



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Calmon Arruda, Maria da Conceição; Teixeira de Oliveira, Lia Maria
Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas
EccoS Revista Científica, núm. 33, enero-abril, 2014, pp. 173-186
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71531141011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E EXPECTATIVAS

TEACHING EDUCATION IN RURAL BRAZIL: CHALLENGES AND EXPECTATIONS

Maria da Conceição Calmon Arruda

Doutora em Educação

Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ – Brasil

conceicaoarruda2010@hotmail.com

Lia Maria Teixeira de Oliveira

Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade

Professora Associada I

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ- Brasil

liamteixeira@bol.com.br

RESUMO: Este artigo analisa as expectativas e concepções de um grupo de alunos matriculados no curso de licenciatura em educação do campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A LEC tem como proposta político-pedagógica contribuir com as políticas públicas e os movimentos sociais em prol do fortalecimento das escolas públicas situadas no campo e do acesso à universidade de seus docentes. A LEC apresenta um desenho curricular baseado no regime de alternância e seu público-alvo são alunos que comprovem vínculo efetivo com o campo. Os dados educacionais revelam que, apesar dos avanços das últimas décadas, nas áreas rurais, os índices educacionais ainda estão aquém dos mensurados nos centros urbanos. Isto ocorre tanto no que diz respeito aos anos de estudos da população quanto à infraestrutura da rede de ensino. Há, ainda, carência de professores aptos/dispostos a atuarem em escolas do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação de professores. Educação do campo.

ABSTRACT: This article analyses the conceptions and expectations concerning the Rural Education of a group of students registered in the High School on Educational Rural Teachers (LEC) from Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). The LEC has a political and pedagogical proposal to contribute to the public education politics and social movements to empower rural public schools and raise their teacher's level of education. The LEC is based on the Alternance Pedagogy and its target are students that have roots with rural areas. Although basic education is practically universalized, governmental data reveal that the educational performance of the public schools situated in rural area is still below the measured on public schools located in urban areas. Another problem is the lack of teachers in rural schools.

KEY WORDS: Teaching Education. High School teaching. Rural education.

A educação do campo no Brasil se constituiu e se constitui em meio às contradições da sociedade brasileira. Pois, apesar dos avanços socioeconômicos das últimas décadas, os indicadores governamentais apontam a persistência de assimetrias educacionais e sociais na comparação entre áreas urbanas e rurais. Do mesmo modo, a desigualdade fundiária, originária do modelo de desenvolvimento rural e de modernização do campo, ainda se faz presente.

Não obstante a atividade agrícola ter tido, historicamente, papel preponderante na história econômica brasileira, este protagonismo não se traduziu em políticas de Estado direcionadas para a consolidação de uma estrutura educacional pública no campo que correspondesse a sua estatura. Ações visando à profissionalização do trabalhador agrícola e à oferta de educação básica pública de qualidade para os que vivem em áreas rurais ainda estão extremamente comprometidas com uma política governamental e não com políticas de Estado, estas sim associadas a processos de longa duração. Os dados da Pnad 2009 indicam a premência de ações de Estado direcionadas para a melhoria do padrão socioeconômico educacional da população rural.

Não é objeto deste estudo discutir a problemática da assimetria campo/cidade, mas sim destacar sua permanência, sobre novas bases, e suas contradições, posto que, do ponto de vista educacional, a riqueza gerada pela produção agrícola do passado, e pelos processos com base no agronegócio hoje, não se traduziu, e nem se traduz ainda, em elevação do patamar educacional e/ou da infraestrutura adequada ao sistema público de ensino.

Dentro dessa dinâmica, não é fortuito que muitos projetos voltados para a educação do campo tenham sido gestados e/ou demandados pelos movimentos sociais do campo/rururbanos¹.

Vale salientar que de par em par com o protagonismo dos movimentos sociais, identifica-se o comprometimento de pesquisadores, de sujeitos institucionais, de gestores de universidades e instituições de pesquisa etc. na conformação e na execução de projetos direcionados à elevação da escolaridade da população rural e da melhoria da qualidade de ensino, em um movimento que se traduz em diferentes interseções e realizações, mas que tem como norte o aprofundamento da democratização do ensino.

A licenciatura em educação do campo (LEC) pode ser lida como uma dessas interseções. É um programa financiado pelo Incra/Ministério

de Desenvolvimento Agrário (MDA), mas ofertado por uma universidade federal vinculada ao MEC. A LEC prevê a formação de professores para atender educação básica e profissional dos jovens e adultos vinculados tanto ao meio rural, quanto ao que Graziano da Silva(2002) denomina de rururbanos do Estado do Rio de Janeiro, conforme preconiza a legislação vigente.

Para dar conta de nosso objetivo, dividimos este texto em quatro partes. Após a presente, de caráter introdutório, discorremos sobre as expectativas e concepções de um grupo de alunos matriculados na LEC ofertada pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Na terceira parte, nos debruçamos sobre os desafios encontrados na oferta de um curso de licenciatura no regime de alternância em uma instituição universitária e sobre as políticas públicas direcionadas para a educação do campo. Na quarta e última parte, a título de considerações finais, destacamos que a potencialidade da LEC reside na possibilidade de (re)pensar a escola do campo a partir da perspectiva dos povos do campo, assim como o tipo humano que se quer formar.

Licenciatura em educação do campo

A concepção e a implantação dos cursos de LEC no Brasil se articulam, a um só tempo, com o processo de democratização política do país, com a ampliação do acesso ao ensino superior e com a implementação de políticas públicas que aproximam planos e ações interministeriais, como o Ministério de Desenvolvimento Agrário e o MEC.

Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a LEC teve início em 2010 e tem como proposta político-pedagógica contribuir com as políticas públicas e os movimentos sociais, em prol do fortalecimento das escolas públicas situadas no campo e do acesso à universidade de seus docentes.

O acesso à LEC é realizado através de edital específico e se destina a jovens e adultos vinculados a assentamentos de reforma agrária. Após aprovado no processo seletivo, o candidato deverá comprovar, entre outros requerimentos, sua inscrição no sistema de cadastro do Programa de

Reforma Agrária (Sipra), através de declaração expedida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

A LEC tem seu desenho curricular no regime de alternância, uma proposta socioeducativa que nasce nas comunidades da Península Ibérica, e como público-alvo alunos que comprovem vínculo efetivo com o campo. A organização curricular do curso, com base na pedagogia da alternância, possibilita que o processo formativo do futuro professor ocorra através do itinerário: tempo comunidade – tempo escola – tempo comunidade.

No caso específico da LEC, sua organização por territórios e por diversidade contribui para que os alunos aprofundem questões e demandas locais a partir da apropriação teórica ocorrida no tempo universidade. O curso tem um ciclo básico comum, após o qual o discente opta por uma de suas duas áreas de conhecimento: agroecologia e segurança alimentar ou área de ciências sociais e filosofia. Esta opção ocorre após o quarto tempo escola.

Durante o tempo comunidade, o licenciando deverá organizar sua proposta de auto-formação visando consolidar seus projetos de pesquisa e de extensão por núcleos. No retorno à universidade, tempo escola, o licenciando apresentará e discutirá com seus pares e professores seus avanços e limites. Um dos alunos entrevistados exemplifica este movimento:

O curso tem uma relação de alternância, que seja assim... essa alternância que tem, que a gente estuda dois meses aqui e quatro meses nosso tempo na comunidade, que são dois tempo: tempo escola, e tempo comunidade, que seria no caso que a gente fica estudando sessenta dias aqui; e esses quatro meses que a gente faz o nosso tempo comunidade são através da prática, que temos nossa comunidade essas práticas são relacionados com os conteúdos que nós vamos e aprendemos aqui. E dentro da nossa linha de pesquisa que a gente vai fazendo, dentro da história local da nossa comunidade, nosso desenvolvimento, que vem através da Reforma Agrária, ocupação urbana, toda questão social de cultura que tem dentro da nossa realidade... a gente vai intervindo com esse nosso conhecimento para poder transformar um pouco mais² e dá essa identidade ideológica

dentro da nossa realidade e poder de alguma forma poder ajudar e poder desenvolver.

Outro discente destaca a potencialidade da pedagogia da alternância para a construção do conhecimento:

[...] eu particularmente me sinto completamente contemplando com essa metodologia, por que eu volto para o campo e eu estou com esses conceitos, com essas teorias, eu vou aplicar e compreender e utilizar como método de análise inclusive da minha realidade. Eu vou ter tempo para construir, para formar, trocar conhecimento no campo, e também na universidade.

A singularidade da LEC não reside somente em sua organização curricular e seu público-alvo, mas na própria imbricação que propicia entre os sujeitos (alunos vinculados ao movimento social e/ou a uma história pessoal de luta pela posse da terra), a universidade e o reconhecimento da especificidade da educação do campo. Vale destacar que este reconhecimento é uma conquista dos movimentos sociais e tem sua origem nas lutas campesinas e não na academia.

É só no final do século XX que a legislação educacional brasileira passa a reconhecer a especificidade da educação do campo e, posteriormente, considerá-la uma modalidade de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma, em seu artigo 28, que os sistemas de ensino deverão promover, na oferta de educação básica, as adequações necessárias para se adaptarem às peculiaridades da vida rural e de cada região (BRASIL, 1996).

A questão que se coloca na contemporaneidade não se restringe a equalizar oportunidades educacionais, mas reconhecer a complexidade das populações rurais e as novas identidades formadas e, porque não dizer, forjadas pelas lutas sociais.

Segundo um dos alunos entrevistados, sua opção pela LEC foi norteada pela realidade observada em seu assentamento e a constatação da premência em promover uma reflexão coletiva, através da educação, dos valores e da vida do campo de modo a evitar não só o deslocamento dos jovens para os centros urbanos, como a perpetuação de preconceitos.

[...] o que me fez querer trabalhar na área da educação foi ver a realidade dos jovens do assentamento, (...) [a intensificação do] êxito rural (...), a gente se preocupa na área da educação ao ver que o jovem está deixando de dar continuidade(...) [ao que foi realizado por] seus pais e avós, de ficar no campo e ir para cidade; é importante trabalhar na educação para (...) mostrar seus valores culturais, fazendo que ele possa observar que é importante ele estar ali naquela área, mostrar também os valores deles até porque tem muito jovem que está no assentamento e tem vergonha de dizer que mora na área rural, muita vergonha, porque você sabe se alguém fala que mora na roça o povo vai te zoar³; então, escolher a educação para trabalhar com jovens e adultos... não, não foi de uma hora para outra isso, foi fruto de(...) minha vivência/observação no] (...) próprio assentamento [...].

Isto nos faz conjecturar se, de par a par, com a luta/conquista pela posse da terra não se (re)colocaria uma demanda por um projeto educacional que tivesse como norte forjar o tipo humano adequado a uma sociabilidade e a uma identidade afinadas com os objetivos, metas e valores dos movimentos sociais.

Gramsci (2001) assevera que a realidade não surge por ato de magia ou da imaginação de alguém, mas é construída pelas ações dos atores sociais, sua alteração/modificação do mesmo modo é devedora da ação dos homens. No entanto, para atuar sobre a realidade, o homem deve compreendê-la. E isto só é possível mediante o aprofundamento de seu conhecimento sobre a realidade material.

A capacidade para desenvolver este conhecimento e um olhar crítico sobre a realidade pode e deve ser aprendida na escola, só que nas condições atuais, em que o sistema se polariza entre uma escola de qualidade para alguns e uma escola pobre para o conjunto da população. A perpetuação deste movimento não só esvazia o sentido da escola, como subtrai da maioria as condições necessárias para desenvolver a reflexão sobre a realidade vivenciada.

De acordo com os dados do Censo Escolar, nos últimos dez anos, 37.776 escolas situadas nas áreas rurais foram fechadas. Este processo tem

sua tradução conceitual na nucleação: escolas menores são fechadas e os alunos deslocados para escolas maiores. Isto implica que uma parcela dos alunos, para continuar estudando, deve percorrer longas distâncias, em estradas precárias. Reportagem publicada pelo jornal *O Globo* sobre este tema destaca a reclamação de um aluno sobre o fato de ter que “[...] viajar todos os dias para tão longe [...]” e sobre os enjoos que sente em virtude do “sacolejo do ônibus” (RODRIGUES; LINS, 2011).

Os resultados da Pnad 2009 revelam que, enquanto nas áreas urbanas a taxa de escolarização das crianças de 0 a 5 anos é de 38,1%, nas áreas rurais este percentual não chega a um terço das crianças desta faixa etária (28,4%).

Os indicadores de saneamento básico mostram que 39,4% dos alunos da educação básica brasileira estudam em escolas sem esgotamento sanitário por rede pública e que, em 13,6% dessas escolas, não há abastecimento de água por rede pública. O acesso à água filtrada também se revela problemático para cerca de 10% dos alunos da escola básica. Os dados indicam que 5,2 milhões de discentes não tem água filtrada na unidade de ensino que frequentam (IBGE, 2010).

É nesse sentido que a defesa de uma prática pedagógica comprometida com as singularidades e peculiaridades da educação do campo transcende os marcos restritos da educação dita regular, à medida que ela se volta para a problemática do campo e propõe a formação de sujeitos reflexivos, dotados de autonomia não só para decidirem seu futuro profissional/acadêmico, como também para se envolverem nos debates sobre as condições sociais, econômicas e políticas do país e de seu território e atuarem para transformá-las.

Logo, não é por acaso que os projetos governamentais que incentivam e viabilizam a oferta de licenciatura em educação do campo em instituições de ensino superior públicas se articulam com as reivindicações dos movimentos sociais. E os alunos da LEC têm consciência deste cenário:

O curso [LEC] não vem no caso de uma política externa, uma política do estado. É uma política que vem... que parte, que vem partindo através da obrigações dos movimentos sociais que no caso buscou e conquistou esse curso, e através dessas bases sociais que conseguimos é... no caso, é... construir e formar

esse curso, que são através de nós mesmos, nós do curso da LEC que decidimos igualmente entre todos, assim como encaixar o curso da gente.

É dentro dessa dinâmica que universidades e escolas veem seu papel ser redimensionado. Estas instituições não são mais as únicas detentoras do saber e passam a se constituir como locais/espaços organizativos e estruturados para encontros acadêmicos, políticos e sociais de recontextualização de saberes e práticas, dos quais os atores sociais vinculados aos movimentos sociais são detentores. São representações simbólicas afirmativas que potencialmente podem contribuir para a formação de identidades emancipadas.

Assim, o componente ético e humano com o qual a educação superior e as instituições educacionais têm que estar afinadas não se esgota num código profissional, mas nas experiências e expressões de alteridade de grupos sociais unidos em projetos políticos e públicos.

Nesse sentido, além de contribuir para democratizar o acesso ao ensino superior público e gratuito e para ampliar o número de professores aptos a atuarem na educação básica, a LEC visa, a um só tempo, o estudo e o aprofundamento de questões locais e a responder a reivindicações da sociedade; leia-se: movimentos sociais.

Universidade e entrelaçamentos que se configuraram a partir de novas relações/velhas demandas

A nosso ver, a implantação dos programas de educação do campo nas universidades representa um avanço não só do ponto de vista da democratização do ensino, como também do da epistemologia. Isto porque desde a intensificação das políticas públicas nesta área, de 2003 até os dias de hoje, estes programas lançaram, senão um desafio, pelo menos um novo olhar sobre a organização curricular dos programas de graduação.

Isto porque, apesar da presença combativa dos movimentos sociais e sua articulação em prol da educação do campo, aliada à implementação de um conjunto de políticas públicas em consonância com as reivindicações dos povos do campo, persiste na universidade uma enorme dificuldade

em estruturar uma simples aula e mesmo propostas de avaliações para um esquema curricular diferenciado, tal como preconiza a formação por alternância, base da estrutura curricular da LEC.

Observa-se que, nos trabalhos universitários, os enfoques de conteúdos e práticas têm se limitado, na maioria das vezes, à reprodução e/ou apropriação de saberes científicamente validados pela academia, deixando de lado os vínculos e as possibilidades de construção de saberes oriundos das práticas sociais dos atores do campo, da relação entre demandas populares e contextos socioculturais específicos, da relação comunitária com a natureza que estes sujeitos protagonizam etc.

No trabalho em tela, consideramos os espaços de construção de conhecimentos a partir das experiências dos sujeitos e das redes de subjetividades que se estabelecem, mediadas pelos processos dos saberes construídos na diversidade de atividades produtivas, culturais e de sociabilidade.

Desde meados da década de 1980, vem se discutindo a questão da ruptura paradigmática e a emergência de paradigmas contra-hegemônicos. Contraditoriamente, o espaço onde estas discussões ocorrem com mais frequência e, porque não dizer, com mais intensidade – a universidade – não tem se destacado na incorporação do novo paradigma na sua organização curricular.

As referências científico-curriculares libertárias ainda se mantêm na periferia da organização curricular. E quando estas são incorporadas ao espaço acadêmico requerem um esforço hercúleo por parte dos docentes que advogam em sua defesa. Este esforço e os obstáculos encontrados podem representar um indicativo da dificuldade da academia em produzir conhecimentos de forma participativa e a partir da diversidade.

A proposta pedagógica da LEC é que todos compartilhem das experiências e dos questionamentos diante das dúvidas e incertezas sobre a função social e política da escola do campo. Qual o papel social desta escola? Que cidadão ela quer formar? As crianças e os jovens e os adultos formados serão os futuros protagonistas das transformações sociais e fundiárias?

As respostas a estas questões não estão dadas, mas o fato é que a concepção da LEC repousa em ações pedagógicas que constituam em práticas pedagógicas a partir da realidade dos atores que buscam a inclusão social na licenciatura em educação do campo. São expressões e falas populares que até então estavam ausentes no âmbito universitário, mas que, a partir de

uma proposta libertária e emancipatória, passam a ser incorporadas à universidade e são introduzidas e mediadas pelo conceito de autoformação. Em um movimento que propicia a geração de conhecimentos. Nesta perspectiva pedagógica, novos currículos são desenhados em tempos e espaços de formação que se associam como tempo universidade e tempo comunidade. A tríade produção-território camponês-atores políticos possibilita engendrar outra perspectiva de educação rural que corresponde política e culturalmente às expectativas dos atores pela preparação de homens e mulheres para atuarem no campo da educação e no campo social e ambiental pela luta por uma reforma agrária com sustentabilidade ambiental.

Estas ações tensionam política e pedagogicamente o campo de estudos universitários, na medida em que abre espaço não só para a formação de intelectuais orgânicos, como também para que o conhecimento produzido por estes atores sociais seja incorporado pelas IES.

Um exemplo desta articulação é o papel que o CNPq vem assumindo no financiamento de projetos vinculados à educação do campo. O Conselho, que desde sua criação até o início da década de 2000 vinha se direcionando prioritariamente à pesquisa científica e tecnológica, gradativamente vai incorporando as demandas sociais em sua política de financiamento, através da concessão de bolsas aos projetos ligados às ciências agrárias para capacitar sujeitos militantes em conhecimentos especializados⁴.

De mais a mais, o governo federal vem desenvolvendo estratégias e políticas direcionadas para a educação de jovens e adultos das populações campesinas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidos por barragens, agricultores urbanos etc.

O estreitamento de laços entre universidade e entidades/movimentos sociais vem sendo tecido, nas últimas décadas, por uma série de políticas públicas. De modo geral, podemos dividir estas políticas em três categorias: (a) as que foram transformadas em política de Estado (minoria), como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); (b) as que permanecem ativas e/ou tiveram seu escopo redimensionado e (c) as que pereceram.

Vale salientar que muitas das políticas públicas que se mantêm ativas e/ou são ou criadas tem como *leitmotiv* atender/preencher lacunas identificadas pelo Estado, pela sociedade, movimentos sociais etc. Se tomarmos por base o número de políticas públicas direcionadas à educação do campo

e ao atendimento dos povos do campo, podemos inferir que as lacunas são significativas⁵. Como exemplo desse tipo de política pública podemos citar o ProJovem Campo⁶, o Procampo⁷ e o Pronacampo⁸.

Lançado em março de 2012, o Pronacampo tem como objetivo proporcionar apoio técnico e financeiro aos entes federados para implementação da política de educação do campo, visando, entre outros fatores, a oferta de cursos de formação e de capacitação de professores através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a distribuição de material didático-pedagógico adequado à realidade dos povos do campo e quilombolas.

Durante a cerimônia do lançamento do Programa, o ministro da Educação, Aloizio Mercadante⁹, destacou a inexistência de “[...] uma política específica de educação para a população que vive no campo brasileiro [...]”, apesar de o Brasil ser a segunda agricultura do mundo.

É dentro dessa dinâmica que queremos ressaltar que a LEC não se esgota no processo de democratização da universidade e incorporação de propostas curriculares libertárias, muito menos na formação de professores. Esta experiência traz para dentro da universidade um discurso de novo tipo, proferido por sujeitos institucionais e instituintes, e que se harmoniza com o encontrado por Neto (1999) em seu estudo sobre o MST: “[...] a educação não é somente a preparação de um cidadão bom ou mau, mas também a preparação de seu futuro nível de vida, de seu bem-estar” (MAKARENKO, 1985 apud NETO, 1999, p. 86).

Ainda, segundo Neto, isto significa compreender que os processos de formação para estes atores sociais perspectivam não só a apropriação de conhecimentos, mas a reversão de condições socioeconômicas que lhes são desfavoráveis e a compreensão da educação como um direito social e de si mesmo como um cidadão ativo e reflexivo:

[...] criar condições para sua inserção na sociedade enquanto cidadão-militante, que busca na escola a preparação para a vida [...] do homem integral para participação social, aumentando no trabalhador o seu grau de consciência e transformando-o num cidadão-militante em defesa dos interesses das causas revolucionárias maiores, tendo em vista o que realmente importa para o MST: a construção e reconstrução permanente de relações sociais mais justas e dignificadoras da nossa humanidade. (NETO, 1999, p. 86).

Para concluir...

Na última década, o governo brasileiro vem adotando uma política de expansão/universalização da educação básica, universitária e tecnológica. Entre as metas governamentais a serem atingidas, destacamos a elevação da escolaridade média da população e ampliação da certificação no ensino superior e na educação técnica e tecnológica.

Diversas análises indicam que a universalização da educação básica tem como limite a superação dos problemas estruturais do ensino médio e a falta de professores (principalmente docentes do campo das ciências da natureza).

Nas áreas rurais, estes problemas se acentuam, pois, apesar da melhoria dos índices educacionais nas últimas décadas, os dados do IBGE revelam a persistência de assimetrias socioeconômicas e educacionais entre áreas urbanas e rurais, entre as regiões Norte/Nordeste e Sul/Sudeste; e, mesmo nas cidades, a dicotomia centro x periferia se faz presente.

Os indicadores educacionais das áreas rurais estão aquém dos mensurados nos centros urbanos. Isto ocorre tanto no que diz respeito aos anos de estudos da população quanto à infraestrutura da rede de ensino. Some-se a isto a carência de professores aptos/dispostos a atuarem em áreas rurais. Embora a problemática da falta de professores não seja exclusiva das áreas rurais, no campo, este problema se acentua, pois dialoga com a escassez de escolas, de infraestrutura, de transportes etc.

A LEC é o resultado de demandas populares (movimentos sociais), de políticas públicas e de mudanças nas instituições de ensino superior, em direção a uma revisão paradigmática e interdisciplinar que congrega áreas de conhecimento e práticas organizativas para forjar uma visão de sociedade rural contra-hegemônica, capaz de associar educação, cultura, economia e ecologia para a sustentabilidade social. A nosso ver, é nessa tessitura que reside a potencialidade da LEC, pois abre espaço para (re) pensar a escola do campo a partir de outra perspectiva, assim como o tipo humano que se quer formar.

Notas

¹ O termo rururbano está associado a práticas contemporâneas de agricultura familiar na periferia de grandes cidades ou regiões metropolitanas. Nesse sentido, expressa a tentativa dos

pesquisadores em traduzir em conceito uma realidade que se traduz pela ocupação ou territorialidades de habitantes urbanos que praticam a agricultura familiar nas periferias de espaços urbanos, metropolitanos de grandes capitais; o que singulariza estes atores sociais é que estão constituídos por identidades rurais. Muitos destes indivíduos, na forma de atores coletivos, foram se organizando política e socialmente pela agricultura rururbana, mas, no tocante às condições objetivas e materiais se organizam no processo produtivo de forma precária, devido à situação de marginalidade e desterritorialização. É notório para alguns pesquisadores que o *habitus* desses atores se constitui em subjetividades socializadas porque traz elementos do campesinato, do agricultor tradicional, pressupondo ainda a manutenção de identidades sociais de camponês (SILVA, 2002).

- 2 Grifo nosso.
- 3 Grifo nosso.
- 4 O Programa de Intervivência Universitária, Edital 23 do CNPq/MDA2008 e Edital 4 para capacitar pessoal, é um exemplo deste redirecionamento.
- 5 Não queremos aqui olvidar a importância destas políticas, mas destacar seu caráter muitas vezes transitório e a importância da adoção de políticas de Estado, estas sim de longa duração.
- 6 O ProJovem Campo integra o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e tem como objetivo propiciar aos jovens adultos que não concluíram o ensino fundamental a possibilidade de concluir este nível de ensino associada a uma qualificação profissional. ProJovem Campo tem como público-alvo jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos.
- 7 O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) incentiva a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo em IES pública. O objetivo do programa é a formação de docentes aptos a atuarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Trinta e três IES públicas aderiram ao Procampo.
- 8 Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo),
- 9 Aloizio Mercadante esteve à frente do Ministério da Educação no período de janeiro de 2012 a janeiro de 2014.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 23 dez. 1996. p. 27.833.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, 2010.

NETO, L. B. *Sem Terra Aprende e Ensina*: estudo sobre as práticas Educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

RODRIGUES, Karine; LINS, Letícia. Campo tem analfabetismo em 23% e mais de 37 mil escolas fechadas. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 out. 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/campo-tem-analfabetismo-em-23-mais-de-37-mil-escolas-fechadas-3079377>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

SILVA, J. Graziano da. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STÉDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

Obras de apoio

ARRUDA, M. C. C.; OLIVEIRA, L. M. T. Consideração sobre a educação do campo. *Soletrar*, v.24, p.357 - 372, 2012.

FOERSTE, E.; FOERST, G. M. S; DUARTE, L. M. S. *Projeto Político-Pedagógico de Educação do Campo*. Vitória: Programa Pós-Graduação em Educação – Ufes, 2008. (Por uma Educação do Campo, v. 6).

GARCÍA-MARIRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. *Formação em Alternância e desenvolvimento local: O movimento educativo nos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GOHN, M. da G. (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

IANNI, O. *A luta pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1981.

LEHER, D. O MST e as Promessas da Modernidade. In: MOREIRA, J. R. et al. *Globalismos, Localismos e Identidades Sociais*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2007.

MARTINS, J. S. *Introdução Crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981.

MOREIRA, J. R. Cultura, política e o mundo rural na contemporaneidade. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, nº 20, p. 113-14, abr. 2003.

MENDONÇA, S. *Agronomia e Poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira et al (Coord.). *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de Subsídios*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

Recebido em 30 ago. 2013 / Aprovado em 9 fev. 2014

Para referenciar este texto

ARRUDA, M. C. C.; OLIVEIRA, L. M. T. Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas. *EccoS*, São Paulo, n. 33, p. 173-186. jan./abr. 2014.