicionário da Educação do Campo*. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Moçano. **A educação básica e o movimento social do campo** / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Moçano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Basica do Campo, n° 2.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, 70, 1977.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Formação de Professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília. 2017. 189f. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In: Licenciaturas em Educação do Campo registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento. *In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA (Orgs). Por uma Educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

CARVALHO, Josiane das Graças. **A Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV**: experiências e representações sociais dos educandos. 2017. 147f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, março de 2017.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, INEP. **Relatório Censo**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SINAES-Sistema Nacional de Educação Superior, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Primeira Conferência Nacional “por uma Educação Básica do Campo”**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Renata; AMBAR, Gabrielle. A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n.3 4, p. 202-213, jan./jun. 2015.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, 2016.

HORÁCIO, Amarildo de Souza. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais**: Análise do Curso da Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. 2015. 154f. Universidade Federal de Viçosa, 2015.

IBGE, Agência de Notícias. **PNAD Contínua 2017**: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. Estatísticas Sociais. 2018.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e reforma agrária. Histórico do Pronera. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em: 12 ago. 2018.

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília, 2007.

LIMA, Sthefani Loti Paiva. M. **A alternância na Licenciatura em Educação do Campo: representações sociais dos docentes da UFV**. 2017. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, março de 2017.

LOPES, Natália Cristina. **Trajetórias escolares dos Licenciandos em Educação do Campo da UFV**. 2016. 89f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Emiliana Maria Diniz et al. Concepções e práticas da Licenciatura em Educação do Campo/LICENA/UFV. In: **XXIV Seminário Nacional Universitas/Br**, 24., Maringá. Anais... . Maringá: Rede Universitas/Br, 2016. p. 1661-1674..

MARLIÉRE, Ramon Guido Thomaz. **Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa**: a constituição da Licenciatura em Educação do Campo. 2018. 129f. Dissertação. Universidade Federal de Viçosa. 2018.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Alternância e formação na Licenciatura em Educação do Campo**. Viçosa, Universidade Federal de Minas Gerais: EdUECE - Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p.145-166, jan/mar. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores** – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.º.2 .2014.

MOLINA, M.C.; HAGE, S. M. **Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registro e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n.1, jan./abr. 2008.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. **A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão**. 2011. 258f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2011.

NETO, Antonio Julio Menezes. A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Caderno CRH**, v. 20, n.50, 2007.

NEVES, Lúcia M.W. (Org). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NOGUEIRA, Sonia Terezinha Oliveira; BRASIL, Katia Tarouquella Rodrigues. O lugar do reconhecimento no trabalho docente. **Revista Exitus**, v. 3, n. 2, p. 93-107, 2016.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Maria Lourdes Soares. **As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com educandas do Assentamento Virgilândia de Formosa**. 2014. 94f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014.

PORTES, Écio Antônio; SANTOS, Apolliane Xavier Moreira dos Santos. Aspectos da Educação e do êxodo Rural em Minas Gerais (1950-1970). **Cadernos de história da Educação**. v.11, 2012.

QUEIROZ, João Batista Pereira.; SILVA, Lurdes Helena. Formação em alternância e desenvolvimento rural no Brasil: As contribuições das escolas famílias agrícolas. **Congresso de Estudos Rurais (III CER)**, 2007.

RIBEIRO, Simone; FERREIRA, Ana Paula; NORONHA, Suely. Educação do campo e Agroecologia. **Construção do Conhecimento**, v. 3, n. 1, p. 13 – 21, 2007.

ROSENO, Sonia Maria. **O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais**. 2010. 157f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SILVA, Lourdes Helena da. Representações Sociais da Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância. 2000. 283f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2000.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: Editora da UFV, 2003.

SILVA, Lourdes Helena et al. Educação do campo em Minas Gerais: sua história e desafios. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2007. p. 2543-2553.

SILVA, Diego Gonzaga Duarte da. **A Licenciatura em Educação do Campo da UFV & A Formação dos Monitores de Escolas Família Agrícola**. 2018. 105f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, 2018.

QUEM SOMOS. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4537.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

SOUZA, Erika Fernanda Pereira de. **Escola família agrícola, movimentos sociais e reprodução social camponesa: construindo caminhos de resistência**. 2019. 166f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2019.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: apesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987 .

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Político Pedagógico: Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Viçosa, Minas Gerais, 2019.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do Campo: Uma educação virada para o Futuro? *In*: CNARIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria. **Mundo do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

ANEXO I
QUESTIONÁRIO

CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

2. **Nome:** _____

3. **Sexo:**

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

4. **Data de Nascimento:**

5. **Como você se declara:**

Marcar apenas uma oval.

Branco

Amarel

Pardo

Preto

Prefiro não declarar

6. **Estado civil:**

Marcar apenas uma oval.

Solteiro

Casado

Divorciado

Viúvo

7. **Possui filhos:**

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

8. **Caso a resposta anterior seja positiva, especifique quantos:**

9. **Religião:**

10. **Município e Estado de nascimento:**

11. **Município e Estado que reside atualmente:**

12. **Vive atualmente?**

Marcar apenas uma oval.

Meio Rural

Meio Urbano

13. **Integra algum movimento social, organização, sindicato, etc? Marcar apenas uma oval.**

Não

Sim

14. **Caso a resposta anterior seja positiva, especifique qual:**

15. **Atualmente, você está atuando profissionalmente? Marcar apenas uma oval.**

Não

Sim

16. **Caso a resposta anterior seja positiva, especifique a atividade que atua profissionalmente:**

17. **Você atua profissionalmente no município em que reside?** *Marcar apenas uma oval.*

Não

Sim

18. **Meio em que está exercendo a atividade profissional:** *Marcar apenas uma oval.*

Meio Rural

Meio Urbano

Ambos

19. **Caso esteja atuando profissionalmente em algum Movimento Social, especifique o nome do Movimento, cargo que ocupa e o município que atua:**

20. **Caso esteja atuando profissionalmente no meio escolar, especifique o nome da instituição, o município em que está inserida, a localização e o nível de atuação profissional:**

21. **Caso você esteja estudando, especifique o atual curso, o nome da instituição, o município e ano de início.**

22. **Caso sua atividade profissional não se adequá a nem uma das alternativas anteriores, especifique-a:**

23. **Além de exercer a atividade profissional, você exerce ainda alguma outra atividade?** *Marcar apenas uma oval.*

Não

Sim

24. **Caso a resposta anterior seja positiva, especifique qual:**

25. **Renda atual:**

Marcar apenas uma oval.

Até um salário mínimo

Entre 1 a 2 salários mínimos

Entre 3 a 4 salários mínimos

Acima de 5 salários mínimos

26. **Sua renda é totalmente adquirida a partir da atividade profissional que exerce?** *Marcar apenas uma oval.*

Não

Sim

27. **Caso a resposta anterior seja negativa, especifique-a:**

28. **Qual a sua situação em relação a renda de sua família?** *Marcar apenas uma oval.*

Principal mantenedor

- Contribuo parcialmente com a renda familiar
- Contribuo esporadicamente (quando posso)
- Não contribuo

29. **Como egresso da LICENA como você avalia a sua formação?** *Marcar apenas uma oval.*

- Fraca
- Regular
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

30. **Justifique a resposta anterior:**

31. **Você teria disponibilidade para contribuir ainda mais com a nossa pesquisa participando de uma entrevista?**

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

32. **Teria disponibilidade em participar da entrevista pessoalmente ou utilizando o recurso de vídeo conferência? Caso seja pessoalmente nos indique um local.**

33. **Caso tenha demonstrado disponibilidade em participar da entrevista, atualize seu contato para que possamos contacta-lo. Telefone e e-mail:**

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

Nome:

Endereço:

Telefone: Data: ___/___/___ **Hora:**

Local:

Atuação atual:

Docência () Ensino Fundamental () Ensino Médio ()

Gestão de Processos Educativos Escolares () Quais?

Gestão de Processos Educativos Comunitários () Quais?

TEMAS

1. Processo de Inserção no Mundo Social do Trabalho

- Como foi seu processo de inserção no mundo social do trabalho após a conclusão do curso LICENA?
- Quanto tempo houve entre término do curso e a sua primeira atuação profissional?
- Como você ingressou na sua atual atividade profissional? Concurso, contratação temporária...?
- Quais fatores você considera que dificultaram ou facilitaram o seu processo inserção no mercado de trabalho?

Subtemas: processo de inserção no mercado de trabalho; tempo percorrido da formação à inserção no mercado de trabalho; fatores que dificultaram ou facilitaram o processo de inserção.

2. Caracterização da Atividade Profissional e do Meio de Atuação

- Atualmente em qual área você atua profissionalmente?
- Em qual instituição você exerce sua atividade profissional? Nome, endereço, natureza...?
- Qual cargo/função você ocupa/desempenha nesta instituição?
- Tem sido tranquilo exercer sua atividade profissional, ou você considera que há dificuldades? Quais?
- Como você procura superar estas dificuldades?
- Além da sua atividade profissional, você ainda exerce alguma outra atividade? Trabalhos comunitários em ONG's, creches, igrejas; contato e vivências com algum movimento social; serviços voluntários, agricultura familiar... Fale-me dessa atividade.

Subtemas: caracterizar a atividade profissional e a instituição em que se encontra vinculado; dificuldades e facilidades encontradas para exercer a atuação profissional; meios de superação das dificuldades vivenciadas.

3. Avaliação da Formação na LICENA.

- Como egresso como você avalia a formação recebida na LICENA?
- Como egresso quais são as mais importantes contribuições do curso que você percebeu no âmbito da sua atuação profissional? Essas contribuições refletem também no plano pessoal? Como?
- Atualmente como egresso do curso, quais sugestões você faria ao curso?

Subtemas: avaliação do processo de formação na LICENA; contribuições da LICENA no âmbito profissional e pessoal; importância do curso ou de ter cursado a LICENA; sugestões ao curso.