

Reflexões sobre a matriz curricular e pedagógica de formação de educadores do campo, a partir da Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM/UECE¹

Diana Nara da Silva Oliveira², Luís Távora Furtado Ribeiro³, Sandra Maria Gadelha de Carvalho⁴, João Paulo Guerreiro de Almeida⁵

Resumo

A Educação do Campo enquanto paradigma educacional vem constituindo-se como política pública nas últimas duas décadas, sendo resultado de uma luta coletiva de Movimentos Sociais do Campo, camponeses e camponesas, e pesquisadores vinculados a Universidades e Institutos Federais. Essa política que, inicialmente, almejava alfabetizar os povos do campo e formar professores para séries iniciais ampliou-se e hoje já tem inserção em diversos níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, analisamos a matriz curricular da Licenciatura em Educação do Campo, compreendendo as repercussões da formação dos educadores do campo. Em termos metodológicos, baseamo-nos na investigação de documentos oficiais, como resoluções, editais da Universidade Estadual do Ceará, Projeto Pedagógico de Curso e entrevistas com egressos. Como resultados, identificamos que a matriz curricular da LEDOC/FAFIDAM partiu de uma construção que busca dialogar com a proposta nacional, as orientações do MEC e as demandas específicas de formação dos educadores. Nesse sentido, apontamos três elementos importantes para a execução desse projeto de educação.

Palavras-chave

Política Nacional de Educação do Campo. Formação de educadores. Educação do Campo. Movimentos Sociais do Campo. Universidade Estadual do Ceará.

¹ Este escrito é um recorte da tese de doutorado intitulada Formação de educadores do campo: o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará; docente permanente do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. E-mail: diana.nara@uece.br;

³ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará; Professor Livre Docente da Universidade Federal do Ceará; Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará. Email: luistavora@uol.com.br;

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; docente associada da Universidade Estadual do Ceará; docente permanente do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. E-mail: sandra.gadelha@uece.br;

⁵ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. E-mail: joaopaulo.guerreiro@ifce.edu.br.

Reflections on the curricular and pedagogical matrix of training of countryside educators, from the Degree in Field Education of FAFIDAM/UECE⁶

Diana Nara da Silva Oliveira⁷, Luís Távora Furtado Ribeiro⁸, Sandra Maria Gadelha de Carvalho⁹, João Paulo Guerreiro de Almeida¹⁰

Abstract

Countryside Education as an educational paradigm is being consolidated as a public policy in the last two decades, as the result of a collective struggle of Countryside Social Movements, peasants and researchers associated with universities and federal institutions. This policy that initially aimed to alphabetize the countryside people and train teachers for initial grades has expanded and today already has insertion in various levels and modes of teaching. Therefore, we analyze the curricular matrix of the Degree in Countryside Education, understanding the repercussions of the training of countryside educators. In terms of methodology this work is based on the investigation of official documents, such as resolutions, notices from the State University of Ceará, Pedagogical Course Project and interviews with graduates of the course. As a result, we identified that the curricular matrix of LEDOC/FAFIDAM was built seeking to dialogue with the national proposal, the guidelines of MEC and the specific training demands of students. Hence, we point out 3 important elements for the execution of this education Project.

Keywords

National Policy of Countryside Education. Education of educators. Countryside Education. Countryside Social Movements. State University of Ceará.

⁶ This writing is an excerpt from the doctoral thesis entitled Training rural educators: the Degree Course in Rural Education at the State University of Ceará developed in the postgraduate program at the Federal University of Ceará.

⁷ PhD in Education at the Federal University of Ceará, State of Ceará, Brasil; professor at the State University of Ceará, State of Ceará, Brazil. E-mail: diana.nara@uece.br;

⁸ PhD in Sociology from the Federal University of Ceará, State of Ceará, Brazil; professor at the Federal University of Ceará, State of Ceará, Brazil. Email: luistavora@uol.com.br;

⁹ PhD in Education from the Federal University of Ceará, Brazil; professor at the State University of Ceará, State of Ceará, Brazil. E-mail: sandra.gadelha@uece.br;

¹⁰ PhD in Education from the Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; professor at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará, State of Ceará, Brazil. E-mail: joaopaulo.guerreiro@ifce.edu.br.

Introdução

As Licenciaturas em Educação do Campo - LEDOCs são resultado de uma política pública voltada para a educação básica em escolas do campo que vem sendo gestada desde o início da primeira década do século XXI. Alguns marcos históricos merecem ser resgatados neste intento: inicialmente, o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, e a I Conferência Nacional da Educação do Campo, em 1998, os quais marcam a discussão incipiente e promissora sobre o paradigma da Educação do Campo; posteriormente, culmina-se na instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, também em 1998, com o intuito de formar professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, o que, posteriormente, expande-se para outros níveis e modalidades de formação dos povos do campo. De tal modo, a necessidade de formação de educadores e educadoras do campo ocorreu, paralelamente e como consequência, do avanço da discussão sobre o paradigma epistemológico da Educação do Campo.

Fruto das mobilizações e pressões dos movimentos sociais do campo, o atendimento à demanda em torno da formação de educadores e educadoras do campo, em nível superior, veio com a formação de um Grupo de Trabalho para o desenho da proposta do PROCAMPO (Melzer, 2020). Assim, em 2007, teve início um projeto-piloto de formação de educadores do campo, envolvendo quatro universidades federais, quais sejam: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

No estado do Ceará, duas instituições de ensino superior estaduais, Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Regional do Ceará (URCA), tiveram as propostas de instalação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo aprovadas no Edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008 – MEC/SECAD. No âmbito da UECE, a LEDOC funcionou na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). A referida instituição possui mais de meio século de existência, estando localizada na região do Vale do Jaguaribe, próxima à Chapada do Apodi, região de constantes conflitos agrários e socioambientais, sendo marcada pela predominância de populações camponesas e pelos conflitos com as empresas agrícolas e agroindustriais.

Este trabalho surge com o objetivo de responder a seguinte indagação: Como se materializa a proposta de Educação do Campo na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos

(FAFIDAM) campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE)? Nesse sentido buscou-se analisar a matriz curricular da Licenciatura em Educação do Campo compreendendo os desafios da criação, implementação e as repercussões da formação dos educadores do campo.

Metodologia

Em termos metodológicos, a pesquisa assume a natureza qualitativa, utilizando, como base teórica, Molina (2013, 2015), Caldart (2011), Paiter (2017) e Medeiros (2019), ainda baseamo-nos na investigação de documentos oficiais, como resoluções, editais da Universidade Estadual do Ceará, Projeto Pedagógico de Curso-PPC, além da Minuta Original Licenciatura (Plena) em Educação do Campo. Utiliza-se ainda da pesquisa de campo por meio de entrevistas, apresentando ao leitor os meandros da implementação e execução da LEDOC, bem como a estrutura curricular desse curso.

Partindo da concepção de que o PPC é um artefato histórico, uma fonte primária, demos destaque a esse documento, objetivando conhecer a experiência da LEDOC/FAFIDAM. O PPC “traduz a concepção e a forma de organização do trabalho pedagógico da escola com vistas ao cumprimento de suas finalidades” (Machado, 2009, p. 199-200)”, constituindo-se como “instrumento de ação político-pedagógica na medida em possibilita a manifestação dos desejos e aspirações da comunidade em termos da educação das crianças e jovens, e norteia todo o processo educativo desencadeado pela escola” (Machado, 2009, p. 199-200), bem como pela Universidade.

Materialização da política de Educação do Campo na FAFIDAM/UECE: a matriz curricular da turma Zé Maria do Tomé

A escolha para sediar o curso na FAFIDAM deu-se em primeiro lugar pela atuação histórica dessa instituição com as questões locais. Essa inter-relação da instituição de ensino com os fatos e demandas locais pode ser materializada por meio de um corpo de pesquisadores/professores/militantes que constituem ações contra-hegemônicas junto a movimentos populares da Chapada do Apodi, reivindicando justiça social, educação de qualidade e acesso aos direitos básicos para os sujeitos que estão sendo expulsos dos seus territórios. Ao mesmo tempo em que participam ativamente das mobilizações, incluem em suas pautas acadêmicas e em suas matrizes curriculares, as lutas da Chapada do Apodi. Logo, como afirmam Carvalho, Oliveira e Ribeiro (2022), a demanda para criação de um curso de formação

de professores do campo partiu dos movimentos sociais camponeses, a partir de diálogo com docentes que já desenvolviam práticas extensionistas ligadas à Educação do Campo na FAFIDAM/UECE.

Alinhada ao exposto, a demanda para criação de um curso de licenciatura em Educação do Campo também se deu após a conquista das Escolas de Ensino Médio do Campo no Estado do Ceará, as quais reivindicaram a formação de profissionais a partir do paradigma da Educação do Campo para atuarem nas instituições. De tal modo, a licenciatura em questão foi fruto e instrumento da luta coletiva dos Movimentos Sociais em defesa dos territórios camponeses, sendo a Educação do Campo um elemento articulador e motivador desse processo.

Assim, a Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM é fruto de um esforço coletivo de sujeitos que defendem uma educação para os povos do campo, a qual deve levar em consideração a realidade local e as diversificadas demandas formativas dos sujeitos envolvidos na transformação social.

Sobre a realidade local/regional e suas implicações na gestação dessa licenciatura, reconhecemos e explicitamos o papel da FAFIDAM, instituição de ensino superior atenta à relação histórica da Chapada do Apodi e às contradições entre oprimido e opressor, expressas na dinâmica conflitiva entre a agricultura familiar e camponesa (em perspectiva agroecológica) e o agronegócio em nosso território. Para além de fomentar a criação da LEDOC, a FAFIDAM nomeou a primeira turma de Zé Maria do Tomé, ato carregado de teor político e de denúncia. A homenagem faz referência ao ambientalista José Maria do Tomé, que foi brutalmente assassinado, no ano de 2010, como esclarece Araújo (2020, p. 17),

As constantes idas de Zé Maria do Tomé ao Ministério Público, com o objetivo de denunciar não somente a pulverização aérea, mas também a grilagem de terra na Chapada do Apodi, desencadeou uma série de ameaças contra a sua vida, porém, o ativista não se deixou intimidar com as ameaças e continuava sua luta em defesa do seu lugar. Tal ação incomodou alguns setores do agronegócio da Chapada do Apodi. **No dia 21 de abril de 2010**, quando retornava à Chapada, tendo vindo à sede do município com o intuito de realizar mais uma denúncia, em entrevista na rádio local, num programa de grande audiência, quando afirmou a grilagem de terra das grandes empresas do agronegócio, a pulverização dos agrotóxicos e o adoecimento observado na Comunidade, no retorno para sua casa, há três quilômetros da Comunidade do Tomé, onde residia, Zé Maria foi surpreendido pelos assassinos que efetuaram 25 tiros, ceifando sua vida no local.

Em virtude do assassinato de Zé Maria do Tomé e da forte organização popular já existente na região do Vale do Jaguaribe, por meio de diversos movimentos sociais, foi criada uma resistência que batalha desde então por um julgamento justo para os assassinos e mandantes

do crime contra Zé Maria. Essa persistência pode ser materializada em uma práxis emancipadora, a partir de diversos trabalhos educativos, como o realizado pela própria LEDOC/FAFIDAM que carrega o nome do mártir. Mencionamos ainda o surgimento do Movimento 21, em 2010, o qual, como afirma Brito (2021, p. 63), tem se destacado pelas suas ações, no campo da Educação Popular de matriz freiriana: “[...] os saberes construídos na resistência com as possibilidades de elaboração de novos projetos sociais, os quais são produzidos em meio ao cenário de lutas e propiciam o desvelamento das relações de poder que sempre fizeram parte da história desse país”.

Dando prosseguimento às ações contra hegemônicas desenvolvidas na Chapada do Apodi, onde a FAFIDAM é uma peça importante nesse processo, em 2014 acontece uma ocupação de terra, dirigida por camponeses expropriados de seus territórios na região quando constroem o Acampamento Zé Maria do Tomé - AZMT, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Como podemos observar na fala a seguir:

Estes processos de conscientização, coletivização e construção de novos saberes promovidos pelos grupos envolvidos no M21 influenciaram na organização de moradores da Chapada do Apodi a ocupar 1.700 hectares de terras improdutivas no Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi (PIJA), no ano de 2014, participando deste momento 11 (onze) comunidades da Chapada. Neste compasso, a conjugação de forças organizava no local o Acampamento Zé Maria do Tomé, em alusão à morte do líder comunitário José Maria Filho da comunidade Tomé, Limoeiro do Norte – CE (Almeida *et al.*, 2020, p. 7).

De acordo com (Almeida *et al.*, 2022, p. 5), “atualmente o AZMT ainda resiste no território da Chapada e busca, na agroecologia, uma ruptura com a produção destrutiva e segregadora do agronegócio”. Também em decorrência dessa organização popular coletiva, em 2018, funda-se a Escola Família Agrícola Jaguaribana Zé Maria do Tomé, “localizada no Sítio Olho D’água dos Currais, em Tabuleiro do Norte, por se tratar de uma escola que trabalha uma nova concepção voltada para a transição agroecológica” (Araújo, 2020, p. 73), a partir da educação contextualizada sob a metodologia da pedagogia da alternância.

Posto isso, a matriz curricular da LEDOC/FAFIDAM foi construída baseada nessas demandas locais, ora relatadas, de resistência camponesa, bem como nas propostas nacionais, tendo como base quatro critérios basilares para existência das LEDOC: 1- Ações afirmativas que possam reparar a situação educacional na educação básica no campo; 2- Necessidade de construir uma nova organização do trabalho pedagógico a partir de um currículo contextualizado, da docência multidisciplinar por área do conhecimento; 3- Necessidade de construir uma educação-formação que articule o pensar e o fazer pedagógico transformando a

realidade do campo; 4- Uma larga experiência adquirida pelo Movimento Nacional de Educação do Campo através dos cursos de Pedagogia da Terra e os programas e parcerias na formação de sujeitos do campo (Molina; Hage, 2015).

Inserida nesse contexto de resistência camponesa e de defesa da Educação do Campo, a LEDOC da FAFIDAM objetivou habilitar professores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em consonância com a realidade social e cultural das populações que trabalham e vivem no e do campo, tendo-se como princípio a educação básica como um direito humano e mediação para o desenvolvimento social sustentável. Logo o curso conferiu o diploma na modalidade de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação para docência multidisciplinar por área do conhecimento nos anos finais do ensino fundamental e médio, mais especificamente com as seguintes habilitações (à escolha do/da aluno/a): **Linguagens e Códigos e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo** e **Ciências da Natureza e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo** (Uece, 2016). O curso tem o diferencial de, além de habilitar para docência, habilitar para gestão escolar.

A LEDOC, inicialmente, tinha carga horária de 3.525 horas/aula e, após reformulação da proposta, passou a ter 3.978 horas/aulas, sendo um curso baseado na metodologia da Pedagogia da Alternância, ou seja, em tempo universidade e tempo comunidade, a partir da perspectiva da formação por área de conhecimento.

Nesse sentido, a proposta de formação de professores por área do conhecimento (AC) se difere um pouco da proposta convencional dos cursos da UECE baseados na docência disciplinar. Trata-se de uma proposta baseada, especialmente, em reflexões de Caldart (2011), que esteve desde o nascimento da ideia sobre as LEDOC no país, sendo considerada uma referência na discussão. A autora destaca que a proposta de formação por área do conhecimento surge a partir da necessidade de formar docentes que pudessem contribuir na transformação da escola no campo, e aponta duas razões principais por essa opção formativa:

- 1- inviabilidade de manter um professor por disciplina em escolas que nem sempre conseguem ter um número grande de estudantes e cuja localização torna mais difícil a lógica de cada professor trabalhar em diversas escolas para completar sua carga horária por isso formar um professor por área de modo que ele não irá lecionar apenas uma disciplina mas um conjunto de disciplinas,
- e 2- se a referência fosse uma licenciatura disciplinar seria muito difícil conseguir aprovar as subversões necessárias na lógica do curso, em vista dos objetivos formativos mais amplos (Caldart, 2011, p. 106).

Ou seja, a formação por área do conhecimento representa uma possibilidade de inserir conteúdo a partir da realidade dos sujeitos, sem deixar de lado os conteúdos científicos. Além

de, na prática, representar uma ampliação na carga horária de formação, tendo em vista a complexidade de formar um sujeito para se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos, bem como compreender e transformar seu contexto. Seria uma possibilidade de romper com as “tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade” (Molina; Sá, 2013, p. 469). Nesse sentido, Paiter (2017, p. 56), ao citar Molina e Sá, afirma que

A formação docente do futuro educador precisará garantir o domínio das bases das ciências a que correspondem às disciplinas que compõem a sua área de habilitação. No entanto, a formação não pode ficar restrita às disciplinas convencionais, as quais seguem a lógica segmentada predominante nos currículos da educação básica e também na educação superior. Diante disso, as disciplinas não são o objetivo central do trabalho pedagógico com o conhecimento, mas sim, as questões da realidade como objeto de estudo, que tem como base a apropriação do conhecimento científico já acumulado.

A formação ofertada pelas LEDOCs em âmbito nacional “busca questionar os modos de produção e apropriação do conhecimento historicamente produzido e transposto nos processos escolares. Assim, a formação por AC também traz em sua essência a crítica em relação a essa fragmentação do ensino” (Paiter, 2017, p. 57) e ao modelo disciplinar. Assim, para essa autora, a formação por área do conhecimento deve ser construída sobre o tripé: compreensão da realidade, interdisciplinaridade e seleção de conteúdos.

Outro aspecto relacionado às LEDOC refere-se à formação para docência multidisciplinar. De acordo com a Minuta Original das LEDOC, a habilitação dos professores se dará para a docência multidisciplinar em um currículo organizado por áreas do conhecimento, “de modo que os estudantes educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica metodológica para a qual estão sendo preparados” (Brasil, 2006, p. 362).

Para Paiter (2017, p. 70), a formação multidisciplinar “refere-se especificamente à validade da certificação oferecida pelos cursos, o que resguarda os direitos dos licenciandos de trabalhar em escolas do campo mesmo que elas não tenham seus currículos organizados por AC”, ampliando, de certa forma a atuação dos profissionais, pois esse docente não atuará apenas em uma disciplina, mas em um conjunto de disciplinas e processos. Vale ressaltar que, para Molina e Hage (2015, p. 137), esse modelo “também tem a intencionalidade de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo”, possibilitando maior compreensão pelos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos. Assim, como afirma

Medeiros (2019, p. 292), “formaria professores para atuação docente multidisciplinar, nas disciplinas que constituem a grande área da habilitação, devido aos aspectos explícitos”.

Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, simultaneamente, as três dimensões: **à docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários** idealizou-se esta perspectiva: promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunize aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de formação para o qual se titula o docente em questão; extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno (Molina; Hage, 2015, p. 137-138).

Outro aspecto que merece destaque nessa proposta das LEDOC, é a dimensão metodológica adotada, utilizando-se da Pedagogia da Alternância (PA). Essa proposta metodológica surge na França por volta de 1935; posteriormente, se expande pelo mundo, chegando ao Brasil na década de 1960. Trata-se de uma metodologia muito utilizadas pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFA), incorporada ao Movimento Nacional de Educação do Campo.

Nas LEDOC, a PA intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo (Brasil, 2006), assumindo-se como uma pedagogia que guia todo o processo formativo dos educandos. Tendo em vista que toda matriz curricular é construída levando em consideração esse espaço/tempo, configura-se como uma estratégia fundamental, pois aproxima a universidade dos processos de produção de conhecimento e da realidade objetiva dos sujeitos do campo. Como afirma Medeiros,

Por ser substancial o conhecimento das várias agências educativas que existem nos territórios rurais nos espaços formais – escolas – e não formais – associações, cooperativas, grupos de mulheres e jovens –, entre outros, nos quais está presente a produção da vida social e material dos sujeitos do campo, a Pedagogia da Alternância assume um papel supremo para o desenvolvimento das licenciaturas (Medeiros, 2019, p. 314).

Atualmente, a dimensão da alternância é indissociável da Licenciatura em Educação do Campo, pois “é ela que sela, na formação inicial de professores nos cursos, a relação pesquisa e formação, interdisciplinaridade e educação, teoria e prática, conhecimento científico e realidade, entre outros” (Medeiros, 2019, p. 316).

Tratando especificamente da LEDOC/FAFIDAM, o entrevistado avalia que a adaptação à metodologia da Alternância ainda é desconhecida de modo geral, sendo mais aceita por aqueles que já têm algum vínculo com o movimento.

[...] Mas assim, realmente a realidade - acho que muitos alunos sentiram a dificuldade, principalmente pela questão da alternância, o tempo escola e o tempo comunidade que era muito difícil de ser conciliado. Para os alunos que eram ligados ao MST, essa questão foi mais fácil de ser resolvida, porque boa parte desses alunos eram ligados à direção estadual, a direção do movimento e boa parte eram militantes. Então assim, de certa forma eles já tinham hábito, uma compreensão desses processos, que digamos, contribuía para a aceitação, ou seja, eles já tinham uma convivência com aquilo, agora outros alunos ligados a outros movimentos sociais, como o MAB, por exemplo e a Cáritas, não tinha essa vivência (Patativa do Assaré¹¹, 2022).

Ressaltamos que o Tempo-Comunidade deve estar presente não apenas nos componentes de cunho prático, mas também nos teóricos, onde haja demanda de articulação com experiências e vivências nas comunidades. Espera-se que neste período, além de aprofundar as temáticas enfocadas no Tempo-Escola, os/as alunos/as estejam voltados para a reflexão de sua realidade e para a construção concreta de uma escola do campo que atenda às demandas por educação das populações camponesas. A proposta é que no Tempo-Comunidade, os cursos tenham disponíveis um professor tutor para grupos de cada quinze educandos, que acompanhe de forma mais individualizada o desempenho acadêmico de cada um, observando as dificuldades enfrentadas, contribuindo para sua superação, propondo atividades diferenciadas, mediando a atuação do grupo com o curso como um todo (Uece, 2016). Na prática, há uma série de desafios para execução dessa metodologia, especialmente na LEDOC da FAFIDAM pelas enormes distâncias entre o campus e os territórios dos estudantes.

A proposta curricular organizou-se em três eixos indissociáveis na formação dos educadores, descritos a seguir.

Quadro 8 – Carga horária e créditos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC

NÚCLEO	Carga Horária (h/a)	Créditos	Quant. áreas
Núcleo de Estudos Básicos – NEB	1.241	73	6
Núcleo de Estudos Específicos - NEE	1.377	81	3
Núcleo de Atividades Integradoras – NAI	1.360	80	4
TOTAL	3.978	234	

Fonte: Uece (2016, p. 39).

¹¹ Os nomes utilizados nas entrevistas referem-se aos nomes das escolas do campo e substituem os nomes verdadeiros dos entrevistados.

O Núcleo de Estudos Básicos (NEB) teve como objetivo a formação geral que fundamenta a atuação na Educação Básica e como educador/educadora do campo, sendo comum para todos os estudantes, com carga horária 1.241 horas/aulas (Uece, 2016). O NEB foi o responsável por formar os educadores a partir de conhecimentos básicos como filosofia, sociologia e as ciências, sendo organizado em seis áreas, a saber: Área 1 - Estudos Pedagógicos; Área 2 - Ciências Humanas e Sociais; Área 3 - Gestão Escolar; Área 4 - Linguagens e códigos; Área 5 - Ciências agrárias e Área 6- Matemática.

O Núcleo de Estudos Específicos (NEE) teve como objetivo habilitar o docente em sua área de conhecimento e na gestão da Educação Básica com 1.377 horas/aula distribuídas entre os componentes que compõem cada uma das habilitações: Linguagem e Códigos e Ciências da Natureza. O NEE era direcionado para a especificidade da formação desse profissional, sendo que cada área composta por 21 disciplinas com carga horária de 1.241 horas.

Por sua vez, o Núcleo de Atividades Integradoras (NAI), que soma 1.360 horas/aula, objetivou a formação para articulação entre teoria e prática e, especialmente, para integrar a formação geral e a formação específica desenvolvidas ao longo do curso, bem como as diferentes dimensões de um processo educativo. Assim, coube ao curso garantir a “articulação e o aprofundamento desse debate a partir de seu vínculo orgânico com as escolas do campo e com movimentos sociais, tendo como horizonte a construção da escola a que tem direito e que necessita a classe trabalhadora” (Caldart, 2011, p. 101-102). O núcleo integrador ficou constituído por quatro áreas, quais sejam: Área 1 - Pesquisa, com nove disciplinas e carga horária de 272 horas; Área 2 - Prática como componente curricular (PCC), com oito disciplinas e carga horária de 408 horas; Área 3 - Estágio supervisionado, com quatro disciplinas e carga horária de 408 horas e Área 4 - Seminários integradores e atividades acadêmico-científico-culturais, com cinco disciplinas e carga horária 272 horas.

Os núcleos de estudos (básicos, específicos e integradores) são considerados a espinha dorsal do processo formativo, pois ofereceram aos graduandos um arcabouço teórico para a prática docente, contribuindo para uma organização curricular que permitisse aos discentes vivenciar na prática de sua formação a artesanania docente e, particularmente, a da docência por área do conhecimento para a qual estavam sendo preparados para atuarem nas escolas do campo.

A formação de professores e a pesquisa como princípio formativo

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) deve proporcionar ao aluno a reflexão a partir da prática docente. No caso específico da LEDOC/FAFIDAM, regulamentou-se pela Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, devendo o componente curricular totalizar um mínimo de 408 h/a, a partir do início da segunda metade do curso. O objetivo desse estágio é fornecer subsídios práticos necessários para a reflexão sobre o ensino e, conseqüentemente, instrumentalizar a formação do professor proporcionando-lhe o exercício da regência de sala e outras atividades relacionadas ao ambiente escolar que possam contribuir na construção de sua prática docente (Uece, 2016).

O Estágio Curricular Supervisionado tem o papel de oportunizar ao aluno a inserção nos espaços do exercício profissional, aos quais, aliás, ante à especificidade do público-alvo, já lhes são familiares, tendo em vista a relação que os graduandos já mantinham com os assentamentos de reforma agrária e comunidades rurais. No caso da Licenciatura em Educação do Campo, foi direcionado ao exercício de gestão de processos educativos comunitários, escolares e à docência, “assim, a formação do professor do campo deve ser pautada numa perspectiva libertadora, reflexiva e crítica, de forma a possibilitar o crescimento pessoal e profissional dos futuros docentes” (Cavalcanti; França-Carvalho, 2020, p. 91).

Tal componente curricular obrigatório em todas as licenciaturas permitiu aos graduandos a vivência de situações de pesquisa, planejamento pedagógico nas escolas do campo, bem como o contato direto com a regência em processo formativo do campo, de modo que os estudantes puderam desenvolver a prática docente em espaços escolares e não escolares, adquirir experiência em situação de processo de ensino-aprendizagem e trabalho e elaborar um projeto de ensino que apresentasse solução para problemas identificados na prática docente, utilizando-se de uma abordagem contextualizada. Para Cavalcanti e França-Carvalho (2020, p. 90), o estágio “caracteriza-se também, como um momento de análise do contexto real, sendo um elemento fundamental para a formação profissional, além de ser parte integrante do processo de formação inicial, pois consiste no espaço, por excelência, da relação dialética entre a teoria e a prática”.

Nesse sentido, partindo da necessidade formativa e das demandas locais, a matriz curricular do curso foi construída tentando contemplar os saberes populares, por meio da troca de experiências com as comunidades rurais e a articulação com os saberes científicos por meio da apropriação das teorias sobre educação, escola e docência. De tal modo compreendemos e ressaltamos a necessidade de o processo de ensino e aprendizagem estar “voltado para a realidade dos alunos e que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as

suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, como um projeto de desenvolvimento” (Cavalcanti; França-Carvalho, 2020, p. 91).

Assim, o estágio, dividiu-se em quatro momentos, sendo o estágio curricular supervisionado I: comunidade, com vistas a realizar diagnóstico local a partir de uma perspectiva crítica da realidade educacional na relação com os conhecimentos didático-metodológicos, na práxis com as comunidades do campo. Na sequência, o estágio curricular supervisionado II: gestão escolar, realizado com intuito de compreender a gestão de processos educativos na escola, a gestão educacional, bem como as formas de implementação e operacionalização de uma gestão democrática e emancipadora. Nessa etapa, foi possível debruçar-se sobre o Projeto Político Pedagógico e compreendê-lo como instrumento teórico-metodológico de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola na sua totalidade. Em seguida, aconteceu o estágio curricular supervisionado III: docência I, onde os educandos puderam compreender a escola como espaço de trabalho coletivo de reflexão e ação cotidiana, bem como observar e desenvolver a docência na área de habilitação (ciências da natureza ou linguagens e códigos) nos anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por fim, foi realizado o estágio curricular supervisionado IV: docência II, no qual puderam observar e desenvolver a docência na área de habilitação em turmas do Ensino Médio, todas as etapas com carga horária de 102 horas cada (Uece, 2016).

Atrelada aos componentes de estágio estava a Prática como Componente Curricular (PCC), articulando a realidade vivenciada pelos educandos no curso e a prática pedagógica da escola, de modo que puderam debruçar-se sobre a didática, planejamento e avaliação, Projeto Político Pedagógico, preparação e produção de materiais para a prática docente, coordenação pedagógica de processos escolares e EJA.

As atividades do estágio da LEDOC/FAFIDAM desenvolveram-se na Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, funcionando em cogestão com a Escola Do Campo De Ensino Fundamental São Francisco, localizada no município de Monsenhor Tabosa, no Assentamento Santana, em abril de 2018, sendo realizada a partir de um intercâmbio na comunidade. As duas instituições funcionam no mesmo prédio e ofertam turmas desde a educação infantil ao ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (fundamental e médio). Os estudantes da LEDOC vivenciaram de forma empírica a experiência do estágio desenvolvendo atividades nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, EJA e gestão escolar. Como podemos observar no excerto a seguir, essa etapa foi de grande aprendizado para os estudantes.

Tivemos no nosso estágio esse processo de perceber a relação trabalho como princípio educativo, na escola tem o campo experimental que desenvolve várias atividades em relação ao trabalho e todos os educandos da escola Florestan Fernandes passam pelo campo experimental onde eles desenvolvem trabalhos. Vivenciamos esse trabalho da formação vinculada ao trabalho, então toda a escola ela na sua pedagogia, se trabalha na sua formação com o trabalho é um trabalho humanizado, em que as pessoas se sintam felizes em fazer aquele trabalho, não o trabalho explorado. Então vivenciamos isso no campo experimental, vivenciamos isso com a casa digital, na rádio coletiva das escolas, então vivenciamos isso em vários processos e esse vínculo que a escola tem com o trabalho da própria comunidade, com a cooperativa da comunidade, com os trabalhadores da comunidade, vivenciamos essa formação do trabalho na educação (João dos Santos - João Sem Terra, 2021).

Percebemos que o trabalho enquanto princípio educativo é basilar nesse processo formativo e indispensável à Pedagogia do Movimento. Assim, podemos visualizar que a formação desenvolvida na escola/universidade está direcionada para pensar e transformar o campo. Para Caldart, no percurso formativo mantém-se o pilar fundamental do trabalho como princípio educativo, chegando à formulação atual da matriz formativa para nossas escolas do campo: “trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história como matrizes pedagógicas que devem compor seu ambiente educativo” (Caldart, 2011, p. 546-553), de modo que o educador e o educando sejam agentes transformadores deste território, pois como a autora afirma “assumimos o projeto histórico da classe trabalhadora: porque é a nossa classe e porque é a classe portadora de futuro: sociedade, humanidade” (Caldart, 2013, p. 123).

Isso nos compromete, onde quer que atuemos, com objetivos de formação de *lutadores* e *construtores* da “república do trabalho” sociedade sem exploração, do trabalho e da natureza, sem desigualdades de classe e sem antagonismo entre cidade e campo, capacitados a entender e a enfrentar/trabalhar sobre as contradições de seu tempo. Há uma base comum de análise na constituição desses caminhos que se refere à materialidade na qual esse vínculo entre trabalho e educação acontece (Caldart, 2013, p. 123).

Em síntese, a matriz formativa da LEDOC está sustentada no trabalho enquanto princípio formativo, na pedagogia do movimento, na práxis revolucionária, tendo o cotidiano desvelado pela pesquisa. O currículo do curso requer que, durante todo o percurso formativo, os discentes vivenciem a pesquisa cotidianamente, por meio da Prática como Componente Curricular (PCC), dos seminários integradores e de atividades complementares, além dos trabalhos desenvolvidos no tempo comunidade.

Os Seminários Integradores são espaços destinados a garantir a discussão interdisciplinar dos temas incluídos nos eixos de formação do curso e a socialização dos projetos de pesquisa realizados pelos estudantes, das atividades desenvolvidas no tempo

comunidade (TC), promovendo a interlocução entre os docentes participantes do curso nas diferentes áreas de conhecimento e enriquecendo a construção das pesquisas e monografias (Uece, 2016). Como podemos observar na fala transcrita a seguir, o ato da pesquisa construiu-se como uma práxis dentro do processo formativo. O egresso nos relata um desses episódios:

A grande maioria dos trabalhos era intervenções dentro da comunidade, intervenções dentro da escola, dentro da associação e muitas vezes eram de pesquisa. Sempre tivemos abertura na comunidade para estar realizando esses trabalhos e dentro do próprio movimento, sempre fomos acolhidos pela escola e pela comunidade. Por exemplo, na escola que estou hoje, quantos trabalhos eu fiz aqui dentro? De conversa com professor, com educando, com funcionários e esses trabalhos no tempo comunidade sempre tínhamos essa abertura, acolhimento do assentamento, na assembleia do assentamento, de entrevista com agricultores e ir lá até no roçado. Eu lembro que bem no começo do curso a gente fez um levantamento do número de analfabetismo dentro das áreas de assentamento e cada estudante fez na sua comunidade e aqui como era só eu de estudante do assentamento Bonfim Conceição é um assentamento muito grande, então eu peguei uma amostra de quatro comunidades e fiz o levantamento do número de analfabetismo, então tínhamos disciplina que ia dialogando muito com Paulo Freire sobre a questão da escola, do direito ao ensino, realizamos muito trabalho de intervenção e um desses trabalhos esse sobre o analfabetismo, e como fruto dessa pesquisa construímos uma turma de jovens e adultos dentro do assentamento, fruto desse trabalho de pesquisa que foi uma intervenção (José Fidelis de Moura, 2021).

Tendo como lócus a realidade objetiva, as demandas locais, esse processo de pesquisa, seja na formação docente ou na escola do campo, busca estabelecer o diálogo entre teoria e prática, tecendo reflexões sobre a escola como território de disputa e os processos educativos nas comunidades como objeto de estudo. A seguir, o mesmo egresso ressalta a necessidade de despertar o conhecimento poderoso nos sujeitos do campo.

Comecei a trabalhar com um grupo de professores. É uma espécie de grupo de estudo para entender como íamos trabalhar a história do assentamento, pois quando eu saí da universidade com muita vontade de quando chegar aqui trazer os nossos meninos para dentro da escola, trazer as crianças a partir de cinco anos, trazer a juventude para compreender a história da luta pela terra no assentamento Bomfim Conceição. Para você ter uma ideia nós fizemos uma reunião com um grupão, tanto professores da escola de ensino médio quanto a escola do município que tinha na comunidade e começamos a trabalhar uma espécie de trabalho de pesquisa com nossos estudantes tanto do fundamental quanto do ensino médio a partir das questões: **O que é assentamento para eles? O que é acampamento? E o que eles compreendiam sobre isso?** Para eles livremente responder essas perguntas, o que eles conhecem sobre a história do assentamento. Quando colhemos as respostas, percebemos que foi um grande desafio da escola trabalhar a realidade do assentamento, porque nossos jovens vêm de escola de ensino médio ou de qualquer outra escola e

que não conhece a luta da comunidade, a luta pela terra, a luta dos avós, dos pais, da ocupação da terra para ter direito a saúde, a educação, então assim a nossa juventude não compreendia o que era assentamento (José Fidélis de Moura, 2021).

A partir da reflexão do entrevistado, percebemos uma das bases epistemológicas da Educação do Campo, a Pedagogia de Paulo Freire, pois, utilizando-se da pesquisa do universo vocabular daqueles sujeitos, foi possível estabelecer os temas geradores para discussão sobre memória e história, escola e educação, sendo importantíssimo no resgate histórico sobre a luta pela terra nesse país para as novas gerações. Nesse sentido, nos detendo a falar sobre o trabalho de conclusão de curso desses egressos, a turma, ao final do curso, dedicou-se à tarefa de escrever um memorial acadêmico, no qual puderam refletir sobre suas histórias de luta e resistência em busca de educação e direito à terra. Esse gênero textual “traz consigo marcas do currículo vivenciado pelo estudante na licenciatura. Os diversos componentes curriculares modelam a pesquisa que será construída, ao fim do curso, pelo futuro professor” (Pássaro, 2019, p. 47).

Para Chaves (2022), o discurso autobiográfico constitui-se como uma prática social em cuja narrativa há traços da identidade/personalidade de quem produz esse tipo de discurso, marcados pelo relato de si. O memorial acadêmico nesse curso pode ser visto “como um dispositivo reflexivo e formativo, ao mesmo tempo em que se apresenta como dispositivo avaliativo e certificativo. Possui, portanto, uma dimensão formativa e uma dimensão avaliativa” (Nascimento, 2010, p. 76). Isso porque resgatou-se todo o contexto de formação desses educandos e foi requisito parcial de conclusão do curso, pois o memorial de formação é a materialização das experiências e textualizá-lo é um exercício de reflexão transformador, especialmente para uma turma que passou por tantos desafios para concluir essa etapa. Assim, “o memorial de formação revela uma dimensão social e afetiva, quando o professor-formando se coloca como alguém realizado pela conquista do mérito almejado. Trata-se de uma mudança de estado e de status” (Nascimento, 2010, p. 116).

Oliveira (2023) realizou um mapeamento detalhado, o qual mostrou que os educandos da LEDOC/FAFIDAM produziram dezesseis memoriais sobre suas histórias de vida e formação militante e política sendo dez na área de Linguagens e Códigos e seis na Ciências da Natureza. Os trabalhos foram construídos sob supervisão de docentes da Universidade Estadual do Ceará, colaboradores desse processo formativo. As abordagens tratadas no texto surgiram a partir do exercício de regressão das histórias desses sujeitos, de modo que os graduandos da LEDOC pudessem refletir sobre seu processo formativo, mas baseando-se em suas trajetórias pessoais e coletivas,

A partir da análise dos memoriais, entendemos que existiu um esforço dos graduandos em realizar uma pesquisa bibliográfica e de campo com o intuito de relacionar suas histórias de vida com o processo formativo. Chama a atenção para a necessária inter-relação dos saberes científicos aos saberes populares na transformação social, ainda aponta o papel da escola nessa transformação, porém nos alerta que essa escola da classe trabalhadora em construção deve estar arquitetada sobre um paradigma da libertação de toda uma classe oprimida. E, o esperar deve tornar-se sempre um verbo, deve ser nossa práxis revolucionária.

Considerações finais

Esta pesquisa permitiu identificar que o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi implementado na FAFIDAM devido ao contexto de luta e de resistência camponesa do Baixo do Jaguaribe, articulando suas atividades às várias ações relacionadas aos conflitos agrários, ambientais e sociais existentes na Chapada do Apodi. A região onde está inserida concentra um grande número de assentamentos e sofre com as investidas do agro-hidronegócio.

Além do contexto territorial, podemos articular a implementação do curso da LEDOC/FAFIDAM a um corpo docente guiado por uma concepção teórica materialista histórica, vinculados aos movimentos sociais, aos estudos da questão agrária no país e à educação popular. Alguns deles já tinham experiência com projetos de alfabetização, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidos anteriormente no estado. Assim, a instituição apresentou um ambiente favorável para receber o curso, mesmo não tendo uma estrutura física adequada para receber esses estudantes, tendo que fazer vários arranjos para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, apontamos 3 elementos importantes para execução desse projeto de educação: 1- O contexto de luta e resistência que, historicamente, o Vale do Jaguaribe apresentou; 2- A disposição de intelectuais orgânicos da FAFIDAM em lutar pelo projeto de educação; e 3- A Relação estabelecida entre Universidade e Movimentos Sociais do Campo e instituições da região, entre eles destacamos o MST, Movimento Atingidos por Barragens (MAB) e Cáritas Diocesana.

Em relação à matriz curricular, pudemos observar que existe nacionalmente uma Minuta Original das LEDOC que orienta a construção das propostas curriculares em todo o país sempre respeitando as particularidades de cada região, porém observamos que algumas bases são comuns em todas as licenciaturas: Formação por área de conhecimento; Pedagogia da Alternância e currículo interdisciplinar. Dessa forma, a matriz curricular da

LEDOC/FAFIDAM foi sendo construída buscando dialogar com a proposta nacional, as orientações do MEC e as demandas específicas de formação dos educandos.

Manifestou como princípio a formação do professor para atuar em áreas rurais, que em nossa concepção deve ter acesso e dominar conhecimentos específicos de cada área (linguagens e códigos e ciências da natureza), a gestão dos processos educativos e comunitários; defender o campo enquanto lugar social de vida e reprodução das relações sociais, econômicas e políticas, sendo necessário um docente capaz de intervir nessa realidade e transformá-la minimamente.

Pensando nesse eixo comum existente entre as LEDOC, por meio da pesquisa e escrita, observamos que a proposta curricular da FAFIDAM, mesmo tendo suas práticas direcionadas para a compreensão da realidade do professor em formação, para as escolas do campo, assentamentos e acampamentos de reforma agrária, utiliza-se eventualmente da interdisciplinaridade, não sendo identificada como característica marcante na matriz curricular do curso. Ainda afirmamos que o Projeto Político Pedagógico do Curso apresenta algumas limitações, um exemplo é que não faz referência aos princípios epistemológicos da Educação do Campo, voltando-se mais para a visão institucional do curso.

Também a partir da análise de documentos e entrevistas podemos perceber a existência de dois currículos - um currículo prescrito (oficial) disposto no PPC, voltado para a formação do profissional que atendeu às exigências normativas e um currículo oculto, dando conta dos diversos contextos dos sujeitos, das lutas locais, dos conflitos institucionais e da própria turma além da formação da militância.

Logo, podemos concluir que a inserção desse curso no conjunto das licenciaturas da FAFIDAM possibilitou uma mudança de postura na comunidade acadêmica, especialmente na maneira como enxergam o MST e as lutas sociais, pois a partir *do jeito de educar* do movimento foi-se agregando e inquietando sujeitos, levando-os a conhecer as contribuições desse movimento para o desenvolvimento do país e especialmente na região do Vale do Jaguaribe que viu os conflitos por água, terra e moradia crescerem após o assassinato do ambientalista Zé Maria do Tomé (2010).

A LEDOC, por sua vez, envolveu professores de diversos cursos da UECE, instituições e movimentos sociais, inspirando práticas desfragmentadas e, de certa forma, interdisciplinares. Além disso, contribuiu para o fortalecimento da Educação do Campo no estado do Ceará servindo de base para a construção de outras propostas posteriores.

Referências

ALMEIDA, J. P. G. *et al.* Zé Maria do Acampamento Tomé: lutas socioambientais e saberes que estão sendo construídos na Chapada de Apodi - CE. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, p. 1-18, 2020. DOI 10.33448/rsd-v9i9.7378. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7378>. Acesso em: 10 set. 2024.

ARAÚJO, R. F. **Pedagogia libertadora do Movimento 21**: em defesa da terra, da água e da vida na Chapada do Apodi. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=101356>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Minuta Original Licenciatura (Plena) em Educação do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRITO, A. T. S. **A luta pela terra como princípio educativo no Acampamento Zé Maria do Tomé - Chapada do Apodi/CE**. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=104820>. Acesso em: 26 nov. 2022.

CALDART, R. S. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 95-121.

CARVALHO, S. M. G.; OLIVEIRA, D. N. S.; RIBEIRO, L. T. F. A licenciatura em educação do campo da fafidam/uece: semente de resistência na formação docente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 546–562, 2022. DOI 10.5216/ia.v47i2.72164. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72164>. Acesso em: 10 set. 2024.

CAVALCANTI, A. L. L. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Formação do professor do campo: o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação do campo/ciências da natureza, do CAFS/UFPI. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 5, n. 3, 2020. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/download/426/300>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CHAVES, C. R. D. **Memória e resistência em performances-narrativas de sujeitos participantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UECE**. 2022. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em linguística aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

LOPES, I. M. **O caminho se faz ao caminhar**: aprendendo e ensinando nas veredas da vida. 2018. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação do Campo) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=89154>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MACHADO, I. F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, 191-219. 2009. Disponível

em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq8/11_projeto_politico_cp8.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

MEDEIROS, E. A. **Formação interdisciplinar de professores**: estudo pedagógico-curricular sobre a licenciatura em educação do campo da universidade federal rural do Semi-Árido. 2019. 662 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84294>. Acesso em: 6 jul. 2021.

MELZER, E. E. M. **O movimento da política educacional PROCAMPO**: uma análise das Licenciaturas em Educação do Campo na Região Sul do Brasil. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121–146, 2015. DOI 10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acesso em: 6 nov. 2022.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R, S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed., Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, Expressão Popular, 2013. p.466-472.

MOREIRA, L. F. **Agroecologia e Educação Popular**: saberes e aprendizados no Acampamento Zé Maria do Tomé, na Chapada do Apodi - Ceará. 2022. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107504>. Acesso em: 17 jan. 2023.

NASCIMENTO, G. L. S. **Memorial de formação**: um dispositivo de pesquisa-ação-formação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14422/1/GilcileneLSN DISSERT.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

OLIVEIRA, D. N. S. **Formação de educadores do campo**: o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará. Orientador: Luís Távora Furtado Ribeiro. 2023. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

PAITER, L. L. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento Ciências da Natureza**: a Licenciatura em Educação do Campo. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186991/PECT0340-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PÁSSARO, E. R. **A Licenciatura em Educação do Campo na URCA-CE**: da raiz à flor, o abrolhar de uma experiência docente. 2019. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=103053>. Acesso em: 16 jan. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Limoeiro do Norte (CE): Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, 2016.

Submetido em 16 de junho de 2024.

Aprovado em 26 de agosto de 2024.