

# Educação do Campo e o acesso à educação superior: desafios do contexto atual

Patricia Rutz Bierhals<sup>1</sup>, Isaura Isabel Conte<sup>2</sup>, Catiane Cinelli<sup>3</sup>

## Resumo

Este texto trata da Educação do Campo, de maneira específica, de políticas e programas voltados à educação superior para as populações do campo, realçando a formação de professores/as do campo. Coloca-se a questão a partir de movimentos ocorridos na sociedade, destacando as lutas de movimentos populares frente à conquista dessa modalidade de educação, suas especificidades e tensões nos últimos vinte anos. Metodologicamente, parte-se de estudos teóricos da Educação do Campo e da inserção direta das autoras nessa modalidade de educação em Universidades, com o desenvolvimento de pesquisas participantes. Destaca-se que é preciso lutar pelas políticas públicas, bem como, programas e convênios entre Estado e Instituições de Ensino Superior em vista de não retroceder ou estagnar completamente na conjuntura atual. Além disso, mostra que a Educação do Campo continua sendo um desafio para os profissionais que atuam na zona rural, para os movimentos populares e sindicais e para as universidades que realizam formação de professores/as.

## Palavras-chave

Educação do Campo. Políticas Públicas. Instituição de Ensino Superior.

**1.** Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: patriciabierhals@yahoo.com.br.

**2.** Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; professora adjunta na Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, Brasil. E-mail: isauraconte@yahoo.com.br.

**3.** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; professora adjunta na Universidade Federal de Rondônia, Brasil. E-mail: catiane@unir.br.

# **Countryside education and the access to the superior education: current contexts challenges**

Patricia Rutz Bierhals\*, Isaura Isabel Conte\*\*, Catiane Cinelli\*\*\*

## **Abstract**

This academic work talks about countryside education, in a specific way, it talks about politics and programs directed to the training in superior education for teachers of the countryside. Then, rises the question from movements occurred in the society, highlighting fights of popular movements on the conquests of this education modality, its specificities and tension, in the last twenty years. Methodologically this text starts from the countryside education's theoretical studies and the authors' direct insertion in this modality of education in the Universities, with a development of participant researches. It highlights that is needed fights for the public policies, as well as programs and agreements between the State and the Superior education Institutes aiming to don't recede or stagnate completely in the current situation. Besides this, it shows that the countryside education has been a challenge for the professionals who operate in the rural zone, for the popular movements, labor unions and for the universities which perform teacher capacitation.

## **Keywords**

Countryside Education. Public Policies. Institutions of Superior Education.

\* PhD student in Education, Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: [patriciabierhals@yahoo.com.br](mailto:patriciabierhals@yahoo.com.br).

\*\* Post-doctorate in Education, Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil; assistant professor at Federal University of Rondônia, Campus de Ji-Paraná, State of Rondônia, Brazil. E-mail: [isauraconte@yahoo.com.br](mailto:isauraconte@yahoo.com.br).

\*\*\* PhD in Education, Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul; assistant professor at Federal University of Rondônia, State of Rondônia, Brazil. E-mail: [catiane@unir.br](mailto:catiane@unir.br).

## Introdução

Estamos vivendo um período crítico como Educação do Campo (EdoC) devido ao contexto político que atravessamos com o golpe de Estado de 2016. O processo democrático construído, sobretudo da década de 1980 em diante, e ainda frágil, está sendo atacado em vários sentidos: cortes brutais de recursos para os setores públicos essenciais, com a PEC/55<sup>4</sup>, “congelando o orçamento” para as necessidades mais imediatas como saúde e educação (TOZZI, 2017; FERNANDES, 2017).

Os reflexos dessas mudanças estruturais, com o governo de Michel Temer, incidem de maneira especial sobre as conquistas da classe trabalhadora e, nesse caso, na EdoC, cujo orçamento, que viabilizaria as suas políticas de 2016 a 2018, retrocedeu de mais de 30 milhões para 3,8 milhões (TOZZI, 2017; FERNANDES, 2017). Esse governo fez estagnar um percurso de conquistas de programas e políticas garantidos, sobretudo, pelos governos Lula e Dilma que, segundo Frigotto (2014, p. 62), “não significariam a implantação pelo alto do socialismo, mas caminho que abriria essa possibilidade”. No entanto, não foi exatamente esse o desfecho dos governos progressistas.

O processo de construção/implementação da EdoC completa vinte anos em 2018, tendo como protagonistas Movimentos Sociais Populares (MSP<sup>5</sup>) junto a setores sindicais populares do campo, em um processo permeado por lutas, em meio às contradições e aos enormes desafios, principalmente no que se refere ao acesso à educação superior

pelas populações e povos do campo. De acordo com Caldart (2012), a EdoC é uma mostra de que é possível os setores populares organizados, pela primeira vez na história do Brasil, pautarem e conseguirem a criação de algo específico na agenda educacional.

Este texto reflete sobre a formação de profissionais para atuarem na ou com a EdoC e, desse modo, aborda os cursos de formação de professores, em especial das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC)<sup>6</sup> junto às Instituições de Ensino Superior (IES). Molina (2015) destaca que o acesso à Universidade no Brasil tem sido possível apenas para 14,8% da população, na faixa etária entre 14 e 24 anos. Enfatiza, ainda, que 74% das matrículas são na rede privada de ensino, além de as classes populares, inclusive camponeses/as, estarem ainda mais distantes de fazerem parte da vida acadêmica. Levando-se em conta uma história de não acesso à educação superior por parte dos camponeses de forma generalizada é que consideramos necessário tratar da EdoC e da recente política, ou melhor, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Partimos, portanto, de estudos e debates ocorridos sobre a EdoC, bem como, de experiências e atuação concreta nessa modalidade de educação, como docentes pesquisadoras, admitindo que a relação da Universidade com a EdoC tem sido de tensionamentos pelo fato de adentrar ao espaço universitário sujeitos que, de certa maneira,

**4.** Aprovada como Emenda Constitucional 95, em 15 de dezembro de 2016.

**5.** Usaremos a sigla MSP para Movimentos Sociais Populares e fazemos essa diferenciação por compreendermos que esses são movimentos “portadores no novo, do projeto popular de sociedade e de educação” (RIBEIRO, 2010, p. 29).

**6.** Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm sido uma forma de expansão da educação superior, com a implementação de 42 cursos no âmbito da formação de educadores (MOLINA, 2015). Esses cursos foram implantados a partir do chamado de um Edital do Procampo, do Ministério da Educação, no ano de 2009. As autoras desse trabalho estão inseridas nesses contextos educativos, seja pela via de movimentos populares ou por meio de pesquisa e extensão.

desestabilizam o *modus operandi* dessas instituições. Arroyo (2012) diria que são os Outros sujeitos com suas pedagogias que passam a ocupar a Universidade, como lugar que “não é seu”, visto como lugar que nunca poderia ser seu, de camponês/a, pobre, sem terra.

A EdoC surgiu no interior de uma luta mais ampla que a educação por si mesma: origina-se da luta por terra e território, com especial destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em meados dos anos de 1990 (CALDART, 2001). Nesse contexto, constituiu-se e articulou-se o movimento “Por uma educação básica do campo”, que, por sua vez, “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 39). Acima de tudo, surgiu em contraponto à educação rural como uma educação mínima e rasa que foi oferecida às populações rurais ao longo dos tempos.

Ainda no ano de 1990, o MST iniciou a formação de professores nos cursos normais de nível médio (Magistério) pela Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Ceileiro (Fundep), situada no município de Braga, Rio Grande do Sul, envolvendo, além do MST, outros movimentos sociais populares, o departamento rural da Central Única dos Trabalhadores (CUT) da época, pastorais eclesiais e, propriamente, a congregação de Oblatos, em uma experiência de educação coletiva. No ano de 1995, o MST, devido às demandas do grande número de assentamentos e acampamentos, deixa a Fundep<sup>7</sup> e estabelece-se no município de Veranópolis, Rio Grande do Sul, criando o

Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra)<sup>8</sup> como instituição própria para a formação de professores e de técnicos em cooperativismo. Assim, durante cerca de vinte anos (1990 a 2009)<sup>9</sup> o MST trabalhou com a formação de professores/as para atuarem nas escolas de seus acampamentos e assentamentos, estabelecendo convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), segundo Santos (2008).

Para Caldart (2009), a EdoC é gestada como radicalidade pedagógica dos movimentos sociais do campo, avança para as políticas públicas e adentra na relação com o Estado. Por meio dela, defende-se o direito dos povos do campo à educação, cuja existência de um movimento pedagógico e político visa à estratégia do desenvolvimento territorial sustentável com respeito às diversidades e culturas. Tratou-se, primeiramente, “de uma crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar que ela aconteça” (CALDART, 2009, p. 39). Partiu, portanto, da negação ao que vinha sendo feito enquanto educação rural, que nada mais era do que educação urbanizada transplantada aos povos do campo.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões de trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe)

**7.** Esta Fundação era a mantenedora da Escola Uma Terra de Educar, cujas últimas atividades educacionais e turmas formadas ocorreram no Centro de Formação Roseli Nunes de Ronda Alta (RS) no ano de 2009. Por meio da Fundep, a formação oferecida era de nível médio e técnico em agropecuária.

**8.** Oficialmente o Iterra deixou de existir e foi assumido pelo Instituto Josué de Castro, mantendo suas atividades no município de Veranópolis-RS até o final deste ano de 2018. Há previsão de transferi-lo para uma área de assentamento do MST.

**9.** Com o surgimento das LEdoC, e diante da obrigatoriedade de garantir profissionais de nível superior para atuarem como professores/as, o MST deixa de fazer a formação de nível médio para futuros docentes

entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257).

A partir do movimento de construção da EdoC, pautada pelos movimentos sociais do campo, foi possível, na primeira década de sua história, dada a correlação de forças, garantir os princípios de participação e protagonismo na concepção e elaboração de políticas de formação como no Programa Nacional de Reforma Agrária, o Programa de Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica – Residência Agrária, o Programa Saberes da Terra (MOLINA, 2015)<sup>10</sup>.

É importante ressaltar que essas conquistas foram construídas numa brecha do Neoliberalismo, gestadas desde o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em 1997, cujo marco foi o próprio Pronera. Esse Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, pela Portaria nº 10/1998, permitindo acúmulos para o Procampo e o Pronacampo, sendo um movimento construtivo e repleto de tensões e contradições na conquista enquanto política pública, havendo disputas de concepções, de projeto de sociedade e de projeto educativo, permeando o Estado (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Na sequência, ainda a partir da pressão e das demandas colocadas para o Estado pelo movimento “Por uma educação básica do campo”, reivindicando avanços maiores na política pública que sustentasse e garantisse a formação de educadores do campo, surgiu o Procampo, conforme pontuamos. Esse Programa foi pauta de reivindicação desde 1998, por ocasião da I Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, estando

reforçado na II Conferência Nacional, em 2004, que teve como lema “Por um sistema público de Educação do Campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 18). A partir de então, um grupo de trabalho se dedicou à organização e construção de uma proposta de formação de educadores do campo, culminando nas LEdoC junto ao Ministério de Educação (MEC), via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Nesse bojo, em 2012, foi lançado o Programa Nacional da Educação do Campo (Pronacampo), em decorrência do Decreto nº 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo.

A EdoC, em sua trajetória, tem pautado que é necessário a educação dialogar e estar em sintonia com lutas reivindicatórias em prol de questões mais amplas, como acesso à/ao: terra/território, saúde, água, transporte, moradia digna, comercialização, alimentos saudáveis, cultura, no arcabouço da justiça social e dos direitos humanos. Faz-se central, da mesma maneira, a discussão do trabalho camponês em vista da garantia da diversidade da produção e dos modos de produzir, em contraponto ao setor do agronegócio, que, em grande medida, é ancorado nos latifúndios, na monocultura e na produção para a exportação.

### **Breve contexto das Universidades**

Consideramos importante uma breve contextualização das universidades brasileiras para compreendermos dados ainda impactantes no que se refere ao número de jovens entre 16 e 29 anos que não estudam e nem trabalham no Brasil. Nos últimos dois anos, conforme relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com dados da Pesquisa Nacional

**10.** Princípios de participação e protagonismo que aconteceram “na construção e participação em instâncias executivas, como a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera, e consultivas, como a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação” (MOLINA, 2015, p. 227).

por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD CONTÍNUA), a geração conhecida como “nem-nem” (nem estuda, nem trabalha) cresceu 4,5 pontos percentuais desde 2014, alcançando o índice de 32,2% só em 2016, representando cerca de 1/3 dos jovens. Isso dialoga com dados apresentados por Molina (2015), mostrando que o acesso à Universidade no Brasil é para 14,8% da população na faixa etária entre 14 e 24 anos, sendo que 74% das matrículas são de egressos da rede privada de ensino. Além disso, dos países da América Latina, o Brasil possui um dos piores índices de acesso ao ensino superior.

Se há esse déficit no acesso à educação, sobretudo de nível superior, está estampado um problema que não é de agora, pois a educação brasileira, como sistema estruturado, se deu apenas no século XX, não deixando dúvida sobre uma política de não existência e não funcionamento desde meados do século XIX (PAIVA, 2003). Assim, segundo a autora, a execução de políticas em favor da educação era protelada de período em período quando se percebia que tal meta não era atingida. Em se tratando de educação superior no período colonial, a situação ficou

restrita à criação de uma Academia Militar e algumas escolas de Medicina, em verdade cátedras, que se estabeleceram no Rio de Janeiro e na Bahia, a partir da chegada da corte portuguesa em 1808. Outros cursos e cátedras criaram-se ao longo dos anos sendo mais conhecidas as escolas Jurídicas de São Paulo e Olinda e o curso de Minas e Mineralogia, existentes aos dias de hoje. (LEITE, 2011, p. 4).

De acordo com Ristoff e Bianchetti (2012), as universidades brasileiras são tardias, demarcando a década de 1920 mais propriamente. Os autores destacam que elas surgem voltadas a atender um contingente populacional reduzido, predominantemente

uma população situada no ápice da pirâmide social. Nesse caso, há obviedade em afirmar que essa população não era camponesa, tampouco quilombola ou indígena. Esses segmentos, por sinal, não eram vislumbrados como possíveis sujeitos de acessarem à Universidade e, bem provável que sequer sonhassem com essa possibilidade pelo fato de nem ao menos frequentarem escolas.

Ainda de acordo com os autores mencionados, predominaram iniciativas voltadas ao ensino superior em relação aos demais graus de ensino, privilegiando “integrantes do estrato superior da pirâmide social, com indisfarçada secundarização aos estratos mais baixos da população” (RISTOFF; BIANCHETTI, 2012, p. 793). E, assim permaneceu por longos períodos: com oferta mínima de educação superior, já direcionando, nesse caso, quem poderia acessá-la, e, de outro lado, ocultando o não acesso às camadas populares.

Por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criados em 1951, foi estimulado o financiamento da pós-graduação e da preparação de pesquisadores e professores de ensino superior. Com o intuito de estimular o desenvolvimento da nação, preparar quadros para a exploração do petróleo, das hidrelétricas, dos minérios, da engenharia de portos, aeroportos, pontes e estradas, para produção da energia nuclear, estimulava-se a diplomação de profissionais para a indústria militar, naval, civil, para a indústria produtora de maquinário, automobilística, dos grandes geradores de energia elétrica, bem como dos objetos de consumo cotidiano da população (LEITE, 2011).

Se analisarmos o percurso de formação de professores no Brasil, Pimenta (2002), estudiosa e pesquisadora renomada do tema, enfatiza

que essa formação, até a Lei nº 5.692/1971, se dava nas chamadas Escolas Normais<sup>11</sup> e, a partir daí, passou-se a denominar Habilitação ao Magistério, o que evidencia a falta de Instituições de Ensino Superior (IES) e, na pior das hipóteses, a não necessidade de haver formação em nível superior para a preparação inicial de professores/as. A autora destaca, ainda, que houve expansão de faculdades isoladas e particulares na década de 1980, entretanto, grande parte delas precárias e com pouca relação entre o ensino de primeiro e segundo graus da época.

Ristoff e Bianchetti (2012) apontam em seus estudos, que contextualizam apenas a década de 1990, a expansão dos sistemas de ensino com inúmeras legislações e, por sua vez, a ampliação da educação superior. Contudo, foi a partir do ano de 2002, com o chamado ciclo do Partido dos Trabalhadores (PT) – 2003-2016 – que houve a maior ampliação de vagas em IES públicas no país. Seriam 18 universidades criadas nesse período com mais de uma centena de cursos<sup>12</sup>. É possível perceber que algumas dessas universidades sofreram desmembramento de outras, contanto, foi ampliado consideravelmente o número de egressos e estrutura física.

No contexto da globalização da década de 1990, no Brasil, com a reestruturação produtiva, passa a haver um novo padrão de acumulação, que passa a determinar um novo projeto educativo para os trabalhadores, conforme argumenta

Kuenzer (2002). Durante as reformas neoliberais dos anos 1990, a instituição Universidade

saiu dos “muros de marfim” para os “braços abertos” da globalização. Os muitos braços que se abriram passaram a delinear um novo perfil. Os mercados, a internacionalização, a avaliação e a creditação, a diversificação dos formatos de IES contribuíram para forjar outras identidades. (LEITE, 2011, p. 10).

Ainda de acordo com a autora, uma das singularidades do período são os *rankings*, com sua força avaliativa, constatando-se na época “uma mudança da universidade da direção do redesenho capitalista que ocorria tanto na instituição pública quanto privada” (LEITE, 2011, p. 10). A Universidade, a formação acadêmica, está indiscutivelmente atrelada aos formatos societários de cada momento histórico. Trata-se de uma instituição que assume diferentes funções, sujeita a ajustes e transformações de acordo com necessidades e demandas da sociedade (ROSSATO, 2008). Demandas sociais estas que vêm sendo forçadas por setores populares organizados, o que requer o lugar dos movimentos sociais no debate universitário, na América Latina, bem como, no Brasil. De acordo com Leher (2015, p. 1), este lugar

está localizado, basicamente, na extensão universitária, uma herança do movimento de Córdoba (1918) que em seu Manifesto Liminar reivindica “vincular a universidade ao povo”.

**11.** As Escolas Normais foram criadas no ano de 1833 como Lei única e cada Estado criava a sua legislação própria para reger o funcionamento.

**12.** As Universidades criadas são as seguintes: Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal de Ciências da Saúde de PA (FUFCSA); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB); Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA). Disponível em: <<http://www.pt.org.br/governos-do-pt-criaram-18-universidades-publicas-tucanos-nenhuma/>>. Acesso em: 19 abr. 2017. Nesse período também foi criada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) não mencionada no site.

No Brasil, a maior referência fundacional decorre de experiências do início dos anos 1960. O Movimento de Cultura Popular (1960), fundado por Germano Coelho e Miguel Arraes em Pernambuco, depois animado por Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da então Universidade do Recife, foi um marco importante. Inicialmente pensado como “Movimento de Cultura e Povo”, Freire escolheu a denominação de Cultura Popular para afirmar a ideia de que as classes populares seriam os agentes da mudança. Após muitas ressignificações, a extensão foi consagrada na Constituição Federal de 1988, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A consagração da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na Constituição de 1988, e a reivindicação do vínculo entre universidade e povo, não tem sido um caminho tão simples. No entanto, na América Latina, o diálogo entre Universidade e MSP, intensifica-se nos anos de 1990, via movimentos do campo, dos indígenas, da juventude e de periferias dos grandes centros urbanos, provocando mudanças no cenário de participação e protagonismo dos movimentos sociais no debate universitário. No Brasil, o MST, de modo autônomo, organizou a sua “pedagogia do movimento” (CALDART, 2012) e foi dando passos rumo a um projeto de “educação do campo” junto a outros setores de luta popular e sindical, com “setores universitários dispostos ao diálogo, constituindo cursos de extensão, especialização, graduação e, mais recentemente, mestrado” (LEHER, 2015, p. 2).

Nesse sentido, alguns programas importantes foram se constituindo a partir dos anos 2000, mais especificamente na gestão do governo Lula, iniciada em 2003. Nesse período, tem-se a sinalização de uma maior democratização da educação de nível superior, sendo que foi projetada uma reforma, visando à ampliação do acesso com o princípio da gestão participativa. Assim, “uma nova política valorizou as universidades públicas e redirecionou

investimentos para a construção de novas IES, para programas de inclusão, redirecionou incentivos das agências governamentais para a internacionalização” (LEITE, 2011, p. 12). Houve assim uma visível ampliação, refletindo diretamente no número de alunos/as que passaram a cursar o nível superior, entretanto, as universidades públicas de modo quase que generalizado reclamavam da falta de verbas para investimentos em estrutura e contratação de pessoal.

De acordo com a autora, dentre as ações de ampliação da democratização do sistema de educação superior, ainda que, com ressalvas, temos as ações afirmativas e inclusivas: Programa Universidade para Todos (Prouni), pelo qual alunos recebem bolsas de estudos para poderem estudar em universidades privadas. A ele está vinculado o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), possibilitando o financiamento de até 100% dos estudos em instituições privadas, ambos, vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. A partir do PDE, também surgiu o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em contrapartida aos programas anteriores que financiam indiretamente as IES privadas. Uma das críticas nesse sentido, é que, as IES particulares receberam muito mais recursos do que as públicas com a “compra de vagas para estudantes”, o que acabou virando um bom negócio para empresários do ramo da educação privada.

A partir do Reuni, ampliou-se o número de vagas, previstas em 30%. As IES puderam estabelecer metas, dispondo de autonomia para decidirem suas propostas, podendo contemplar reformas e expansão nas estruturas físicas, investimentos em qualificação pedagógica, dentre outras atividades, desde que com o objetivo de ampliar vagas e ofertas de cursos. Com acesso ao Reuni, as universidades deveriam incluir



a diversificação das modalidades de cursos de graduação; diversificação curricular; mobilidade estudantil; articulação graduação e pós-graduação, educação básica, profissional e tecnológica; inclusão social e assistência aos estudantes. Como o programa envolve respeito à autonomia e apoio à expansão, cada universidade vai definir seu programa, contanto que ao final dos cinco anos previstos obtenha uma taxa de sucesso de 90% na graduação e relação professor aluno de 18/1. No dizer de Almeida-Filho (2008, p. 32) “o REUNI [...] ao reduzir a enorme dívida social do ensino superior, implica um grande potencial de valorização do serviço público no campo da educação”. (LEITE, 2011, p. 17).

Conforme podemos perceber, houve vários programas educacionais voltados à Universidade. Esses programas, no entanto, não foram instituídos como política pública: fazem parte da política pública nacional, mas continuam sendo programas que podem acabar ou serem totalmente reformulados em vista de outros interesses governamentais. Ademais, no período em questão, mais que dobrou o número de alunos/as matriculados/as nas IES, mas o governo foi o grande financiador da educação privada, ainda que a expansão universitária pública ocorreu como nunca antes na história.

As reclamações das universidades públicas, devido à falta de verbas para si, versus a aplicação de recursos públicos no sistema privado, são questões recorrentes e pertinentes que Leher (2004, p. 867) aborda detalhadamente ao analisar as consequências e pressupostos do projeto de Parceria Público-Privado (PPP) e suas implicações na educação superior com o Prouni e a Inovação, “concluindo que estas movimentações estabelecem que o veio axial da expansão da educação superior se dará por meio do fornecimento privado subsidiado por verbas públicas”. Dessa forma, as PPPs convertem a educação em mercadoria e a universidade passa a ser lugar de capitalismo acadêmico, afirma o autor.

O Prouni foi questionado desde o seu

surgimento, tendo as seguintes entidades em oposição a sua existência: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Conselho Federal de Psicologia, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Executivas Nacionais de Cursos, Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA) e União Nacional dos Estudantes (UNE). Esse movimento, o Prouni, manifestou-se na Plenária Nacional do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que aconteceu nos dias 10 e 11 de setembro de 2004 (LEHER, 2004).

Diante desse cenário, no contexto de acesso à formação universitária, por exigência dos movimentos sociais populares e sindicais, surgem as LEdoC, mencionadas no início deste texto. De acordo com Taffarel e Molina (2012, p. 575), ao produzir alianças com as universidades públicas brasileiras para sua execução, essa política torna-se incômoda, pois além dos movimentos sociais de luta no campo que a protagonizaram, há envolvimento de muitos outros sujeitos e, o item que se segue traz maiores detalhes.

### **Licenciaturas em Educação do Campo: reflexões recentes e provisórias**

De acordo com Calazans (1993), foi a partir de 1930 que tivemos programas de escolarização mais proeminentes para as populações do campo, com aumento significativo de escolas (de primeiras letras) para a população rural, basicamente vinculada ao desenvolvimentismo no Brasil. Notoriamente, tratava-se de uma educação vinculada ao interesse das classes dominantes, atendendo historicamente às demandas das elites dos meios rural e urbano, com professores mal pagos e mal preparados, e foi isso que perdurou

até a década de 1990. Frente a esse fator, surgiu na década de 1980, no calor do movimento pela reabertura democrática, um movimento de crítica geral com relação à educação e à formação precarizada de professores/as (PIMENTA, 2002).

No final dos anos 1990, o movimento “Por uma Educação do Campo”, baseado em experiências de educação que aconteciam nos MSP, foi articulado, conforme já destacado. Assim, foi colocada em voga a situação no/do meio rural brasileiro como uma opção política dos governantes, e dessa forma, se apontava para a necessidade urgente de mudança no campo educacional, sendo

o grande desafio de vincular a educação, desde as nossas tímidas experiências alternativas, com um grande e massivo projeto de crítica às escolhas já feitas e de construção de novas opções para o desenvolvimento (também *modernizador*) do nosso país. Buscar delinear o que seria a proposta de uma *escola do campo* é participar desse processo de transformação. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009).

O desafio de colocar a escola do campo a participar do processo de transformação, significa que os professores-educadores dessas escolas, imprescindivelmente, compreendam a realidade do campo em que a escola está inserida, tenham consciência de qual é o projeto educativo e de sociedade que estão cotidianamente construindo, no coletivo, a favor de quem e contra quem, como já afirmava Freire (1978) na perspectiva de negação a neutralidade. Assim, a formação desses educadores exige que esteja explicitado e interligado o projeto social,

de campo e da escola que se pretende construir, “projetos político-pedagógicos vinculados às classes populares devem demarcar suas diferenças em relação ao projeto capitalista para o campo, representado pelo agronegócio” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 225).

O currículo da escola do campo deve resultar da “construção histórica, segundo os valores culturais das pessoas ou sociedade que o formulam, em nosso caso os homens e as mulheres camponesas” (SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 141). Logo, a demanda de formação desses educadores pauta setores públicos e universidades em vista de repensarem e reformularem suas formações e currículos, e, acima de tudo, oferecer cursos específicos para formar educadores/as do campo. Esse fato gerou tensionamentos nas universidades, pois além de cumprirem a base legal, como o previsto na Resolução CNE/02/2015, passaram a ofertar as LEdoCs, com uma proposta curricular diferenciada e via de regra com a presença de sujeitos de movimentos populares fazendo proposições.

As LEdoCs fazem parte do percurso iniciado no âmbito da política pública, como garantia de conquista para além de governos temporários, com o Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001<sup>13</sup>, o qual dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Este parecer avança para o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009<sup>14</sup>, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a

**13.** As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo se constituem como referência para a Política de Educação do Campo à medida que, com base na legislação educacional, estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2012, p. 4).

**14.** Outros marcos normativos da Educação do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências (BRASIL, 2012).

Conforme pode-se perceber, é bastante recente a política que trata especificamente da formação de professores para o campo e para a EdoC em nível superior. Nesse momento, esse processo de formação ainda pode ser tratado como experiências piloto já concluídas, sistematizadas por Molina e Sá (2011), no livro *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto*, licenciaturas estas

resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, materializada através do programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, do Ministério da Educação. (MOLINA; SÁ, 2011, p. 13).

Contudo, para que os MSP e sindicais do campo efetivassem essa conquista, houve um processo de construção coletiva, pautado não apenas nas questões pedagógicas, mas nas dimensões da realidade do campo frente às instituições governamentais, permeado por muitas estratégias e alianças. Via de regra, a pressão feita por MSP e sindicais foi decisiva nessa conquista, juntamente a um grande número de intelectuais das universidades e intelectuais orgânicos dos respectivos movimentos.

O que podemos destacar frente às LEdoCs é que as primeiras experiências foram efetuadas por pressão e negociação do MST concomitante ao governo federal. A primeira turma de formação de educadores/as teve início no ano de 1998 na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unijuí), embora não tivesse essa nomenclatura. Era o início da Pedagogia da Terra. Em seguida, entre 1999 e 2003, a Universidade do Estado de Mato Grosso

(Unemat) também ofertou uma licenciatura – “Pedagogia da Terra” – no Campus de Cáceres.

No Estado do Rio Grande do Sul, entre 2002 e 2007, houve outras duas turmas de Pedagogia da Terra, em convênio entre governo do Estado e a Via Campesina/RS. Os cursos ocorreram no Instituto Josué de Castro/Itterra, no município de Veranópolis/RS. Além dessas turmas, outra licenciatura na mesma modalidade foi conveniada com a então Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF-Sul<sup>15</sup>) e esses convênios se deram ainda via Pronera (Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária), vinculados ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá).

Conforme descreve Souza (2008), sobre o contexto das LEdoCs, referindo-se ao ano de 2008, anterior à criação dessas licenciaturas no âmbito do MEC,

aproximadamente 28 projetos educativos de nível superior para assentados da reforma agrária estão em desenvolvimento no país, sendo 20 deles cursos de Pedagogia da Terra. Em 2008, sete cursos de licenciatura em Educação do Campo estavam em fase de aprovação no Ministério de Educação. O curso de Pedagogia da Terra, por exemplo, já existiu em aproximadamente 23 estados brasileiros, tendo surgido na Universidade de Ijuí (RS), em 1998 (SOUZA, 2008, p. 1.090-1.091).

No mês de abril do ano de 2009, o MEC lançou por meio do Edital nº 9, o Programa de Apoio à Formação em Educação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), por meio do qual destinou cerca de R\$ 4 milhões para convênios que seriam celebrados com quarenta IES (Instituições de Ensino Superior) as quais se candidatassem, mediante critérios e projetos enviados e aprovados. A partir dele, as IES enviaram as suas propostas para concorrer, sendo que, em um primeiro momento, foram aprovados trinta e

**15.** Esta federação tornou-se Confederação, sendo denominada por Contraf.

três cursos<sup>16</sup> com a previsão de atenderem mais de três mil e trezentos estudantes/professores/as sem formação superior e atuantes em escolas. Em um segundo momento, outras IES acabaram se candidatando para oferecer cursos de LEdoC com os recursos que ainda havia, segundo o estipulado. Outro edital de chamada para a contratação de mais quarenta cursos foi publicizado em 2012 – Edital SESU/CETEC/SECADI/MEC/02/2012<sup>17</sup> – sendo específico para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Ao que se sabe, a maioria desses cursos demoraram para entrar em funcionamento, pois as referidas instituições tiveram que abrir concurso público para docentes e técnicos e a burocracia acabava por gerar morosidade. Segundo divulgação do MEC, apenas treze IES iniciaram as atividades entre 2009 e 2010. Muitos iniciaram as atividades entre 2013 e 2014, outras, em 2015. Os cursos oferecidos contemplavam uma abordagem multidisciplinar abrangendo quatro áreas: Linguagens e Códigos, com formação para trabalhar Língua Portuguesa, Literatura e Artes; Ciências da Natureza e Matemática, capacitando para lecionar Matemática, Química, Física e Biologia; Ciências Humanas e Sociais, para trabalhar com Filosofia, Sociologia, História, Geografia; e Ciências Agrárias. Um compromisso assumido pelas instituições como contrapartida foi o de tornar os cursos de LEdoC como cursos regulares das IES partícipes das chamadas do Procampo.

Nesses cursos, algumas turmas já foram concluídas, outras ainda estão em processo. Elas fazem parte de um dos programas mais grandiosos ou massivos em formação específica para professores e professoras que

atuam nas comunidades rurais, assentamentos e reassentamentos em nível de graduação. Segundo o Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (2015), o qual mostra dados da formação e capacitação ocorrida por meio do Pronex de 1998 até 2011, apenas 3,3% das pessoas formadas advinham do ensino superior, e, por outro lado, mais de 90%, da Educação de Jovens e Adultos, e Ensino Fundamental. Esses dados mostram a defasagem da educação no campo ainda nos dias atuais, apesar dos programas e das políticas nos governos populares (2003-2016).

Diante dos elementos até aqui descritos, apresentamos alguns pontos críticos com relação aos cursos do Procampo nessa relação que afirmamos tensa entre MSP e sindicais e universidades no sentido de repensar e melhorar a política estabelecida. Um primeiro destaque é que, mesmo enfatizando como relação tensa, o fato de haver as LEdoC é um avanço, até porque, após a existência delas não houve mais os cursos de formação em nível médio (magistério) por parte dos movimentos, visto que a Legislação Educacional Brasileira, inclusive a LDB atual recomenda a qualificação em nível superior para professores/as.

Outro elemento que merece reflexão é que, diante de cursos diferenciados, há necessidade de se pensar novos formatos de concursos públicos, também diferenciados, que venham ao encontro de profissionais que entendam dessa especificidade educacional para além de sua formação específica. O que temos observado e vivenciado em nossa inserção profissional e de pesquisa participante é o fato de haver, em muitos desses cursos profissionais, docentes aprovados em concursos públicos que nada se identificam com a

**16.** As IES cujos projetos foram aprovados no primeiro momento estão disponíveis no site: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6463-procampo-2010-tabela&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6463-procampo-2010-tabela&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 2 maio 2017.

**17.** O edital está disponível no site do MEC: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>.

proposta da EdoC, defendendo, inclusive, a educação rural e o agronegócio. Diante disso, há pouco o que se possa fazer que saia do âmbito universitário, e, assim, as dificuldades para se desenvolver um projeto diferenciado, que depende de um coletivo coeso que dialoga com os movimentos populares, são imensas.

Outro desafio enfrentado é que esses cursos foram pensados para uma atuação por área de conhecimento, exigindo assim, interdisciplinaridade, fazendo com que cada docente se ponha a estudar e pesquisar para interagir para além de sua disciplina. Para esses cursos, como propostas da EdoC, requer-se outras inserções em outros espaços, além de formação continuada e da participação em eventos acadêmico-científicos. Sabe-se da diversidade do campo brasileiro e muito se fala em respeitar essa diversidade, mas muitos profissionais que atuam na formação de professores sequer entendem das contradições entre agricultura familiar camponesa e agronegócio, tampouco respeitam a diversidade de povos, populações e saberes. Em períodos de crise como estamos atravessando, os recursos têm sido cada vez mais escassos para as IES públicas, e os cursos de LEdoC ainda parecem estar “fora do lugar”, não sendo prioridades nas demandas universitárias.

Diante disso, citamos alguns desafios elencados por Molina e Antunes-Rocha (2014) a serem enfrentados na concretização de políticas de formação de educadores do campo e percebemos que, apesar de terem se passado quatro anos, ainda são atuais e requerem nossa vigilância:

1. Ampliar as lutas contra o atual modelo de desenvolvimento e contra o fechamento das Escolas do Campo;
2. Garantir o direito à formação para os licenciados que já estão atuando nas escolas do campo;
3. Garantir a formação continuada para os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo;
4. Avançar coletivamente na transformação das escolas rurais em Escolas do Campo, ampliando as oportunidades de formação

5. Ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo e garantir a inserção dos egressos na “Rede Pública”;
6. Garantir contínua e permanente formação dos próprios formadores;
7. 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. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 245-248).

Conforme vimos afirmando, a proposta de EdoC, que parte da luta dos povos e populações do campo organizados em MSP, requer uma formação capaz de entender os processos de acumulação do capital no campo e as suas relações complexas e graves que interferem “sobre a realidade do território rural, sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226). Essa compreensão é crucial e fundamental para se fazer de fato educação do campo, para não retroceder à educação rural, pensada pelas elites e em favor dos projetos econômicos de grandes setores empresariais.

Por fim, podemos afirmar que a luta da EdoC, mais do que nunca neste momento, precisa ser reafirmada e garantida para que não haja retrocessos nas políticas, convênios, programas e parcerias firmadas entre governos, movimentos sociais populares e sindicais. As populações camponesas estão praticamente iniciando o acesso ao ensino superior, conhecendo e entendendo uma educação mais contextualizada e respeitosa, a partir de políticas como o Pronex da década de 1990 em diante. Assim, o papel das LEdoC é o de formar professores/as qualificados/as para atuarem nesse sentido, e, para tanto, seus/suas docentes, conforme já afirmava Ghedin (2012), necessitam ter consciência de qual formação estão fazendo

– e se fazendo, diria Paulo Freire.

Ademais, as universidades estão avançando na abertura, ou melhor, sendo abertas – muitas à força – para essas licenciaturas, também para pós-graduações, como é o caso de especializações e mestrados que vêm sendo conquistados. Essa garantia não foi, nem será concedida. Ela faz parte das lutas travadas cotidianamente, pois o período atual em nada é favorável à conquista de direitos, pelo contrário, retrocedemos a ponto do Brasil passar por uma restauração do padrão de acumulação semelhante ao da ditadura empresarial-militar, segundo pontua Leher (2017). As gestões progressistas de Lula e Dilma qualificaram as políticas de assistência e de transferência de

renda para muitos brasileiros que estavam na completa miséria, mas não tivemos reformas estruturais, conforme destaca Frigotto (2014).

Podemos encerrar afirmando que a EdoC ultrapassa os limites da pedagogia tradicional e necessariamente precisa garantir em suas práticas: o rompimento com a naturalização da exploração, estranhar o que está naturalizado, “fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 227). Permanecemos na luta necessária para sua continuidade em vista da coerência da propositura e das necessidades postas desde quando fora construída essa modalidade educacional.

## Referências

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 336 p.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. 216 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.439, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 mar. 2002. Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Resolução nº 6, de 17 de março de 2009. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06\\_17032009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf)>. Acesso em 19 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília, DF: SECADI, 2012. 96 p.

\_\_\_\_\_. **Relatório da II Pesquisa Nacional Sobre Educação na Reforma Agrária**. Brasília: Incria; Pronera; Ipea; Unesp, 2015. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618\\_relatorio\\_ii\\_pesquisa%20nacional.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.). **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, R. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 439 p.

\_\_\_\_\_. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 256 p.

FRIGOTTO, G. Desafios históricos e atuais da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, C. (Org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: Editora da UFPel, 2014. 203 p.

GHEDIN, E. Perspectivas sobre a identidade do educador do campo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-60.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho**: a construção de saberes contemporâneos. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, 2., 2002, Porto Alegre. Caderno Pedagógico. p. 14-29.

LEITE, D. Identidades da universidade brasileira e os efeitos da globalização. In: BRAGA, A. M. S. (Org.). **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 17-39.

LEHER, R. Movimentos sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, Editora da UFSC, 2015.

\_\_\_\_\_. Para silenciar os campi. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004.

LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 9, n. 1. p. 14-24, 2017.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**: Curitiba. n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 25 p. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5).

FERNANDES, L. **Governo Temer promove o desmonte da educação do campo**. 2017. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/09/19/governo-temer-promove-o-desmonte-da-educacao-no-campo.html>>. Acesso em: 10 maio 2018.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 527 p.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 224 p.

RISTOFF, D.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 787-824, nov. 2012. Doi: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300010>>.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 455 p.

ROSSATO, E. **Modelos da universidade brasileira (1920-1968)**. Santa Maria: Biblos, 2008. 128 p.

SANTOS, A. V. dos; ALMEIDA, L. S. C. de. Perspectivas curriculares para a educação no campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 137-156.

SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por uma educação do campo**: campo, políticas públicas e educação. Brasília, DF: Incra; MDA, 2008. 109 p.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1.089-1.111, set./dez. 2008.

TAFFAREL, C. N. Z.; MOLINA, M. C. Política educacional e educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 569-575.

TOZZI, V. **Dois anos de “desgoverno” de Temer**. 2017. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=101&id=12886&mt=1&nw=1>>. Acesso em: 10 maio 2018.

Submetido em 21 de dezembro de 2017.

Aprovado em 10 de maio de 2018.