



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) E O AVANÇO DA
POLÍTICA NEOLIBERAL NO PERÍODO DE 2016–2022: O DESMONTE
PLANEJADO PELO ESVAZIAMENTO DE RECURSOS**

LEUZILDA RODRIGUES SÁ

**BRASÍLIA/DF,
2025**

LEUZILDA RODRIGUES SÁ

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) E O AVANÇO DA
POLÍTICA NEOLIBERAL NO PERÍODO DE 2016–2022: O DESMONTE
PLANEJADO PELO ESVAZIAMENTO DE RECURSOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

BRASÍLIA/DF,
2025

LEUZILDA RODRIGUES SÁ

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) E O AVANÇO DA
POLÍTICA NEOLIBERAL NO PERÍODO DE 2016–2022: O DESMONTE
PLANEJADO PELO ESVAZIAMENTO DE RECURSOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação, Universidade
de Brasília, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em
Educação.

Data da defesa: 29 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. MÔNICA CASTAGNA MOLINA
Universidade de Brasília
(Orientadora - Presidente)

Profa. Dra. KÁTIA AUGUSTA CURADO P. CORDEIRO DA SILVA
Universidade de Brasília
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. LUIS ANTONIO PASQUETTI
Universidade de Brasília
(Examinador Externo ao Programa)

Profa. Dra. MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO
Universidade Federal do Pará
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. ELIZANA MONTEIRO DOS SANTOS
Universidade Federal do Maranhão
(Examinadora Externa)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sá, Leuzilda Rodrigues
Ss111tl A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e
o Avanço da Política Neoliberal no Período de 2016 -
2022: O Desmonte Planejado pelo Esvaziamento de
Recursos / Leuzilda Rodrigues
Sá; orientador Mônica Castagna Molina. Brasília,
2025.
258 p.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade de
Brasília, 2025.

1. Licenciatura em Educação do Campo. 2.
Emancipação humana. 3. Financiamento da
Educação do Campo. I. Castagna Molina, Mônica,
orient. II. Título.

Dedico aos professores com os quais tive oportunidade de estudar e que desenvolveram as atividades de modo emancipatório, que me proporcionaram leituras e músicas de contestação e conscientização sobre a disputa de classes, situando-me no pertencimento à classe trabalhadora.

Dedico também aos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária, aos homens e mulheres que tombaram lutando pelo direito à vida digna e a uma existência de fato humana, tornando-se caminho e farol para homens e mulheres que de diversos espaços e instâncias levantam-se todos os dias para continuar movendo a história no movimento pela vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador em espiritualidade e nas suas diversas manifestações de existência e fé.

À Mônica Molina, minha orientadora que forma pelo exemplo, que demonstra que ciência e vida são processos integrados e que a ciência, assim como a educação formal em seus níveis, etapas e modalidades, deve cuidar das pessoas e ser acessível a homens, mulheres, jovens e crianças da classe trabalhadora.

Aos meus filhos, pelo imensurável amor, apoio afetivo e material desde que me concederam a mais maravilhosa oportunidade de todo o universo, tornar-me mãe. Agradeço pela vida partilhada e na elaboração desta pesquisa. Por eles tenho forças para levantar todos os dias e ir à luta. Obrigada pelo amor e resgate em todos os instantes.

Aos meus pais, que sempre me apoiavam em oração e palavras de incentivo. Aos meus irmãos e a todos os familiares.

Ao coletivo de educadoras e educadores do campo, que participaram comigo nas inserções da LEdoC Planaltina.

Agradeço às minhas amigas do grupo “Odisséia Universal”, pela irmandade praticada de modo caritativo.

Agradeço imensuravelmente à Leila Maria de Jesus, que em 2019 me recebeu, recebeu e acolheu no Paranoá/DF. Ela foi extremamente importante em todos os momentos do doutorado, inclusive quando a baixa umidade evidenciou um diagnóstico difícil de aceitar. Sua luta pela Educação de Jovens e Adultos, sua história de vida e sua força me mostraram que o problema de saúde que eu tinha, não poderia me deter. Muito obrigada sempre.

Ao meu amigo querido Osvaldo Barros que desde nosso primeiro encontro me fortalece em fraternidade, parceria e irmandade.

À Márcia Mariana Bittencourt, Marina Bittencourt e Jenijunio dos Santos, que, além de me acolherem com amor, são pessoas importantes no meu processo de vida acadêmica e pessoal.

Aos amigos, que de modo estratégico não explicitarei os nomes, mas me lembro de todos. Ainda assim posso ser injusta ao tentar descrever a importância de cada um neste percurso. Devo destacar que o apoio aconteceu de modos variados: levantamento de dados, leituras e discussões de partes do texto, consultas sobre os

termos técnicos, orientações sobre determinados temas e construção da tese, perguntas sobre o andamento do curso, oferta da casa e permissões para que eu conseguisse me afastar geograficamente de minha rotina de trabalho, convite para um almoço ou café em momentos de extremo cansaço pela dupla jornada. Enfim, agradeço aos melhores amigos que alguém poderia ter.

Aos professores que durante as aulas do doutorado, nos apresentaram as bases teóricas da formação humana. Nessas aulas, aprendemos sobre as concepções de Estado, sociedade de classes, método de análise na perspectiva do Materialismo Histórico – dialético, financiamento da educação, pesquisa e sempre, como devemos ser comprometidos com a melhoria e emancipação dos sujeitos. Gratidão.

Agradeço também aos professores da Faculdade de Educação da UnB (Darcy Ribeiro), da UnB Planaltina, aos estudantes da LEdoC/Planaltina. A cada inserção no Estágio Docente minha vida foi ressignificada e, então, encontrei “meu lugar no mundo”. Antes pensava que procurava um lugar no aspecto geográfico; a partir das atividades na LEdoC, percebi que meu lugar é na resistência contra as formas de opressão materializada pela educação excludente e legitimada pelo Estado burguês. Meu lugar no mundo está ampliado para a formação de professores que formarão a classe trabalhadora deste país.

LISTA DE SIGLAS

ABDC – Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
ANDIFES – Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior
ADUFC – Associação dos Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNC – FORMAÇÃO – Base Nacional Curricular para a Formação de Professores
CEB – Câmara de Educação Básica
CNEP – Comissão Nacional de Educação do Campo
CT&I – Ciência, Tecnologia e Inovação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE / CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CEDAC – Centro de Documentação e Ação Comunitária
CFRs – Casas Familiares Rurais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância
CCV – Comissão Camponesa da Verdade
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CPT – Comissão Pastoral da Terra
COGEC – Comitê Gestor de Educação do Campo
COMECES – Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
DCN – Diretriz Curricular Nacional
DCO – Diretriz Curricular Operacional
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
EFAs – Escolas Famílias Agrícolas

EA – Escola de Assentamento
EAD – Educação à Distância
ENERA – Encontro Nacional da Educação na Reforma Agrária
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE – Fórum Nacional de Educação
FNPE – Fórum Nacional Popular de Educação
FOCEC – Fórum Catarinense de Educação do Campo
FPEC – Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará
FETAGs – Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
FEECT – Fórum Estadual de Educação do Campo do Tocantins
FOFEC – Fórum Fluminense de Educação do Campo
FEEC – Fórum Estadual de Educação do Campo
FECAMPO/DF – Fórum Permanente de Educação do Campo do Distrito Federal
FACED – Faculdade de Ciências da Educação da Bahia
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco
FUP – Faculdade UnB Planaltina
FNDC – Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
GPTEC – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GETAT – Grupo Executivo das Terras do Araguaia -Tocantins
GEPERUAZ – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GPDSA – Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
IOC – Inserção Orientada na Comunidade
IOE – Inserção Orientada na Escola do Campo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
IBF – Instituto Federal de Brasília
ITERRA – Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária
IOE – Inserção Orientada na Escola do Campo
IOC – Inserção Orientada na Comunidade
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBC – Instituto Benjamin Constant
INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos
ICQ – Indicador de Infraestrutura Mínima
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica
ICG – Índice Geral de Cursos
IES – Instituições de Ensino Superior
IFPA – Instituto Federal do Pará
LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA – Lei Orçamentária Anual
LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo

LEDUC/UFGD – Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Grande Dourados
LECAMPO – Licenciatura em Educação do Campo
MHD – Materialismo Histórico-dialético
MEC – Ministério da Educação
MEB – Movimento de Educação de Base
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MEPF – Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias
MMC – Movimento das Mulheres Campesinas
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG – Organização Não Governamental
OMS – Organização Mundial de Saúde
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPA – Plano Plurianual
PEA – Programa de Educação Ambiental (PEA)
PNERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PROLICENMUS – Programa de Licenciatura em Música
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROIFES-Federação – Federação de Sindicatos de Professores e Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras
PROGRAD-UFMG – Pro Reitoria de Graduação da UFMG
PROLIND – Programa Licenciaturas Interculturais Indígenas
PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo
PNLD Campo – Programa Nacional do Livro Didático para o Campo
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROFMESP – Profissionais do Magistério da Educação Básica para as Modalidades de Educação do Campo, Indígena e Quilombola
PROIES – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em História
PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras
PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PRONERA – Programa Nacional da Reforma Agrária
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPGEDOC – Mestrado Profissional do Programa de Docência em Educação em Ciências e Matemática
PET Campo – Programa de Educação Tutorial do Campo
PROBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
RIDE – Região Integrada de Desenvolvimento
RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do
Magistério da Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos,
Diversidade e Inclusão
SESU – Secretaria de Educação Superior
STF – Superior Tribunal Federal
SAPPP – Sociedade Agrícola dos Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco
SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa
TC – Tempo Comunidade
TE – Tempo Escola
UEA – Universidade Estadual do Amazonas
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNE – União Nacional dos Estudantes
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFPA Universidade Federal do Pará
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO – Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNEB – Universidade Estadual da Bahia
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFPB – Universidade Federal de Campina Grande
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia
UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins
UNIFESSPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UNB – Universidade de Brasília
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRB – A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
VAAF – Valor Anual por Aluno Fundeb
VAAT – Valor Anual Total por Aluno
VAAR – Valor Aluno Ano Resultado

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Orçamento previsto e orçamento executado pelo MEC no período de 2017 a 2022	32
Tabela 2 – Oferta da LEdoC na UnB no período de 2007 a 2022	125
Tabela 3 – Orçamento previsto da União	149
Tabela 4 – Orçamento da União para a FUP/UnB em 2021 e 2022	149
Tabela 5 – Matriculados na LEdoC de 2007 a 2022	150
Tabela 6 – Acesso e conclusão na LEdoC/UNIFESSPA	152
Tabela 7 – Orçamento do MEC e Instituições de Educação Superior - 2016 a 2022	188
Tabela 8 – Evolução histórica dos recursos para a ação de promoção da Educação do Campo	190
Tabela 9 – Evolução da despesa prevista, reestimada e executada na LOA de 2019 a 2023 (valores em bilhões de reais)	197
Tabela 10 – Resumo da previsão das despesas para o MEC nas LOAS de 2016 a 2019	199
Tabela 11 – Déficit de dotação orçamentária - LDO/2017	203
Tabela 12 – Diferenças entre as dotações orçamentárias em 2017 para custeio e investimento por universidade	203
Tabela 13 – Diferenças entre as dotações orçamentárias em 2017 para custeio e investimento por Instituto Federal de Educação	206
Tabela 14 – Diminuição das despesas com Ensino Superior no orçamento do MEC	209
Tabela 15 – Resumo da previsão das despesas PPA (2020-2023) para o MEC	213
Tabela 16 – Comparativo da Despesa Empenhada no Ensino Superior <i>versus</i> MEC - Total PPA 2020-2023 (Valores em reais)	214
Tabela 17 – Diminuição de despesas com a Educação Superior	216
Tabela 18 – Quantidade de bolsas concedidas pelo FIES e PROUNI (2016-2022)	223
Tabela 19 – Recursos disponibilizados pelo FIES	223
Tabela 20 – Número de matrículas em cursos de graduação de 2016 a 2022	225
Tabela 21 – Distorções entre o número de matrículas em cursos presenciais e em EaD	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronologia dos acontecimentos que se relacionam com a Educação do Campo no Brasil	44
Quadro 2 – Teses sobre financiamento da educação superior no Brasil – 2016 a 2022	49
Quadro 3 – Teses sobre a oferta e o financiamento de cursos de licenciatura no Brasil - 2016/2022	51
Quadro 4 – Dissertações e teses sobre o financiamento da Educação do Campo no Brasil (2016-2022)	54
Quadro 5 – Teses sobre Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil	54
Quadro 6 – Legislação analisada para a elaboração da pesquisa	62
Quadro 7 – Dimensões fundamentais da BNC-Formação	77
Quadro 8 – Síntese das especificidades da Alternância Pedagógica para a formação de professores nas LedoCs	85
Quadro 9 – Entidades coletivas e sindicais que também participaram da criação do FONEC	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução histórica dos gastos com a ação de promoção da Educação do Campo	191
Gráfico 2 – Diferenças entre as dotações orçamentarias em 2017 para custeio e investimento por universidade (valor em reais)	205
Gráfico 3 – Diminuição dos recursos para a Educação Superior	217
Gráfico 4 – Percentual de diminuição das matrículas em cursos presenciais	226

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) E O AVANÇO DA POLÍTICA NEOLIBERAL NO PERÍODO DE 2016–2022: O DESMONTE PLANEJADO PELO ESVAZIAMENTO DE RECURSOS

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar a oferta da Licenciatura da Educação do Campo – LEdoC desde sua implantação, seu processo de expansão, tendo como contraponto as ações de esvaziamento perpetradas pelos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Considerando esse contexto, serão analisadas as consequências para a LEdoC e as interfaces de resistência necessárias para a garantia da educação superior do campo no âmbito das políticas públicas que embasaram a oferta dos cursos de LEdoC. A pesquisa teve como método de abordagem o Materialismo Histórico-dialético, aportando as categorias historicidade, contradição e totalidade. Seguindo os procedimentos da pesquisa documental nas etapas de classificação e organização, categorização dos documentos e estabelecimento de relações existentes, cujos instrumentos de coleta de dados foram textos, projetos pedagógicos das turmas-piloto ofertadas pelas Universidades UFMG, UnB, UFS e UFBA, Relatórios de Gestão da UNIFESSPA e UnB Planaltina, para a visualização da continuidade da oferta de turmas da LEdoC no período de recorte da pesquisa, além das peças orçamentárias da União (PPA, LDO e LOA). A análise está fundamentada teoricamente em Molina (2009, 2014, 2017, 2019, 2022), Hage (2014, 2022), Curado Silva (2017), Netto (2009), Caldart (2002, 2004, 2012), Marx (2009), Gramsci (2000), Pistrak (2009), Freire (2007, 2019), Amaral (2021), Freitas (2017), Fernandes (2012), Saviani (2009), além dos pressupostos que orientam a Análise de Conteúdo, por entendermos que a análise e interpretação de modo crítico é imprescindível para a compreensão da oferta da LEdoC no Brasil no contexto da ascensão do projeto neoliberal que suplantou a pauta dos direitos sociais em desenvolvimento desde 2002, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esta pesquisa demonstra a importância dos movimentos sociais em articulação com entidades e instituições de ensino na luta, na conquista, no desenvolvimento e no enfrentamento dos desmontes e desestruturação das políticas públicas educacionais para a classe trabalhadora, tendo na formação de educadores ofertada pelas Licenciaturas em Educação do Campo a perspectiva de emancipação humana e a superação da sociedade de classes.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Emancipação humana. Financiamento da Educação do Campo.

THE BACHELOR'S DEGREE IN RURAL EDUCATION "(LEDOC)" AND THE ADVANCE OF NEOLIBERAL POLICY BETWEEN 2016 AND 2022: THE DISMANTLING PLANNED BY RESOURCE DEPLETION

ABSTRACT

This text aims to analyze the offer of the bachelor's degree in Rural Education since its implementation, its expansion process having as a counterpoint the emptying actions perpetrated by the Temer government (2016-2018) and by the Jair Messias Bolsonaro government (2019-2022). Considering this context, the consequences for LEdoC and the resistance interfaces necessary to guarantee higher education in the countryside will be analyzed within the scope of public policies that supported the provision of bachelor's degree courses in the Countryside. The research used the Historical-dialectical Materialism approach, providing us with the categories of historicity, contradiction and reality, following the procedures of Documentary Research in the stages of classification and organization, categorization of documents and establishment of existing relationships, whose data collection instruments consisted of texts, pedagogical projects of the pilot classes offered by the Universities: UFMG, UnB, UFS and UFBA; in the Management Reports of the Federal University of South and Southeast Pará (Unifesspa) and University of Brasília (UnB Planaltina), to visualize the continuity of the offer of LEdoC classes in the research period; in the budgetary documents of the Union (PPA, LDO and LOA). Based on Martins (2008), the analysis will occur from the perspective of a Case Study. The analysis will be theoretically based on Molina (2009, 2014, 2017, 2019, 2022), Hage (2014, 2022), Curado Silva (2017), Netto (2009), Caldart (2002, 2004, 2012), Marx (2009), Gramsci (2000), Pistrak (2009), Freire (2007, 2019), Amaral (2021), Freitas (2017), Fernandes (2012), Saviani (2009), among other theorists; in the assumptions that guide Content Analysis, as we understand that this critical analysis and interpretation is essential for understanding the provision of Bachelor's Degree courses in Rural Education on Brazil, in the context of the rise of the neoliberal project that supplanted the agenda of social rights in development since 2002 with the election of President Luiz Inácio Lula da Silva. This research demonstrates the importance of social movements join with educational entities and institutions in the struggle, conquest, development and confrontation of the dismantling and destructuring of public educational policies for the working class, having in the teacher training offered by the Bachelor's Degrees in Rural Education the perspective of human emancipation and overcoming class society.

Keywords: Degree in Rural Education. Human emancipation. Financing of Rural Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – ENTRE CONCEITOS E CAMINHOS: DIÁLOGO ENTRE TEORIA E MÉTODO	30
1.1 Situando o fenômeno da pesquisa: definição do problema	30
1.2 Objetivo geral	37
1.3 Objetivos específicos	37
1.4 Referenciais teórico-metodológicos	40
1.4.1 Pesquisa bibliográfica e documental	48
CAPÍTULO 2 – CONQUISTAS, DESMONTES, ENFRENTAMENTOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AS INTERFACES DA FORMAÇÃO DOCENTE	69
CAPÍTULO 3 – A HISTÓRIA DA ESPOLIAÇÃO DA TERRA NO BRASIL: EXPLORAÇÃO, LUTAS E RESISTÊNCIAS NO ENTRELAÇAMENTO DAS RELAÇÕES HISTÓRICO-ECONÔMICAS DESDE A INVASÃO PORTUGUESA	86
3.1 A Lei de Terras do Brasil: base de consolidação da expropriação até a atualidade	86
3.2 As contribuições dos movimentos de organização da luta camponesa pela terra: Ligas Camponesas, CONTAG e MST	88
3.2.1 O protagonismo de organizações e movimentos sociais camponeses no Brasil	88
3.2.2 Instância de lutas coletivas em defesa do direito à Educação do Campo: movimentos sociais, entidades e instituições de ensino na luta pela Educação do Campo entre 2016 e 2022	92
3.2.3 Entidades de representação de classe no movimento em defesa da universidade pública na interface da garantia do direito na perspectiva da emancipação humana na Educação do Campo, no período de 2016 a 2022	97
3.2.3.1 O Fórum Nacional de Educação do Campo enquanto conformação e organização da luta pela EdoC	98
3.2.3.2 Entidades de pesquisa e representatividade colegiada na defesa da educação superior em suas interfaces: oferta de cursos, valorização profissional e formação docente	101
CAPÍTULO 4 – A LEDOC COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA ...	111
4.1 Formação de educadores: processo sócio-histórico da EdoC/LEdoC	111
4.2 As experiências das universidades que implantaram os primeiros cursos das LEdoCs: UnB, UFMG, UFS e UFBA	115
4.2.1 A LEdoC no enfrentamento à desestruturação da formação emancipatória: resistindo à invisibilização no planejamento e documentos orçamentários na UnB Campus de Planaltina	144
4.2.2 A luta contra a invisibilização dos sujeitos: a LEdoC/UNIFESSPA como ação de resistência durante os governos Temer e Bolsonaro	150

CAPÍTULO 5 – CONCEPÇÕES DE ESTADO	154
5.1 Doutrinas, teorias e concepções de Estado	154
5.1.1 Conceção de Estado na teoria social democrática: Liberalismo e Neoliberalismo	155
5.1.1.1 Origem da teoria liberal de Estado	155
5.1.1.2 O surgimento do Neoliberalismo	158
5.1.1.3 Conceção de Estado na teoria socialista: marxismo	160
5.2 A educação no contexto das concepções de Estado	162
5.3 O Neoliberalismo e as interfaces de um propósito ultradireitista no Brasil a partir das eleições de 2014	166
5.3.1 O cenário político do golpe contra os direitos sociais no Brasil: a educação pública superior sob constantes ataques	166
5.4 As interfaces de desmonte impostas à Educação do Campo pelos cortes no orçamento no período de 2016 a 2018	169
5.5 Recrudescimento e aceleração do esvaziamento do orçamento para a educação	173
5.6 A situação da LEdoC nos governos Temer e Bolsonaro: o retrocesso como projeto em curso	188
5.6.1 Aspectos gerais do financiamento da educação básica e superior	191
CAPÍTULO 6 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS INSTRUMENTOS ORÇAMENTÁRIOS DA UNIÃO NO PERÍODO DE 2016 A 2022	194
6.1 Planejamento orçamentário	194
6.2 Base legal do orçamento do Ministério da Educação	194
6.2.1 Execução orçamentaria do Ministério da Educação	196
6.2.2 O financiamento do Ensino Superior	197
6.2.3 Análise do orçamento para a educação superior no PPA de 2016 a 2019 ...	198
6.2.3.1 Orçamento para a educação superior - exercícios 2016 e 2017	199
6.2.3.2 Orçamento para a educação superior exercício 2018	206
6.2.3.3 Orçamento para a educação superior - exercício 2019	207
6.2.3.4 Orçamento para a educação superior - exercício 2020	210
6.2.3.5 Orçamento para a educação superior - exercício 2021	214
6.2.3.6 Orçamento do ministério da educação - exercício 2022	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS	237

INTRODUÇÃO

Os trabalhadores não têm nada a perder em uma revolução comunista, a não ser suas correntes (Marx, 2015).

Este texto consiste no resultado de uma pesquisa documental realizada sobre o financiamento das Licenciaturas em Educação do Campo no período de 2016 a 2022, durante os governos de Michel Temer (12/5/2016¹ a 31/12/2018) e de Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022). Ao apresentar essa temática, torna-se imprescindível que seja anunciada a vinculação desta pesquisadora com a questão central analisada.

Os acontecimentos e os rumos dados às políticas e serviços públicos a partir do golpe midiático-político-parlamentar (Freitas, 2018) em 2016 causaram grandes prejuízos à classe trabalhadora do país, com inúmeros retrocessos e perda de direitos. Nesse quesito, foi evidenciado desde o início da gestão de Michel Temer que as políticas públicas seriam atacadas e até mesmo extintas, pois a conformação de forças dos agentes do sistema de produção capitalista operacionalizara o golpe contra uma presidente eleita democraticamente, pertencente à tendência progressista, para extirpar as políticas sociais que amparavam os menos favorecidos economicamente no país.

Desse modo, resolvemos analisar como as ações impetradas contra a classe trabalhadora afetariam o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, principalmente a continuidade dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC. O interesse pelas LEdoCs deu-se pelo fato de que essas licenciaturas fazem parte das conquistas dos movimentos sociais, mais especificamente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST que, a partir de suas lutas, em 1997 conseguiu a criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA.

Ao revisitar a memória histórica, esta pesquisadora vincula-se, pela própria vida, aos acontecimentos e ações de luta pela terra desde sua infância, assim como a luta pela educação pública. Desde o período que denomino de minha “existência consciente”, aproximadamente aos cinco anos de idade, residi numa região de

¹ Michel Temer assumiu interinamente o governo em 12 de maio e definitivamente em 31 de agosto de 2016, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

extração madeireira e mineral. A cidade de Redenção, no sul do estado do Pará, foi fundada em 1969 por pessoas do Centro-Oeste e Sudeste que buscavam apropriar-se de terras, explorar garimpos, dando continuidade ao alijamento dos povos originários de seus territórios, assim como pequenos produtores assentados sob o lema “integrar para não entregar” e “terras sem homens para homens sem-terra”, utilizados pelos pseudos interesses nacionalistas do período militar.

Aos cinco anos, sempre ouvíamos pelo rádio o discurso oficial contra os membros da Guerrilha do Araguaia. As narrativas apresentavam os guerrilheiros como terroristas que invadiam as casas das pessoas, as matavam ou expulsavam de suas propriedades, pois eram comunistas. Diante daquelas notícias, ficávamos apreensivos, pois morávamos numa terra que nos foi dada pelo Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins – GETAT.

Aos sete anos, devido a problemas familiares, mudamos da roça para a cidade. Então, a partir das novas relações sociais, tivemos que morar em locais insalubres, trabalhar como ambulantes, como ajudantes de serviços domésticos, entre outras atividades, e passamos a conviver com pessoas que também passavam pelas mesmas situações e que buscavam um meio de não perder suas terras para grileiros e madeireiros que ansiavam desmatar, praticar garimpagem e ampliar suas terras.

Nesse percurso, convivíamos com as consequências da violência no campo, em razão da qual recebíamos as notícias sobre a morte de pessoas que lutavam pela terra; a mais impactante naquela época foi a dos assassinatos de membros da família de seu João Canuto, seu Expedito e filhos, parentes de colegas de escola e vizinhos.

Destaco que comecei a estudar na educação formal em 1982, num espaço cedido pela Igreja Católica para o Movimento de Educação de Base – MEB. Naquele momento, vivenciamos todas as contradições do processo sócio-histórico, pois não havia escolas particulares no município, portanto frequentavam a mesma escola os filhos da classe trabalhadora e os filhos da classe hegemônica. Éramos organizados em turmas e salas diferentes, sob a justificativa de que essa divisão era necessária porque estávamos atrasados em conhecimento.

Devo dizer que constantemente tentava mudar de sala/turma, pois eu sabia ler, enquanto eu conhecia estudantes da outra turma que ainda não sabiam escrever. Naquele momento, não entendia essa divisão de classe e ansiava por me juntar aos considerados “mais sabidos”. Aquela sala era tratada de forma diferente, contava com atividades mimeografadas, enquanto nós apenas copiávamos da lousa

ou repetíamos a escrita da professora. Não havia oferta de alimentos aos estudantes, no entanto aquela turma saía primeiro que nós para comprar o lanche.

Aquela situação era a materialização da concepção gramsciana de grupos subalternos (Gramsci, 2023), vilipendiados pela classe hegemônica. Tratava-se de relações de classe, exclusão, dominação e marginalização dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora.

No decorrer do percurso de formação, sempre manifestei opiniões críticas acerca das práticas de meus professores. Muitas vezes, ao ser interpelada por sugerir atividades e práticas que eu considerava mais adequadas para a promoção da aprendizagem de toda a turma e que ressignificassem os conteúdos trabalhados, meus professores sempre afirmavam que eles eram os “mestres” e, portanto, ensinariam como queriam. Por várias vezes, eu retrucava, afirmando que eles poderiam fazer melhor do que aquilo que nos ofereciam. Como reação às minhas observações, com frequência tive que me defender de ações punitivas por parte da escola. Naquela época, fui consolidando meu pendor para a profissão docente. Mesmo em minhas brincadeiras infantis, quando me tornava a professora – apenas poderia eu ser a professora –, eram colocadas em prática minhas impressões de como deveria ser ensinada uma criança, de como deveria ser tratada em suas dificuldades de aprendizagem. Para esses momentos, sempre eram elaborados materiais de apoio, dentre os quais fichas com letras e sílabas, figuras etc.

Ao concluir o Ensino Fundamental em 1991, havia o interesse em cursar o Técnico em Magistério no Ensino Médio, no entanto, naquele ano, o curso não foi ofertado, o que consequentemente provocou minha matrícula no Curso Técnico em Contabilidade. Ainda no primeiro ano do Ensino Médio, comecei a trabalhar como professora numa escola municipal situada numa comunidade onde majoritariamente as pessoas não tinham condições dignas de vida, em que a escola de duas salas de aula construídas de madeira foi o primeiro equipamento público.

O vínculo com a formação de professores teve início quando passei a lecionar nessa escola recém-construída num bairro da periferia em 1992, no município de Redenção, sul do estado do Pará. Trabalhei numa turma de alfabetização de crianças, mesmo sem ter habilitação em magistério, pois à época cursava a 1ª série do curso Técnico em Contabilidade. Naquele período, me incomodava o fato de aquelas crianças expressarem através de suas dificuldades socioeconômicas a

necessidade de aprenderem a ler, uma vez que muitos não teriam outra oportunidade senão naquele momento em que estavam em minha sala de aula.

No ano seguinte, migrei para o Curso Técnico em Magistério devido ao interesse em aprender a lecionar, porém as dificuldades para alfabetizar aumentavam a cada dia, que decorriam da falta de conhecimento sobre a prática pedagógica, da escassez de materiais didáticos e ainda pela falta de momentos de planejamento nos quais as práticas fossem discutidas.

Com a participação em reuniões de planejamento, após os anos em sala de aula, ficou mais perceptível a necessidade de formação permanente e em nível de graduação, para exercer a docência nas séries iniciais. No ano de 1998 iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do estado do Pará, em Conceição do Araguaia.

Durante todo o curso de Pedagogia minhas inquietações se davam quanto à metodologia do curso, pois o debate em torno do currículo e da prática docente sempre era em nome da necessidade de contextualização do conteúdo à realidade dos estudantes, contudo a situação, as realidades, as vivências, as especificidades enquanto direitos não faziam parte desses debates. Esse fato me instigou a realizar uma oficina sob o título de “Contextualização de conteúdo para as escolas do campo de Redenção/PA” durante a Semana Acadêmica de 2001. Destaco que, à época, ainda não tinha conhecimento a respeito da luta do povo camponês e movimentos sociais para a efetivação de uma educação do e para o campo no Brasil.

Ao realizar a oficina sobre a contextualização de conteúdo a partir de metodologia voltada para as escolas rurais, deu-se início à minha motivação para estudar como a realidade dos estudantes poderia ser um elemento propiciador de aprendizagens emancipatórias.

No ano de 2003, fui aprovada em concurso público para o cargo de Supervisão Escolar, passei a residir no município de Canaã dos Carajás, no sudeste do Pará. Ao iniciar minhas atividades profissionais na Secretaria de Educação de Canaã dos Carajás, me deparei com a formação dos Parâmetros em Ação, que imediatamente foi sucedida pelo Programa Escola que Vale, ofertado pelo Centro de Documentação e Ação Comunitária – CEDAC.

O CEDAC era uma Organização Não Governamental – ONG contratada pela Fundação Vale para realizar a formação de professores da Educação Infantil e

séries iniciais do Ensino Fundamental em Canaã dos Carajás, pois no município ocorria a implantação de um projeto de extração mineral da empresa Vale S/A².

Diante do fato de que naquele momento em que a formação proposta pelo Programa Escola que Vale era considerada como inovadora e emancipadora, me inquietava o fato de não visualizar as especificidades dos professores do município nos conteúdos de formação, visto que tanto os professores atuantes nas escolas urbanas quanto os que atuavam no campo recebiam a mesma formação, sob as mesmas diretrizes elaboradas de acordo com as mediações da empresa Vale S/A.

Ao ser aprovada em 2010 para cursar a especialização em Educação do Campo, ofertada pelo Instituto Federal do Pará, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, me aproximei das discussões sobre a Educação do Campo. Como trabalho de conclusão do curso, realizei uma pesquisa sobre o currículo nas escolas do campo em Canaã dos Carajás. No decorrer das leituras dos textos e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, tive contato com os textos de Molina, Hage, Mancebo, Caldart, Fernandes e outros pesquisadores da Educação do Campo.

No processo de construção de conhecimento sobre a Educação do Campo, alguns fatores despontavam e despertavam o interesse pelo aprofundamento conceitual, como em relação ao termo Educação do Campo em contraposição à educação rural, a partir das práticas pedagógicas nas quais a realidade é um princípio formativo tanto para o professor quanto para o estudante; a gestão e as políticas educacionais aportadas com caráter inclusivo social; a criação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, as quais afirmam que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002)³.

Ainda no processo de elaboração do TCC da Especialização em Educação do Campo, ocorreu uma explicitação quanto aos equívocos praticados contra as escolas do campo, dado que havia uma estratégia da gestão educacional municipal

² Projeto de extração de cobre denominado Sossego.

³ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

sobre o fechamento de escolas situadas na zona rural do município. Ao lidarmos com a situação da garantia do direito à educação, constatamos que em 2003 – ano de minha chegada ao município de Canaã dos Carajás – havia apenas duas escolas na zona urbana⁴, uma casa alugada que abrigava uma escola de Educação Infantil e 13 escolas situadas na zona rural.

Nesse cenário, observou-se que, das 1.555 famílias empossadas pelo GETAT na zona rural de Canaã dos Carajás em 1985, a localidade passou a contar em 2010 com aproximadamente 26.716 habitantes (IBGE, 2011)⁵, dos quais 12.344⁶ eram estudantes. Apesar da maioria das escolas se situar no campo, as práticas metodológicas seguiam as orientações urbanocêntricas, como acontece atualmente, e o projeto de fechamento das escolas do campo estava fortalecido pelo discurso da economicidade, sem pautar os aspectos do pertencimento dos sujeitos e o reconhecimento de seus modos de vida e de seu território como espaço de existência, negando, assim, a realidade como aspecto preponderante no desenvolvimento humano.

No ano de 2011, fui aprovada para o Mestrado em Educação, linha de Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, em Belém. Minha pesquisa teve como foco a análise do Programa de Educação Ambiental – PEA, desenvolvido pela empresa Vale nas escolas públicas municipais de Canaã dos Carajás.

No contexto do mestrado, ao analisarmos as ações de Educação Ambiental desenvolvidas a partir do suporte financeiro da empresa Vale nas escolas municipais de Canaã dos Carajás, foi possível assistir a uma palestra proferida por um especialista numas dessas escolas situadas na zona rural.

Palestrante: Eu era surfista, morava num bairro chamado Itapuã, um dia eu estava pegando onda lá no mar, aí comecei a sentir um mal cheiro tão forte, tão forte, que em pouco tempo toda a cidade começou a sentir aquele cheiro, e aí a gente saiu correndo do mar pensando que era um tubarão, tubarão gosta de animal em decomposição, quando um animal morre fica aquele cheiro ruim né?

⁴ A Escola Municipal Tancredo de Almeida Neves ofertava as séries iniciais do Ensino Fundamental e a Escola Estadual João Nelson dos Prazeres Henriques abrigava turmas das séries finais do Ensino Fundamental sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação e havia uma palhoça onde funcionava uma escola infantil denominada Creche Menino Jesus.

⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/canaa-dos-carajas/panorama>. Acesso em: 12 out. 2024.

⁶ Disponível em: [https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/53/canaa_dos_carajas\(2\).pdf](https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/53/canaa_dos_carajas(2).pdf).

Criança ALFA⁷: era uma baleia.

Palestrante: Psiu! Não é hora de falar! E a maré foi trazendo para a praia aquele animal morto, e eu ali com 16 anos com minha prancha de surfe fiquei olhando uma enorme baleia, aí vieram... vocês sabem o que faz um biólogo?

Criança ALFA: NÃO!!!!

Palestrante: Já ouvira falar em biologia?

Crianças: Não!

Palestrante: É o estudo da vida, estudo dos outros seres; são aqueles profissionais que quando veem um animal morto eles veem a causa da morte, então quando a baleia morreu, vieram os biólogos, abriram a barriga da baleia, quando ele olhou pra dentro da baleia, eles olharam para a comunidade que estava olhando e disseram: foram vocês que mataram essa baleia!!!!

Criança ALFA: Aqui não tem baleia!!!

Palestrante: não é sua vez de falar, espera pra ver o que vai acontecer, [espere o final da estória] a baleia morreu afogada. Como é que uma baleia morre afogada se a baleia é um animal marinho? Que vive dentro do mar, como é que ela morre afogada?

Frederico: ela comeu lixo...

Palestrante: O Frederico matou a charada, lá na comunidade de Itapuã as pessoas jogavam lixo na praia, a água vinha e levava o lixo lá para o oceano, a baleia veio, abriu o bocão dela, viu um bocado de lixo na frente, pensou que era peixe, confundiu o plástico com peixe e ela comeu um bocado de lixo, e aí vocês sabem que a baleia que ela respira por cima né?

Criança ALFA: aqui não tem baleia não...

Palestrante: Aqui não tem baleia não né... graças a Deus!!! Eu tô um pouquinho gordo, eu tô quase uma baleia...

Palestrante: ainda não é hora de vocês falarem não... então pessoal eu contei essa história porque eu não tinha nenhuma consciência ambiental. Lá em Itapuã a pessoas vendem na praia aqueles queijinhos no palito de madeira, ou churrasquinho também, quando terminava de comer o espetinho, enterrava o espeto de ponta pra cima na areia e quando a pessoa pisava furava o pé, ou um animal vinha e se furava, ou jogava lixo no mar, jogava lixo na terra, jogava lixo em qualquer lugar...

Vamos continuar, só um minutinho, vocês deram vários exemplos aí de como preservar o meio ambiente desde a hora que a gente acorda até chegar na escola.

Agora aqui na escola, como é que a gente pode preservar o meio ambiente?

Mais alguma coisa que vocês queriam falar sobre meio ambiente na Escola?

Criança BETA (menina do 3º ano): quando eu tava lá em casa...

Palestrante: Lá em sua casa não! Quero na Escola! E você, quer falar na escola? Diga aí meu! (Rodrigues *et al.*, 2013, p. 110).

A palestra citada ocorreu no momento da realização da pesquisa de campo do mestrado numa escola campesina. Para além do estranhamento diante da

⁷ As crianças, quando tiverem suas falas citadas, foram identificadas por letras do alfabeto grego. A criança ALFA possui necessidade de apoio educacional, pois tem Transtorno do Espectro Autista e foi muito participativa (Rodrigues *et al.*, 2013).

metodologia e abordagem adotada pelo palestrante, é nítida a transferência da responsabilização da empresa para a comunidade sobre os problemas ambientais. Evidenciou-se também a contradição sob variadas perspectivas, entre as quais o fato de uma empresa que promove a extração das riquezas minerais pertencentes a todos os sujeitos locais que ali residiam, mas que foram removidos, despejados ou realocados em outros espaços geográficos, também provoca o aumento de doenças respiratórias, conforme nos relatou uma entrevistada, que afirmou:

A passagem das caçambas na Vila (...), já reclamamos, passa bem na porta de minha casa, aquela caçambona que busca os minérios, e na época do verão, do sol quente, naquela poeira, só se vê criança doente aqui, e eu acho que é um pouquinho daqueles minérios, que quando o carro passa, dá baque e fica aqueles minérios no ar, poluindo causando doenças, as crianças da Vila que moram na Avenida tem problemas respiratório (Comunicação pessoal – Rodrigues *et al.*, 2013).

Naquele período de análise dos resultados da pesquisa, ficaram evidentes de modo explícito as consequências do capitalismo na materialidade e intensificação de modo acelerado do alijamento e do desrespeito da realidade de vida das pessoas inseridas naquela comunidade.

Compreendemos que as ações desenvolvidas na escola campesina se tornavam disseminadoras dos interesses empresariais, com o capital eximindo-se da responsabilidade pelos impactos socioambientais causados, atribuindo aos municípios a responsabilidade de minimizar esses problemas a partir de atitudes individuais de racionamento e reaproveitamento de materiais (Rodrigues *et al.*, 2013). Constatamos que as questões sócio-históricas deveriam ser a base das discussões necessárias à compreensão e sobreposição dos interesses e práticas formativas aportadas no modo de produção capitalista.

Ainda durante o mestrado, atuei no Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR/UFPA, ministrando disciplinas em cursos de licenciaturas em lugares distintos, sendo a maioria em municípios localizados na Transamazônica. Nesse processo, observava que a maioria dos cursistas lecionava em escolas campesinas, ou seja, o PARFOR tornou-se uma estratégia de habilitação de professores que trabalhavam nas escolas do campo (Brito, 2013), porém não havia a integração com os princípios da Educação do Campo.

Ao concluir o mestrado em 2013, estava vivenciando todas as contradições desveladas durante a pesquisa e no trabalho com as turmas do PARFOR. Naquela

ocasião, havia a nitidez do quanto o capitalismo atua expropriando as pessoas de sua própria existência, assim como era nítido que as escolas eram um espaço privilegiado de disseminação e efetivação dos interesses burgueses, fomentando a formação de professores alinhada aos seus reais interesses, em detrimento da emancipação dos sujeitos, principalmente os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora.

A partir da inserção no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, coordenado pelo professor Salomão Hage em 2014, tive uma aproximação com a temática da formação de professores do campo. E participando do IV Seminário em Licenciatura em Educação do Campo, essa categoria consolidou-se como área a ser assumida tanto no processo auto formativo quanto na atuação profissional. Tanto a busca pela participação nas mobilizações reivindicatórias de profissionais da educação na minha juventude quanto a inquietação surgida ainda na graduação e, posteriormente, na vivência profissional, encontraram o campo como um lugar de existência que, além da compreensão de Fernandes (2012), era para estudar e me apropriar dos princípios da Educação do Campo. Isso fez com que minha existência fosse encontrada. Compreendi que desde minha infância, na escola, almejava por um espaço simbólico onde eu pudesse me compreender como ser humano de fato, imbuída de todas as vontades e posicionamentos revolucionários.

No período de 2014 a 2016, tive como atribuição a Coordenação do Programa Saberes da Terra, realizado em Bragança, Pará. O Programa embasava-se teórica e metodologicamente em Pistrak (2011), especificamente no trabalho como princípio educativo, tendo como suporte também a teoria dos complexos temáticos, que reafirmava a interdisciplinaridade como estratégia metodológica e a realidade como princípio formativo dos professores camponeses.

Nessa atividade foi possível visualizar a formação de educadoras e educadores numa perspectiva de contraposição aos modelos implementados pelos órgãos oficiais de educação e organismos internacionais que representam e defendem os interesses capitalistas.

Na formação docente realizada pelo Programa, tornou-se notória a efetivação de conquistas dos movimentos sociais concernentes à educação camponesa ao atentar para o modo de fazer dos movimentos sociais, para garantirem os direitos dos trabalhadores a uma educação contextualizada e que respeita sua diversidade.

A partir dos estudos realizados no GEPERUAZ, interessei-me pela temática da emancipação humana, conceituada como uma forma de sociabilidade superior à emancipação política, uma vez que "fundada na materialidade do trabalho associado, [a emancipação humana] permite aos homens serem os verdadeiros senhores do seu destino" (Tonet, 2005, p. 196). E a partir da inserção com esse tema, apresentei em 2014, no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN, o trabalho “Educação Superior no Brasil: o dilema da preparação para o mercado de trabalho e a formação emancipatória do trabalhador”.

Para ampliar minhas experiências na Educação Superior, ministrei como professora externa as disciplinas de Didática Geral e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática no Campus da UFPA em Abaetetuba/PA e ministrei como colaboradora a disciplina Ensino e Aprendizagem da Matemática Escolar no curso de Mestrado Profissional do Programa de Docência em Educação em Ciências e Matemática – PPGEDOC/IEMCI/UFPA.

A partir do ano de 2017, em continuidade ao trabalho na área de formação de professores, atuei como Diretora do Centro Municipal de Formação dos Profissionais da Educação de Canaã dos Carajás, desempenhando a função de Coordenadora de Formação do Sistema Municipal de Ensino, até o mês de junho de 2018.

Nesse mesmo ano, afastada por motivos profissionais do grupo de estudos GEPERUAZ da UFPA, decidi, então, escrever sobre assuntos que permeavam a realidade das escolas públicas municipais de Canaã dos Carajás e se constituíam como necessidades dos profissionais, tanto na implantação quanto no processo de desenvolvimento. Desse modo, foram publicados dois artigos intitulados “Educação Integral e Emancipação Humana: aspectos necessários para sua implementação e efetivação” e “A importância das tecnologias para a construção do conhecimento em sala de aula” (Pereira; Rodrigues; Rodrigues, 2018).

No desempenho das funções de diretora do Centro de Formação e como coordenadora, observei que a formalidade dada pelo Estado com a sistematização e, ao mesmo tempo, a implementação de políticas educacionais para atender às demandas do mercado, a configuração da sociedade nos aspectos materiais, institucionais, a forma de convivência e o modelo de produção têm influenciado o modo de viver, pensar, sentir e agir da sociedade (Charlot, 2008), influenciando fortemente o sistema educacional.

Ao mesmo tempo que trabalhava como diretora do Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Canaã dos Carajás, fui convidada a institucionalizar o Polo de Educação Superior do município. Para essa finalidade, criou-se um Fundo de Desenvolvimento Sustentável para o financiamento também de instituições de educação superior que se propusessem a se instalar na área denominada Polo Educacional. Em observância ao direito inalienável de acesso à educação e com o propósito de não favorecer apenas IESs privadas que acessam recursos públicos para se expandirem, ainda mais em tempos de desmonte das políticas públicas educacionais para as minorias, direcionamos as ações de convênio para doação do espaço físico, construção de estrutura física e manutenção de IESs públicas nesse município.

Desse modo, foram criados os polos do Instituto Federal de Educação e da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Estado do Pará em Canaã dos Carajás, também da Universidade do Estado do Pará – UEPA e Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, além da reestruturação do Polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Para a consolidação da institucionalização do Polo Educacional de Canaã dos Carajás, também denominado Cidade Universitária, foi criada a Coordenadoria de Educação Profissional e Superior na estrutura organizacional e administrativa da prefeitura do município, abrigada na Secretaria Municipal de Educação, Secretaria de Planejamento e Secretaria de Desenvolvimento Econômico, com integração por Acordos de Cooperação Técnica entre essas Secretarias.

Atualmente o Polo Educacional oferta mais de 26 cursos via convênio (contrato) com as instituições citadas. Essa oferta consta de cursos de graduação, especialização e mestrado para a formação de professores das áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Pedagogia, bem como a realização de várias ações extensionistas.

Diante da trajetória profissional e acadêmica descritas, busquei a consolidação da minha formação acadêmica com o doutorado, pesquisando sobre as Licenciaturas em Educação do Campo. Nessa perspectiva, estou concluindo o curso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa em Educação Ambiental e Educação do Campo, apresentando esta tese.

A questão que me instiga a discutir é o caráter emancipatório da formação de professores realizada pelas Licenciaturas em Educação do Campo, em

contraposição à formação alinhada aos desígnios do sistema capitalista, principalmente, ao capital financeiro. A formação ofertada nas bases capitalistas desqualifica o ser humano em suas condições de existência e promove sua alienação. O aspecto que de fato me insere na pesquisa é o interesse em analisar propostas de formação de professores que atuam na Educação do Campo, por representar uma perspectiva contra-hegemônica, opondo-se ao modelo de formação alienante institucionalizado pelo Estado burguês. Portanto, analisarei o esvaziamento dos recursos para as LEdoCs enquanto, propostas formativas que se situam na contraposição e são desenvolvidas em comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas e camponesas (Brasil, 2010).

Esta pesquisa é importante para o processo de formação e, nesse contexto, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são instrumentos contra-hegemônicos que de fato necessitam ser fortalecidos num momento de proliferação de projetos de expropriação dos direitos à educação a partir da inserção de mecanismos meramente meritocráticos.

Diante da onda crescente e escancarada de criminalização e negação do protagonismo dos povos camponeses e dos demais movimentos sociais anunciados desde que teve início a gestão dos governos progressistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016), mas posto em prática a partir de 2016, esta pesquisa também consiste numa possibilidade de resistência em prol da educação superior do campo. Ela evidencia os aspectos formativos das Licenciaturas em Educação do Campo, pensados e implementados a partir das demandas formativas dos professores das escolas camponesas, dos teóricos comprometidos com a justiça social, assim como das instituições de educação superior que garantem a efetivação dessa política educacional.

CAPÍTULO 1 – ENTRE CONCEITOS E CAMINHOS: DIÁLOGO ENTRE TEORIA E MÉTODO

1.1 Situando o fenômeno da pesquisa: definição do problema

Em 2019 foi iniciada a gestão de Jair Messias Bolsonaro e, apesar dos problemas causados por ministros nomeados, da disseminação de *fake news* e desmandos cotidianos na estrutura da gestão federal, não visualizávamos ainda todo o caos que se instalaria no país até o fim de sua gestão em 2022.

Esse projeto de pesquisa tinha como recorte temporal o período de 2016 a 2018, no qual Michel Temer governou o país e os dois primeiros anos da gestão de Jair Bolsonaro (2019-2020). Assim, a pesquisa analisaria a situação das Licenciaturas em Educação do Campo no período de 2016 a 2020, com o desmonte do financiamento para a Educação do Campo nesse período.

A partir das atitudes de Ricardo Vélez no Ministério da Educação, resolvemos acompanhar o governo fazendo registros de todas as ações noticiadas em relação à educação, para que depois fossem verificadas nos meios oficiais de notícias, páginas oficiais do governo, da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, manifestações das entidades representativas das categorias profissionais de educação, pesquisadores e dirigentes das instituições de educação superior no Brasil.

Diante do acompanhamento dos acontecimentos no Brasil, decidimos ampliar o recorte temporal da pesquisa para todo o mandato de Jair Bolsonaro, tendo como objetivo realizar pesquisa documental sobre o financiamento das Licenciaturas em Educação do Campo no período de 2016 a 2022, que demarca os governos de Michel Temer (12/5/2016 a 31/12/2018) e de Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022), e analisar como as ações impetradas contra a classe trabalhadora afetariam o processo de desenvolvimento das políticas públicas educacionais, principalmente a continuidade dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC.

O processo de desmonte das políticas públicas tiveram início no governo de Michel Temer, essa afirmação que pode ser corroborada pela extinção de secretarias e redefinição de atribuições de alguns órgãos federais. Nesse processo, a SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão foi extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, e em consequência, todos os programas que estavam sob sua gestão foram realocados

em outras secretarias e as pautas de garantias de direitos dos diversos segmentos da qual faziam parte sentiram o início do processo de desmonte.

Ressalta-se que o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO é uma política promovida pelo MEC, por intermédio da SECADI, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESu e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

A partir da extinção da SECADI, optamos por pesquisar a situação das LEdoCs em seu processo de institucionalização enquanto política de oferta de educação superior na Educação do Campo e tendo produzido resultados significativos tanto nas universidades onde os cursos acontecem quanto nos locais onde os licenciados residem, como nos afirmam Molina, Hage e Martins (2022).

Durante o levantamento bibliográfico sobre Educação do Campo e especificamente sobre as Licenciaturas em Educação do Campo, consideramos necessário situarmos as ações governamentais de desmonte tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, pois havia uma integração entre a extinta SECADI, a SESu e o FNDE nos aparatos de regulação e financeiro às LEdoCs.

No intuito de analisarmos as consequências na oferta da Educação Superior do Campo a partir da extinção da SECADI, optamos por realizar primeiramente uma análise sobre os cortes orçamentários que atingiram a Educação Básica e a Educação Superior e, conseqüentemente, a Educação do Campo, Educação Indígena e Quilombola.

Analisando os cortes orçamentários de recursos previstos para o Ministério da Educação, constantemente apareciam nos fichamentos realizados algumas referências acerca de atitudes dos Ministros da Educação em relação à condução da pasta e compreendemos que os cortes orçamentários faziam parte do projeto de ação na gestão do Ministério. Por isso, trouxemos nesta pesquisa as análises dos Relatórios de Gestão do Ministério da Educação, especificamente referentes ao período de 2019 a 2022, porque o Portal da Transparência adota como sistemática a manutenção apenas de Relatórios dos últimos quatro anos.

A análise sobre o financiamento da educação no Brasil em 2022 nos apresenta muitas questões a serem estudadas de modo aprofundado. Dentre as questões constatadas, foi observado que os orçamentos aprovados pelas Leis Orçamentárias Anuais – LOAs são apresentados nos Relatórios de Gestão do MEC de modo superficial quanto à destinação do recurso à atividade-fim. Desse modo, os

Relatórios abordam as ações apenas no aspecto da apresentação do direito ao acesso, chegando até mesmo a usarem as redações de leis que preconizam o direito, mas não especificam o direcionamento do recurso nem os resultados alcançados pela ação.

No percurso da elaboração desta pesquisa também foi constatado que os cortes no orçamento da educação no período de 2016 a 2022 ocasionaram graves problemas, principalmente quanto ao acesso e à permanência de estudantes nos cursos da Educação Superior. Mesmo que as despesas de pagamento dos profissionais das instituições permanecessem realizados, não havia condições de esses profissionais realizarem principalmente as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão devido ao corte de orçamento que custeava as despesas denominadas não obrigatórias.

Tabela 1 - Orçamento previsto e orçamento executado pelo MEC no período de 2017 a 2022⁸

ANO	Orçamento Previsto R\$	Orçamento Executado R\$	Diferença entre orçamento previsto e orçamento executado R\$	Percentual do orçamento executado frente ao gasto público do governo (%)
2017*	140,84	126,22	14,62	5,42
2018*	139,91	120,22	19,69	4,91
2019**	149,74	119,77	29,97	4,77
2020	142,11	114,25	27,86	3,45
2021	145,70	123,43	22,27	3,37
2022	159,58	139,59	20,09	3,65
TOTAL	877,88 bilhões	743,48 bilhões	134,5 bilhões	25,57%

Fonte: Portal da Transparência do Ministério da Educação.

* Gestão Temer (agosto de 2016 a dezembro de 2018).

** Gestão Bolsonaro (01/01/2019 a 31 de dezembro de 2022).

Os números da Tabela 1 demonstram que entre 2017 a 2022 134 bilhões deixaram de ser executados pelo Ministério da Educação. A situação se agrava quando somamos os cortes anunciados sob a justificativa de contingenciamentos e vetos às propostas de suplementação orçamentária que analisaremos no decorrer da pesquisa.

⁸ Os valores apresentados no orçamento previsto estão com os recursos suplementados por emendas parlamentares, dentre outros recursos advindos de outras fontes, bem como de restos a pagar do ano anterior.

Entende-se que, quando um recurso é contingenciado, ele pode retornar ao orçamento original, sendo distribuído assim que a arrecadação de impostos do governo alcance o montante previsto. No entanto, ao analisarmos esses pseudo-contingenciamentos, constatamos que o recurso não foi redistribuído como anunciado.

Na continuidade da pesquisa, é perceptível a ação direta do Estado quanto à negação do direito à educação pública de qualidade e socialmente referenciada. Notemos que os recursos necessários à realização das ações da Educação do Campo e, conseqüentemente, para a oferta das Licenciaturas em Educação do Campo são mantidos no Orçamento Público da União, porém a execução não corresponde ao orçamento previsto, pois há indícios de que os cortes orçamentários influenciam a não execução.

É notório que não somente as políticas públicas educacionais foram alijadas, mas a educação de modo geral sentiu os ataques. Nesse caso, a Educação Superior do Campo foi a mais atingida. Esse fato pode ser comprovado pela constatação de que as Licenciaturas em Educação do Campo não aparecem de modo textual nem com destinação de recursos nos Relatórios de Gestão do MEC a partir de 2019. Ainda convém destacar que a partir da extinção da SECADI diminuíram as menções à Licenciatura em Educação do Campo nos documentos oficiais.

Os movimentos sociais populares e entidades representantes de categorias profissionais da Educação Superior estiveram em constante enfrentamento contra os projetos de desmonte das políticas públicas nos governos de Temer e Bolsonaro. Nesta pesquisa, procuraremos identificar as estratégias de lutas implementadas a favor da Educação do Campo e a manutenção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo como ação formativa estratégica para a emancipação dos sujeitos do campo e a classe trabalhadora do país.

Esta pesquisa tem como objetivo primordial abordar o financiamento das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. Desse modo, compreendemos que os desafios são maiores do que os previstos antes de iniciarmos este trabalho. Nessa empreitada inicial, algumas questões se apresentaram como desafiadoras e inquietantes, como o tratamento de forma generalizada nos documentos orçamentários com destinação de recursos à Educação do Campo e às LEdoCs.

Buscaremos a partir de agora realizar essa pesquisa em contato e ação integrada com instituições que ofertam cursos de Licenciaturas em Educação do

Campo, assim como analisaremos documentos institucionais para tratarmos especificamente da oferta e do financiamento para as LEdoCs.

Assim, os sistemas e instituições de Ensino Superior, a partir da articulação com diferentes movimentos sociais para a continuidade, o acesso e permanência de escolas enriquecidas e humanizadas pela diversidade sociocultural e pela inclusão que subsistem no campo, necessitam das LEdoCs como política de formação de professores e estratégia de superação das situações postas pelo capitalismo, especificamente pelas exigências do mercado econômico.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a oferta da educação superior voltada para o campo, discutindo os processos de formação de educadores na LEdoC no período de 2016 a 2022. O estudo também buscou identificar os desafios enfrentados na implementação e consolidação dessa modalidade de ensino, considerando aspectos como políticas públicas, infraestrutura, currículo, metodologias pedagógicas e desafios enfrentados devido aos intentos de desestruturação impetrados pelos governos de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro.

As constantes mudanças no mundo do trabalho e o fortalecimento da sociedade do conhecimento alinhada aos princípios capitalista e neoliberais têm contribuído para o aumento da discussão sobre a formação de professores em todo o mundo. Nesta pesquisa, envidaremos esforços para desvelar a situação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em consequência do desmonte das políticas públicas educacionais para as minorias a partir da extinção da SECADI e intrinsecamente da falta de financiamento governamental para a continuidade dessa oferta.

Diante do modelo de gestão política nacional retomado a partir de agosto de 2016 e acirrado no período de 2019 a 2022, consideramos necessário situarmos a gestão orçamentária da educação pública nos respectivos períodos de modo generalizado e de modo mais específico, abordando a educação superior, a Educação do Campo e as Licenciaturas em Educação do Campo.

De acordo com Freitas (2010, p. 28),

Uma das principais características da Licenciatura em Educação do Campo como política de formação de educadores do campo centra-se na estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento para atuarem na educação básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e dos processos educativos comunitários.

O PROCAMPO é uma política que inicialmente esteve sob a gestão da SECADI, com apoio da SESu e execução financeira do FNDE.

A Educação do Campo tem grandes diferenciais e desafios como espaço formativo, pois sua formalidade e necessidade de fazer no percurso de acordo as especificidades de seu povo, concebendo a realidade como princípio educativo, é o fio condutor de toda e qualquer ação voltada para essa área.

Dentre esses desafios, encontram-se a abordagem do conhecimento num movimento dialético com a teoria e a prática, integrado num fazer pedagógico no qual as práticas sociais são abordadas numa perspectiva de “criação de novas relações sociais e na formação omnilateral dos trabalhadores” (Caldart, 2011, p. 114). Outro desafio sempre enfrentado pela Educação do Campo está relacionado à destinação de recursos por meio do governo federal.

Na atualidade a formação docente é o assunto mais recorrente na abordagem das questões educacionais. Essa temática ocorre em diversos setores da sociedade, como a imprensa, segmentos políticos, instituições governamentais e empresas. Todos esses segmentos indistintamente apontam a necessidade de se investir na formação de professores como fator primordial à melhoria da educação no Brasil.

Dos argumentos que justificam esse investimento, têm força os que sustentam a necessidade de formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento econômico do país. Notoriamente são implementados vários programas de formação de professores que seguem essa lógica fordista taylorista, em que é explícita a negação do sujeito a partir da sobreposição dos interesses do capital (Oliveira, 2003).

Em atendimento à demanda capitalista que tem o Estado burguês como legitimador de seus interesses impostos sob forma de leis, decretos, resoluções e programas de formação docente (inicial e continuada), são implementadas políticas que atendem aos interesses mercadológicos e que disputam com os direitos sociais, no intento de se estabelecerem hegemonicamente sobre a classe trabalhadora (Marx, 2009).

Nesse contexto de estudo, trazemos o PROCAMPO devido à sua importância estratégica para a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo para professores atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o intuito também de minimizar e até mesmo extinguir o processo de fechamento e nucleação das escolas do campo no Brasil.

Desde sua instituição em 2013, o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, cujo objetivo consiste em garantir o acesso e permanência das populações do campo na educação, desenvolveu várias ações para o alcance dos respectivos objetivos. Dentre as ações realizadas, destacam-se as desenvolvidas em regime de colaboração com sistemas municipais e estaduais de ensino por meio da promoção do acesso e recuperação de infraestrutura de escolas do campo, a oferta de formação inicial e continuada de professores e distribuição de material didático específico para a educação campestre (Brasil, 2013).

Ao retomarmos o histórico das lutas dos povos campestres, identificamos que o desmonte perpetrado contra suas conquistas os remetem à condição de chamado para o fortalecimento nos espaços reivindicativos propulsores das conquistas combatidas. No cerne das políticas implementadas pela Educação do Campo, há que evidenciar as referidas conquistas:

O PRONERA; a Residência Agrária; o Procampo – Licenciaturas em Educação do Campo; o PRONACAMPO; o Saberes da Terra; o PNLD Campo; o Observatório da Educação do Campo; o PIBID Diversidade; o Escola da Terra; o PET Campo; as bolsas específicas para estudantes indígenas e quilombolas, entre outras, ainda que com imensas limitações, significam a conquista de fundos públicos para a garantia do direito à educação dos trabalhadores (Guedes *et al.*, 2018, p. 3).

A luta pelo fortalecimento da Educação do Campo no decorrer desses últimos vinte e seis anos, considerando como marco a criação do PRONERA em 1998, também consolidou instâncias organizativas para a reivindicação, deliberação e proposição de políticas inclusivas aos povos marginalizados pelo capitalismo. Dentre essas instâncias, tem-se a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC em agosto de 2010, com autonomia para debater com o poder público sobre as proposições voltadas para implantação, fortalecimento e consolidação de políticas públicas de educação a partir das especificidades, diversidades e questões da Educação do Campo (Hage, 2014).

No processo de disputa entre a classe hegemônica e a classe trabalhadora que busca a construção de uma contra-hegemonia, analisaremos a teoria neoliberal como aporte do conservadorismo característico no governo Temer (2016–2018) e do ultradireitismo que caracterizou o governo Bolsonaro (2019–2022). Não abordaremos o Neoliberalismo sob a ótica de sua essência, pois acreditamos que essa questão está muito esclarecida, mas o faremos na abordagem dos

desdobramentos das ações praticadas pelo ultradireitismo no Brasil no governo de Jair Bolsonaro, que avidamente se apresentava em constante desmobilização dos direitos sociais da classe trabalhadora.

1.2 Objetivo geral

Analisar a condição de oferta do curso superior em Educação no Campo e os processos de formação de educadores no curso de Licenciatura em Educação do Campo no período entre 2016 e 2022.

1.3 Objetivos específicos

- ❖ discutir sobre a luta pela terra e a luta pela Educação do Campo no desenvolvimento da história do Brasil;
- ❖ identificar as lutas das instituições de educação superior e os movimentos sociais para garantir a Licenciatura em Educação do Campo como processo formativo e ação de resistência da Educação Superior do Campo;
- ❖ demonstrar a situação da Licenciatura em Educação do Campo em face do não financiamento pelo governo federal no final de 2022 (data-limite da pesquisa).

No cenário vivenciado de negação de direitos e de desmonte das políticas públicas que impactaram a educação em todos os níveis, etapas e modalidades, assim como a formação dos professores, nos instigam as seguintes questões: **1)** Quais as consequências enfrentadas pela Licenciatura em Educação do Campo a partir do esvaziamento do orçamento para o Ministério da Educação? **2)** Quais estratégias de luta os movimentos sociais e as instituições que ofertam cursos da LEdoC utilizaram para garantir a continuidade das turmas de Licenciatura em Educação do Campo no período de 2016 a 2022? **3)** E ao final de 2022 (data-limite da pesquisa), qual a situação das Licenciaturas em Educação do Campo em face do esvaziamento dos recursos financeiros?

É necessário destacar que seria ingênuo acreditarmos que um sistema que subsiste da exploração das pessoas garanta a emancipação das classes oprimidas (Mészáros, 2005), pois, em uma sociedade capitalista, não é possível imaginar que a formação ofertada oficialmente tenha como objetivo promover a emancipação humana.

No entanto, acreditamos que um processo formativo cujo conteúdo esteja pautado na realidade enquanto princípio formativo corrobora para a mudança da

sociedade, propiciada pela ação de pessoas que vivenciam a emancipação humana como mecanismo necessário para a transformação social (Loureiro, 2005).

Desse modo, a **tese** desta investigação é a de que a Licenciatura em Educação do Campo resistiu ao processo de desmonte contra as políticas sociais praticado desde o golpe consumado em 2016 no Brasil. Assim, apesar do esvaziamento de recursos financeiros pela União, a LEdoC teve continuidade no período de 2016 a 2022.

A partir da criação da Política de Educação do Campo, esta passou a ser um instrumento imprescindível de resistência ao desmonte das políticas públicas de educação que atendem às minorias. No decorrer de sua expansão, essa Educação do Campo se constitui elemento de resistência não somente para a formação de educadores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que atuam em escolas do campo, mas também é uma valiosa estratégia para minimizar as consequências das ações interpostas pelo desmonte da educação para todas as minorias.

Ao apresentarmos o texto final da pesquisa, consideramos necessário explicitar que ele está organizado em capítulos, distribuídos da seguinte forma:

Na Introdução, constam a construção sócio-histórica e o perfil socioeducacional da pesquisadora.

No Capítulo 1, apresentamos o objeto da pesquisa, além dos objetivos geral e específicos, as questões norteadoras, a problemática e a apresentação preliminar da tese. No Capítulo 1 também abordamos os aspectos teórico-metodológicos assumidos na realização da pesquisa: o Materialismo Histórico-dialético, as categorias historicidade, contradição e totalidade, e a pesquisa documental, tendo as peças orçamentárias da União (PPAs, LOAs e LDOs), Relatórios de Gestão do MEC, Relatórios de Gestão de universidades federais que ofertam LEdoC e outros documentos analisados para a consecução dos dados necessários e apontados para a elaboração do trabalho. Também apresentamos nesse Capítulo o estado da arte sobre as dissertações e teses do repositório da CAPES do campo de pesquisa sobre a Educação do Campo, as Licenciaturas em Educação do Campo e especificamente os textos que abordam o financiamento da LEdoC.

O processo de esvaziamento dos recursos para a Educação do Campo é abordado na Capítulo 2, no qual também apresentamos o processo de ataque aos direitos sociais, principalmente contra as instituições públicas educacionais, as interferências na formação de professores a partir da implementação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC e da BNC–Formação. Desse modo,

apresentamos a discussão sobre as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, as Resoluções que tratam das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

No Capítulo 3, abordamos o processo de luta da classe trabalhadora no decorrer do refinamento das práticas excludentes da elite agrária no Brasil. Apresentamos a discussão sobre a história da espoliação da terra no Brasil, apontando o aparelhamento político para a legitimação dos interesses da classe hegemônica, o processo de organização dos trabalhadores camponeses em disputa com as organizações dos latifundiários e a atual concentração de terras a serviço do agronegócio.

Nos tópicos do Capítulo 3 também expomos o processo de resistência dos movimentos sociais, instituições, entidades e profissionais da educação contra o alijamento das políticas públicas e a luta pela continuidade dos direitos adquiridos, a busca pelo acesso da classe trabalhadora camponesa a uma educação emancipatória, mostrando a continuidade da oferta das LEdoCs.

Ainda no terceiro Capítulo, abordamos a história da Educação do Campo a partir das lutas dos movimentos sociais, numa conformação de forças para a criação do PRONERA e PROCAMPO como partes da política pública para a formação dos professores, e o FONEC, instância de organização, fortalecimento e resistência para a consolidação de uma educação pautada no desenvolvimento humano.

No Capítulo 4, discutimos a formação de educadores em face do processo sócio-histórico da EdoC/LEdoC, enfatizando as experiências das universidades que implantaram os primeiros cursos das LEdoCs – UnB, UFMG, UFS e UFBA – e o enfrentamento da desestruturação da formação emancipatória com a resistência à invisibilização nos planejamentos e documentos orçamentários na UnB/Planaltina e na UNIFESSPA durante os governos Temer e Bolsonaro.

No Capítulo 5, apresentamos as concepções de Estado sob a perspectiva do Liberalismo, Marxismo e Neoliberalismo como contexto para a expressividade do ultradireitismo encampado desde o golpe contra a presidente Dilma Rousseff, mas de fato praticado em várias interfaces a partir da eleição de Jair Messias Bolsonaro. Nesse cenário, demonstramos os variados ataques contra a educação pública superior e os cortes no orçamento para a Educação do Campo desde 2016.

No Capítulo 6, abordamos o planejamento orçamentário, base legal do orçamento e execução orçamentaria do Ministério da Educação, assim como o financiamento e análise do orçamento para a educação superior.

Este texto foi organizado de modo que cada capítulo contemple a abordagem conceitual a que se propõe e promova uma análise crítica sobre a questão apresentada. Desse modo, não teremos um capítulo específico de análise, mas nas considerações finais pontuamos as conclusões sobre a tese desta pesquisa, os objetivos gerais e específicos, e as questões norteadoras.

1.4 Referenciais teórico-metodológicos

Ao definirmos o caminho metodológico a ser trilhado nesta pesquisa, evidenciamos nossa opção pelo Materialismo Histórico-dialético como método de abordar o movimento real dos acontecimentos e pressupostos históricos analisados a partir dos aspectos empíricos da materialidade de modo geral, realizando uma desagregação de dados para, assim, reelaborar diferentes conexões e ou interconexões com as múltiplas determinações do fenômeno de estudo (Netto, 2011).

A opção pelo método emerge da maneira como se percebe o mundo e a sociedade. Para Netto (2011), Karl Marx criou uma abordagem metodológica inovadora ao permitir que o pesquisador assuma uma posição em relação ao objeto em intrínseca correspondência à formulação metodológica e à elaboração teórica.

Desse modo, o MHD é a opção viável e necessária para a realização desta pesquisa, por ser um caminho que busca a verdade nas relações sociais, tanto nos aspectos de natureza filosófica quanto ideopolíticas. Nesse sentido, é a metodologia que propicia a compreensão crítica sobre as lutas, conquistas, modo de vida e cultura da classe trabalhadora em disputa com os interesses da sociedade burguesa.

Na busca pela compreensão do financiamento das Licenciaturas em Educação do Campo nos governos que fortaleceram o Neoliberalismo no Brasil no período de 2016 a 2022, temos no marxismo as bases para o entendimento das relações econômicas praticadas pelo Estado burguês diante das relações sociais.

Ao elaborar os pressupostos metodológicos da pesquisa, emergem alguns fatores que inquietam e expressam as diferentes concepções de sociedade, sendo uma concebida pelo sistema de produção capitalista e difundida nas salas de aula, alinhada

à tendência liberal; a outra, apresentada pela proposta e prática de uma educação emancipatória, pautada na realidade e condições de acesso da classe trabalhadora.

Numa das concepções, a sociedade é percebida como constituída por processos autônomos fragmentados, seguindo uma única e determinada ordem. Nesse pensamento a ciência busca estabelecer relações de causa e efeito entre os fenômenos. Esse pensamento tem como pressuposto que o universo é um sistema completo de regularidades e que, por isso, os fenômenos se comportam sempre da mesma maneira, seguem “leis”, de tal modo que as mesmas causas produzem sempre os mesmos efeitos (Severino, 2007, p. 110).

Na vertente assumida nesta pesquisa, o contexto histórico, as necessidades, interesses e a construção da sociedade são compreendidos como um processo dinâmico, posicionamento que nos leva a compreender que a formação de professores no Brasil é um projeto em disputa. Então, nos propomos a realizar uma interpretação da concepção das Licenciaturas em Educação do Campo, ou seja, uma compreensão histórica, materialista e dialética como elemento necessário para a superação dos ditames alienantes do capitalismo.

Nesse sentido, para compreendermos o fenômeno da pesquisa, ou seja, os desdobramentos da criação do PROCAMPO, alçado à condição de política pública educacional, devemos fazê-lo a partir da compreensão dos fenômenos sociais sob a categoria da totalidade.

Para Marx (1996), existe uma mútua dependência e inter-relação das relações sociais com a política, a cultura e a economia. Desse modo, as condições materiais de produção influenciam as relações sociais e culturais que consequentemente moldam a política e demais superestruturas. No entanto, é “o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa” (Luckács, 1974, p. 14).

A totalidade também expressa uma visão dialética da realidade, em que as contradições internas da sociedade, como a luta de classes, são vistas como motores do desenvolvimento histórico. A sociedade não é estática, mas um processo em constante mudança impulsionado por essas contradições. Assim, temos os pressupostos reais, formados por “indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação” (Marx; Engels, 2007, p. 87).

Marx (2009) acreditava que pesquisar os fenômenos sociais utilizando-se da abordagem da totalidade tornava possível alcançar uma compreensão profunda e integrada das dinâmicas sociais e históricas, permitindo a elaboração de estratégias de transformação social fundamentada na realidade concreta.

Os modos de produção comunal, escravismo, feudalismo e capitalismo têm suas próprias características históricas, e a transição entre eles é impulsionada por lutas e contradições internas (Marx, 1996). Nesse sentido, nos baseamos na categoria da historicidade para analisar os fatores e acontecimentos ao longo da história da Brasil que resultaram na hegemonia latifundiária e na constante luta dos trabalhadores pelo acesso aos meios de produção e à educação.

A categoria da historicidade nos deu suporte metodológico para compreendermos a conformação dos interesses capitalistas antecipando-se a possíveis conquistas que resultariam na emancipação aqui compreendida como a real libertação dos sujeitos dos engessamentos gnosiológicos impostos pela formação praticada pelos professores formados segundo as orientações pedagógicas liberais, que limitam, enformam, informam e conformam (Libâneo, 1994), mas não educam nem ensinam os sujeitos.

Para Marx (2009), a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida e mais diferenciada; por isso, é necessário analisar o modo de produção da riqueza material, pois a realidade social e as suas instituições são constituídas e transformadas ao longo do tempo em contextos históricos específicos. Ainda segundo Marx, “os homens fazem sua história, mas não fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente ligadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2007, p. 87).

Em outras palavras, entender com a historicidade a questão da Educação do Campo, especificamente das Licenciaturas em Educação do Campo, envolve analisar como estas se desenvolveram ao longo do tempo, quais foram as condições históricas que moldaram seu surgimento e sua transformação. Isso é fundamental para uma compreensão profunda e crítica da sociedade, pois revela as dinâmicas e contradições que impulsionam o desenvolvimento histórico das LEdoCs.

A historicidade implica que os fenômenos sociais não são estáticos, mas estão continuamente em processo de mudança e evolução, influenciados por uma série de fatores temporais e espaciais.

A concepção da história é sobretudo, um guia para o estudo [...] deve -se examinar - se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem (Marx; Engels, 2010, p. 107).

A partir da compreensão de que a prática social e histórica é a instância de verificação da verdade teórica (Netto, 2011), abordamos a realização dos cortes no financiamento para a oferta de turmas de Licenciatura em Educação do Campo no período de 2016 a 2022 a partir das concepções e compreensões sobre o papel do Estado. Essas concepções e compreensões estão explicitadas no modo de ação dos ministros da educação nomeados no respectivo período, as ações intentadas e implementadas contra a educação pública de modo geral e de modo específico contra as universidades públicas.

Ao analisarmos os Relatórios de Gestão do Ministério da Educação no período determinado como foco da investigação, constatamos que eles são instrumentos de disfarce para o desenvolvimento das intenções nefastas contra a classe trabalhadora. Nesses instrumentos, consta a apologia à criação de escolas cívico-militares e a abordagem de modo genérico quanto à manutenção das políticas educacionais implantadas até o início de 2016.

Ao vermos nos noticiários a afirmação do Ministro da Economia Paulo Guedes (2019-2022), vangloriando-se de que havia colocado “uma granada no bolso do inimigo”, referindo-se ao não reajuste para os servidores públicos até o fim do ano de 2021, torna-se evidente que havia um projeto em desenvolvimento, cujo objetivo era o aniquilamento dos direitos sociais e o aumento do poderio da sociedade burguesa.

O cenário do golpe consolidado em 2016 expressava mais uma vez uma estratégia e a insatisfação da burguesia em crise econômico-financeira. Para Netto (2011), a pesquisa em Marx centra-se na compreensão do surgimento, da consolidação e das interfaces de crises ocorridas na sociedade burguesa. Desse modo, apontamos historicamente as ações de organização dos movimentos sociais enquanto instituições sociais cuja origem e desenvolvimento são produtos históricos.

Diante dessa concepção, mostramos nesta pesquisa que a criminalização e os diversos combates implantados contra os movimentos sociais são ações dos órgãos oficiais para manutenção dos interesses da sociedade burguesa.

No percurso de elaboração da pesquisa, ao lidarmos com os elementos da pesquisa documental embasados nas categorias do Materialismo Histórico-dialético e tendo a historicidade como umas das categorias de análise, consideramos importante a elaboração de um cronograma ilustrativo sobre os aspectos da formalização da Educação do Campo.

Quadro 1 – Cronologia dos acontecimentos que se relacionam com a Educação do Campo no Brasil

1996 abril	Massacre de trabalhadores rurais sem terra na Curva do S em Eldorado dos Carajás/PA
1996 agosto	Censo da Reforma Agrária
1996	Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: pauta a necessidade de proporcionar a alfabetização da população camponesa
1997	Realização do I Encontro Nacional da Educação na Reforma Agrária – ENERA
1998	Criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA
2002	Resolução CNE/CEB nº 1/2002: Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo
2003	Portaria nº 1.374/2003: criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPTEC
2004	Realização da I Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA
2006	Resolução CNE/CP nº 1/2006: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia – não contemplou a Educação do Campo
2007	Substituição do GPTEC pela Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC
2007	Implantação de cursos da LEdoC como experiências-pilotos na UnB, UFB, UFMG e UFS
2008	Diretrizes curriculares CNE/EDOC: reconhecimento da Educação de Campo como modalidade de educação
2010	Decreto nº 7.352/2010: dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA
2012	Edital SECADI nº 2/2012: institui 45 cursos permanentes das LEdoCs
2014	Lei nº 13.005/2014: institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Aborda a Educação do Campo nos níveis de Educação Básica e Superior e nas modalidades de Educação Integral e de Jovens e Adultos
2015	Realização da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária – PNERA
2015	Resolução nº 2/2015: institui as DCNs para a formação inicial e continuada de professores e formação para atuação nas escolas do campo baseada na epistemologia da práxis
2015	Portaria nº 948/2015: institui comissão para elaboração de critérios técnicos para assegurar a distribuição territorial e espacial das escolas do campo,

	aperfeiçoamento pedagógico e realização do Programa de Residência Docente nas Escolas do Campo
2015	Portaria MEC nº 102/2015: cria a Comissão de Acompanhamento e Sugestões de Aperfeiçoamento e Fortalecimento Institucional das Licenciaturas em Educação do Campo
2016	Portaria MEC nº 391/2016: estabelece diretrizes e orientações sobre o processo de fechamento de escolas do campo
2018	Portaria CAPES nº 38/2018: institui o Programa de Residência Pedagógica
2019	Extinção da Comissão Nacional da Educação do Campo
2019	Resolução CNE/CP nº 2/2019: estabelece as diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
2020	Extinção da Coordenação responsável pela Educação do Campo, inviabilizando a continuidade do PRONERA
2020	Resolução nº 1/2020: estabelece a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação)
2023	Resolução CNE/CP nº 1/2023: dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior
2024	Resolução CNE/CP nº 4/2024: DCNs para a formação inicial em nível superior de profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica
2024	Discussão sobre o novo PRONERA
2024	Reativação da Comissão Nacional da Educação do Campo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos analisados na pesquisa.

A presente pesquisa aborda questões relacionadas à Educação do Campo considerando o recorte temporal entre 2016 e 2022, no entanto, para compreender as transformações e conquistas recentes, foram incluídas no cronograma a Resolução CNE/CP nº 1/2023 (Brasil, 2013), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, além da discussão sobre o novo PRONERA e a reativação da Comissão Nacional da Educação do Campo.

Essa cronologia evidencia os acontecimentos que fazem parte da história, das conquistas, desafios, enfrentamentos na oferta de educação para os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e demais trabalhadores residentes no campo brasileiro.

Conforme Arroyo (2005, p. 10), "o campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, onde cada instituição e campo profissional são capacitados para dar conta de um recorte do social". Por isso, a Educação do Campo possui uma rede de luta, proposições, elaborações e desenvolvimento de atividades.

Observemos que nossa opção pelas categorias totalidade, historicidade e contradição relaciona-se integralmente com as análises de conjuntura realizadas na construção deste trabalho. Após discorrermos sobre a totalidade e a historicidade, apresentamos a categoria da contradição para sustentar e explicar os fenômenos abordados.

Na teoria marxiana, as "totalidades seriam inertes, sem as contradições" (Netto, 2011), pois a luta de classes é a força que move a história, consistindo na luta dos contrários, e não haveria história se não houvesse a luta dos contrários. Nesse caso, a luta dos contrários é que promove a transformação das relações sociais, portanto é fundamental entendermos a categoria da contradição para analisarmos a dinâmica das relações sociais e os processos de mudança histórica ocorridas no decorrer da formação social do Brasil.

Essa abordagem contrasta com a visão estática e harmoniosa da sociedade. Para Marx, a mudança social e histórica não ocorre de forma linear ou pacífica, mas através de conflitos e contradições materializados na existência da luta de classes (Martins, 2005).

A contradição evidencia-se como categoria de análise em todo o desenvolvimento deste texto. Essa afirmação evidencia-se como verdadeira ao apresentarmos os elementos do processo de formação de estudantes e professores nos moldes do sistema de produção capitalista, quando havia salas distintas para os filhos da classe trabalhadora e para os filhos da classe burguesa numa escola de Ensino Fundamental. Além disso, a presença de projetos distintos de formação dos professores, sendo um pautado na concepção do mercado financeiro e o outro, elaborado e desenvolvido em processo de disputa pelos movimentos sociais.

No capitalismo a principal contradição é estabelecida entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores. Essa contradição é central porque a exploração da força de trabalho pelos capitalistas cria tensões e conflitos que são

inerentes ao próprio sistema capitalista, mas que, diante das respectivas crises, os detentores do capital atacam os direitos da classe trabalhadora.

Nesse processo, tratamos os fenômenos sociais a partir do real, pelo concreto dado, pela análise um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega -se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações (Netto, 2011).

A realidade é composta por contradições, ou seja, elementos que são opostos, mas interdependentes e cuja interação impulsiona o desenvolvimento histórico e social. Nessa perspectiva, analisaremos os fenômenos a partir da realidade dos sujeitos camponeses sob diferentes aspectos. No percurso metodológico, analisaremos os aspectos históricos, sociais, culturais denominados de Concreto Pensado na teoria marxiana (Martins, 2005).

Na perspectiva materialista histórico-dialética, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. O método é uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 1991, p. 77).

O estudo aqui proposto se embasará no entendimento de que as Licenciaturas em Educação do Campo constituem uma possibilidade para a emancipação humana de professores e estudantes camponeses, mesmo encontrando-se em situação de desmonte governamental.

Assim, a temática não será tratada de maneira superficial e linear, desconsiderando os aspectos sociais, políticos e econômicos, mas analisada de forma concreta, social e historicamente construída. Para tanto, os dados serão entendidos como processos históricos dinâmicos, constituídos por múltiplas situações.

Em relação à natureza das fontes, o estudo envolveu uma pesquisa bibliográfica para efeito de consolidação do referencial teórico, estabelecendo um diálogo à luz dos estudos de autores como Marx (2008, 2009, 2015), Tonet (2012), Freire (2005, 2009, 2019), Loureiro (2006), Mézaros (2005, 2012), Jacob (2023), Amaral (2023), Saviani (2009), Freitas (2007), Molina (2004, 2010, 2015, 2019, 2020), Mancebo (2010, 2014), Tanuri (2000), Frigotto (2004), Romanelli (2004), Paludo (2022), Fernandes (2014), Oliveira (2003) e outros, que nos propiciaram a realização de uma discussão fundamentando a importância das LEdocs como política pública de Estado. Esses autores fazem parte do arcabouço teórico desta pesquisa, por se alinharem tanto teoricamente aos pressupostos do método, cuja

abordagem é o Materialismo Histórico-dialético, quanto pela vivência militante de luta pela educação pública.

1.4.1 Pesquisa bibliográfica e documental

No prosseguimento desta pesquisa procuraremos estabelecer a análise sobre os assuntos que são fenômenos da pesquisa a ser realizada. Com esse propósito, o Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, foi acessado para realizar o levantamento de pesquisas até esse momento realizadas sobre o financiamento da educação superior no Brasil com o recorte temporal de 2016 a 2022, as pesquisas realizadas sobre as Licenciaturas da Educação do Campo, a Política de financiamento da Educação do Campo e o financiamento da Licenciatura em Educação do Campo.

Ao fazermos o levantamento bibliográfico deste trabalho, temos o interesse em compreender, de modo geral, o que temos como pesquisas realizadas sobre as Licenciaturas em Educação do Campo e especificamente sobre o orçamento destinado a essa modalidade de educação que se constitui como categoria. Esse material também embasará teoricamente nossa investigação.

Quadro 2 - Teses sobre financiamento da educação superior no Brasil – 2016 a 2022⁹

Título	Autor	Ano	Instituição
Política pública de educação superior no Brasil: uma avaliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	COSTA, Ivy Silva	2022	Universidade Federal de Viçosa
Brasil, desafios da expansão do ensino superior: entre financeirização e provisão pública	MELLO, Renata Baia Afonso Rego Alvim Bandeira	2022	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) como política pública: implementação e transformações para a educação brasileira (1999 - 2020)	NEVES, Rodrigo Meleu das	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Simetrias e assimetrias informacionais no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): o discurso da democratização e o privilegiamento do capital	SANTOS, Aloisio André	2022	Universidade Federal de Minas Gerais
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para o ensino superior privado: trajetórias de vida de graduadas e graduados financiados pelo programa – das tramas	VITURI, Reneé Coura Ivo	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 9 out. 2023.

aos dramas (1999 a 2018)			
A expansão do ensino superior privado via financiamento público como dispositivo da racionalidade ordoliberal	NEVES, Edilene Souza da Silva	2021	Universidade Federal do Espírito Santo
Políticas de educação superior pós-LDBEN/96 e seus impactos no trabalho dos professores	ANDRADE, Marli Turetti Rabelo	2021	Universidade Tuiuti do Paraná
Fundamentos do direito à educação: a tutela constitucional do financiamento estudantil no Brasil e em Portugal	BRADBURY, Leonardo Cacau Santos La	2021	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Demanda e oferta no ensino superior brasileiro: uma análise do (des) equilíbrio no período 1991 - 2015	ZARDO, Luiz André Ribeiro	2019	Escola Nacional de Ciências Estatísticas
A política de Ciência, Tecnologia e Inovação (Ct&I) e a intensificação do trabalho nas IFES: a (im)produtividade do trabalho docente em debate	SANTANA, Joao Paulo Doria	2019	Universidade Federal da Bahia
Políticas neoliberais e educação superior privada lucrativa no Brasil: implicações para o trabalho docente	ALEXANDRE, Elimar Rodrigues	2020	Universidade Católica de Santos
Flexibilização da oferta do ensino superior: mobilidade espacial de estudantes e as conexões geográficas em Minas Gerais	SOARES, Rafael Santiago	2020	Soares, Rafael Santiago
Regulação e financiamento do ensino superior privado: o direito econômico na reconstrução de arranjos institucionais para ampliar o acesso e elevar as qualidades da educação no Brasil	SILVEIRA, Henrique Lago	2020	Universidade de São Paulo
Mercado de ensino superior: uma análise das percepções de qualidade de estudantes, professores e gestores acadêmicos	MARQUES, Davi dos Santos	2022	Universidade do Grande Rio - Prof Jose de Souza Herdy
Desenvolvimento, Neoliberalismo e biopolítica: uma análise do Brasil contemporâneo com ênfase na política educacional do FIES	AZEVEDO, Érica Imbirussu	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
A evasão na educação superior tecnológica do MS: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes	BRESSAN, Vanessa Ramos Ramires	2021	Universidade Estadual de Campinas
Percepções sobre as prioridades da internacionalização da educação superior: caminhos para o multialógo	ARNDT, Angela Barbosa Montenegro	2020	Universidade Católica de Brasília
Empresariamento do ensino superior brasileiro nos anos 2000	SILVA, Antonio Israel Carlos	2022	Universidade Federal de Pernambuco
O campo de ação estratégica das instituições comunitárias de ensino do Rio Grande do Sul	SCHNEIDER, Leonardo Gustavo	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Proposta para análise de accountability em políticas de segurança universitária no Brasil	CAMILO, Christiane de Holanda	2019	Universidade Federal de Goiás
Pertinência do Projeto Universitário Latino-Americano para a internacionalização da educação superior: um estudo sobre a UNILA	PROLO, Ivor	2019	Escola Superior de Propaganda e Marketing

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 9 out. 2023.

Ao realizarmos a pesquisa utilizando como filtro “Financiamento da Educação Superior no Brasil - 2016 a 2022”, encontramos 22 pesquisas relacionadas ao tema. As que foram realizadas nesse período abordam a educação superior sob diversas temáticas: financiamento estudantil, mercantilização da educação, parcerias internacionais entre instituições, qualidade da aprendizagem de estudantes, trabalho de professores e gestores acadêmicos, regulação e financiamento de cursos e pesquisas.

Nota-se que não existe no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES uma pesquisa sequer relacionada aos contingenciamentos e cortes no orçamento da educação superior, como ocorreu de modo muito recorrente durante a gestão de Jair Messias Bolsonaro na Presidência da República.

Quadro 3 - Teses sobre a oferta e o financiamento de cursos de licenciatura no Brasil - 2016/2022¹⁰

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
Pursuing teacher professional development: a sociocultural study on the use of the EPOSTL in combination with class activities	COSTA, Maria Rosa da Silva	2019	Universidade Federal de Santa Catarina
A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha	CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da	2020	Universidade Estadual Paulista
A formação do professor de química para atuação na educação profissional e tecnológica: princípios pedagógicos para a formação do trabalhador	Faria, Alexandre Geraldo Viana	2020	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
O habitus nos professores formadores dos cursos de licenciatura em química, nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina, e a constituição da prática como componente curricular	SILVA, Priscila Juliana da	2021	Universidade Federal do Paraná
Saber ser e saber fazer-se professor de psicologia nas	SILVA, Tatiana Maria Ribeiro	2022	Universidade Estadual do Ceará

¹⁰ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

licenciaturas: tessituras, travessias e itinerâncias na docência universitária			
Dimensões da profissionalização e do trabalho de professores de Química: em foco os projetos pedagógicos	CARVALHO, Christina Vargas Miranda e	2020	Universidade Federal de Uberlândia
O mosaico do capitalismo acadêmico: a expansão privado/mercantil e sua repercussão nos cursos de licenciatura	PAULA, Alisson Slider do Nascimento de	2019	Universidade Estadual do Ceará
A disciplina de libras na formação de licenciandos de química e ciências biológicas: um estudo por meio das perspectivas das ementas, dos professores e estudantes	CHARALLO, Thalita Gabriela Comar	2022	Universidade Estadual de Londrina
A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o habitus do egresso do curso de licenciatura em pedagogia da UEPG	FOLTRAN, Elenice Parise	2019	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Educação étnico-racial crítica para o ensino de ciências: descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de biologia	SILVA, Joaklebio Alves da	2022	Universidade Federal Rural de Pernambuco
A política e a prática da educação em direitos humanos em cursos de licenciatura em pedagogia em três universidades de Salvador-Bahia-Brasil	ROCHA, Ailana Freitas	2019	Universidade Católica do Salvador
A formação de professores na pós-graduação de artes visuais no sul do Brasil	MULLER, Maristela	2021	Universidade do Estado de Santa Catarina
Design da aprendizagem e desempenho acadêmico em um curso de formação de professores de biologia a distância: (inter)relação à luz da analítica da aprendizagem	MENEZES, Jones Baroni Ferreira	2021	Universidade Estadual do Ceará
A formação dos professores formadores nos cursos de graduação em artes visuais: estudos comparados entre Brasil e Argentina	ALVARENGA, Valeria Metroski	2020	Universidade do Estado de Santa Catarina
Formação inicial de professores e autonomia: um estudo com estudantes e docentes de	PERUCHIN, Débora	2022	Universidade de Caxias do Sul

licenciaturas da área de ciências exatas			
Currículo de formação inicial de professores de um curso de licenciatura em letras a distância	SENSATO, Marisa Garbellini	2022	Universidade Federal de Santa Maria
Caminhos da avaliação no PROLICENMUS: da fonte de inspiração à oferta de um modelo	CUNHA, Obadias de Oliveira	2020	Universidade Federal da Bahia
Licenciatura em Pedagogia no Brasil: raízes político-pedagógicas de sua história recente	FERNANDES, Sílvia Reis	2019	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Formação inicial de professores em exercício nas redes públicas de ensino: o curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e Vigia	RODRIGUES, Evaldo Ferreira	2020	Universidade Federal do Pará
Ciência, sexualidade e religião: alianças, tensões e conflitos no ensino de biologia	PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa	2019	Universidade Federal de Uberlândia

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 9 out. 2023.

Consideramos relevante destacar que esta pesquisa, no âmbito geral, tem como aspecto central o financiamento das Licenciaturas em Educação no Campo e as interfaces dos cortes e respectivas consequências no desenvolvimento das atividades da LEdoC diante dos cortes. Todavia, ao abordarmos a temática, o faremos a partir da Educação Superior como nível de educação no Brasil e a LEdoC como área da educação superior.

Desse modo, realizamos a busca no portal da CAPES com o filtro “oferta e financiamento dos cursos de licenciaturas no período de 2016 a 2022”, sendo encontradas 20 teses que abordam a temática.

Analisar a Educação do Campo é uma atividade que tem se mostrado muito emblemática e necessária, tanto por sua importância diante dos desafios impostos pelo sistema de produção capitalista quanto por suas conquistas ao garantir o acesso e a permanência dos sujeitos do campo a uma educação crítica e emancipadora, cujas práticas educativas os colocam no centro dos processos educativos e o trabalho como princípio educativo (Pistrak, 2009).

Considerando o mesmo recorte temporal deste trabalho, procuramos no Catálogo de Dissertações e Teses pesquisas relacionadas ao financiamento da Educação do Campo (Quadro 4). Nessa busca encontramos quatro dissertações e

uma tese que se relacionam com o financiamento da Educação do Campo que foram realizadas nos anos 2019, 2020 e 2022.

Quadro 4 - Dissertações e teses sobre o financiamento da Educação do Campo no Brasil (2016-2022)¹¹

Título	Autor	Ano	Instituição de ensino
Recursos federais para Educação do Campo no Brasil (2004-2020): elementos para a construção de uma política pública (Dissertação)	KNOFF, Jurema de Fatima	2022	Universidade Federal do Paraná
Estado, MST e políticas públicas para a agricultura familiar: o PRONERA em assentamentos do estado de São Paulo (Dissertação)	MACEDO, Severine Carmem	2019	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Educação do Campo e jovens rurais: um estudo sobre demandas educacionais nas Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude (Dissertação)	VALADÃO, Gabriele Souza	2019	Universidade de São Paulo
Fechamento de escolas rurais: o direito à educação do/no campo ameaçado (Dissertação)	MAIA, Karla Vanessa Alves	2020	Universidade Estadual do Ceará
Análise do financiamento da educação em Bela Vista de Goiás e sua relação com o fechamento das escolas rurais (Tese)	ROCHA, Carlos Antônio.	2022	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 9 out. 2023.

O Quadro 5 foi elaborado com as pesquisas referentes às Licenciaturas em Educação do Campo no período de 2016 a 2022 e teve como título de busca “Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil”.

Quadro 5 - Teses sobre as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil¹²

Título	Autor	Ano	Instituição de
---------------	--------------	------------	-----------------------

¹¹ Financiamento da "Educação do Campo" no Brasil. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

¹² "Licenciaturas em Educação do Campo". Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

			ensino
Percepções de acadêmicos Apinajé sobre suas experiências interculturais no curso de Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis Araguaína, TO 2022	SILVA, Mara Pereira	2022	Universidade Federal do Norte do Tocantins
Licenciatura em Educação do Campo: formação de professores e prática educativa	MELO, Raimunda Alves	2018	Fundação Universidade Federal do Piauí
Institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESPPA: avanços e contradições	ANJOS, Maura Pereira	2020	Universidade de Brasília
Práticas de letramento de professores de matemática em formação na Licenciatura em Educação do Campo'	FERNANDES, Fernando Luis Pereira	2019	Universidade Federal de São Carlos
Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia	SANTOS, Jenijunio	2020	Universidade de Brasília
A formação de professores e a organização do PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD	BARBOZA, Edir Neves	2020	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
A formação de professores de ciências na Licenciatura em Educação do Campo: tecendo tramas na alternância	FREITAS, Elisandra Carneiro	2020	Universidade Federal de Goiás
Formação de professores: realidade, contradições e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFFS – Campus de Laranjeiras do Sul – 2012 – 2017'	ANHAIA, Edson Marcos	2018	Universidade Federal de Santa Catarina
A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima: contribuições para a escola do campo'	SANTOS, Silvanete Pereira	2018	Universidade de Brasília
Uma investigação sobre a Licenciatura da Educação do Campo habilitação em matemática tratada com base na educação popular	COSTA, Alberto Luiz Pereira	2018	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais em movimento	GOMES, Elizabeth Moreira	2018	Universidade Federal de Minas Gerais
As tecnologias de informação e comunicação e o ensino de ciências no contexto das Licenciaturas em Educação	CEOLIN, Taise	2018	Universidade Federal de

do Campo			Santa Catarina
Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás e suas relações com os conhecimentos geográficos	MENEZES, Priscylla Karoline	2018	Universidade Federal de Goiás
Por uma Educação do Campo popular: uma análise a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFERSA	SILVA FILHO, Luiz Gomes	2018	Universidade Federal da Paraíba
A escrita de educandos(as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais	BENFICA, Welessandra Aparecida	2017	Universidade Federal de Minas Gerais
Saberes docentes e formação de professores(as) no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Goiás	CRUZ, Bruna Cardoso	2022	Universidade Federal de Goiás
Autoetnografias de Mulheres da Licenciatura em Educação do Campo FUP/UnB: letramentos, resistência e inclusão'	OLIVEIRA, Silvia Naara da Silva Pinto	2022	Universidade de Brasília
Práticas educativas populares na Licenciatura em Educação do Campo, no território da Amazônia Tocantina	SILVA, Maria Divanete Sousa	2019	Universidade Federal do Pará
Alternância pedagógica na formação do educador: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA	FARIAS, Maria Celeste Gomes	2019	Universidade Federal do Pará
Formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a pedagogia da alternância	BEGNAMI, Joao Batista	2019	Universidade Federal de Minas Gerais
Educação do Campo, agroecologia e ensino de ciências: o tripé da formação de professores	CARCAIOLI, Gabriela Furlan	2019	Universidade Estadual de Campinas
A produção da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários	MORAES, Valdirene Manduca	2018	Universidade Tuiuti do Paraná
A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de matemática em cursos de Licenciatura em Educação do Campo	LIMA, Aldinete Silvino	2018	Universidade Federal de Pernambuco
Análise dos desafios e perspectivas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Arraias, estado do Tocantins'	AIRES, Helena Quirino Porto	2018	Universidade Federal de São Carlos
A pesquisa em processos formativos de	VERDERIO, Alex	2018	Universidade

professores do campo em regime de alternância: configurações, limites e contribuições			Federal do Paraná
A Licenciatura em Educação do Campo da UNB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas	PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues	2019	Universidade de Brasília
Memória e resistência em performances-narrativas de sujeitos participantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UECE	CHAVES, Cláudia Regia Damasceno	2022	Universidade Estadual do Ceará
O Procampo e o direito à Universidade: uma análise das Licenciaturas em Educação do Campo na Região Sul do Brasil	MELZER, Ehrick Eduardo Martins	2020	Universidade Federal do Paraná
Formação de educadores na perspectiva do intelectual coletivo: experiências a partir do complexo de estudos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	XAVIER, Pedro Henrique Gomes	2022	Universidade de Brasília
Formação interdisciplinar de professores: estudo pedagógico-curricular sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido	MEDEIROS, Emerson Augusto	2019	Universidade Estadual do Ceará
A Educação do Campo está na universidade: territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo	PAULA, Heloisa Vitoria de Castro	2020	Universidade Federal de Uberlândia
Uma proposta de educação científica para a formação do docente do campo	SOUZA, Josiane	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
A interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos docentes-formadores dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da área de ciências da natureza	LIMA, Viviane de Almeida	2022	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
Mulheres do campo no ensino superior: percursos sociais de estudantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG	FROES, Livia Tavares Mendes	2019	Universidade Federal Fluminense
Um estudo sobre a prática político social de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo	ANGELO, Aline Aparecida	2019	Universidade de São Paulo
Cartografias ontológicas de educadoras do campo da região do Bico do Papagaio-TO	OLIVEIRA, Ubiratan Francisco	2020	Universidade Federal de Goiás

Desafios das Licenciaturas em Educação do Campo no estado do Paraná: lutas e conquistas das lideranças camponesas (2007–2020)	ROSSETTO, Edimar Rodrigo	2020	Universidade Federal de Santa Maria
De luta histórica pela posse da terra ao grito de uma licenciatura para formação de educadores do campo na Região Sudoeste do Paraná	ROTTA, Mariza	2017	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	BRITO, Marcia Mariana Bittencourt	2017	Universidade de Brasília
Narrativas de resistência e a formação de memórias docentes: da Inteira de letramentos e de movimentos em linguagem decolonial da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ	PAIVA, Fabricia Vellasquez	2018	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Gênero e formação docente: análise da formação das mulheres do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	GONCALVES, Micheli Suellen Neves	2019	Universidade de Brasília
Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LEdoC-UFPA - Cametá	SILVA, Hellen do Socorro de Araújo	2017	Universidade Federal do Pará.
A militância na/da produção do conhecimento científico: uma análise discursiva do Dicionário da Educação do Campo	FLORES, Lucas Martins	2019	Universidade Federal de Santa Maria
Linguagem audiovisual e Educação do Campo: práxis e consciência política em percursos audiovisuais	GONCALVES, Felipe Canova	2019	Universidade de Brasília
Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo Procampo / IFPA, Campus de Castanhal, PA	SILVA, Marcia Cristina Lopes	2017	Universidade Federal do Ceará
Política de formação de professores: análise da Institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Arraias	SALES, Suze da Silva	2018	Universidade Federal de São Carlos
Possibilidades para a construção de uma docência crítico-transformadora dos formadores da área de ciências da	COAN, Cherlei Marcia	2019	Universidade Federal de Santa Catarina

natureza na Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na UFFS campus Erechim-RS			
A Universidade não é um espaço feito para gente, mas a gente está ocupando: mulheres camponesas na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB	REIS, Maira Lopes	2019	Universidade Federal da Bahia
Letramentos e visão sociolinguística: o refletir e o agir na formação docente de povos do campo	VASCONCELOS, Vangela do Carmo Oliveira	2022	Universidade de Brasília
Da tenda de farinha à sala de aula: as relações estabelecidas por licenciandos do campo com os conhecimentos tradicionais e o científico	PINTO, Tania Halley Oliveira	2022	Universidade Federal de Minas Gerais
Estudo da decolonialidade na Educação do Campo: abordagens da temática étnico-racial em uma licenciatura da UFRRJ	BESSA, Alyne Fonseca	2020	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prática de ensino de física na formação inicial docente do campo: concepções de estudantes egressas(os) do estágio supervisionado da LEDUC/UFGD 2022	SILVA, Ana Aline de Medeiros.	2022	Universidade Estadual de Londrina
(Re)invenções de Indígenas Estudantes: Integração ao Processo Educacional Universitário	TEIXEIRA, Alessandra Falcão.	2022	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
À sombra deste Jacarandá: articulações entre ciências da natureza e Educação do Campo na formação docente	DALMOLIN, Antonio Marcos Teixeira	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Tem que fazer sentido: docência universitária como práxis criadora mediada por ensino, pesquisa e extensão na UFPI	ARAÚJO, Lucélia Costa.	2019	Fundação Universidade Federal Do Piauí
Cartografias sociais da Educação do Campo: uma análise sobre a descolonialidade do saber do agreste de Alagoas	MELO, Manoel Valquer Oliveira.	2019	Universidade de Araraquara
Educação do campo: interfaces entre práticas curriculares e formação do professor na área de ciências da natureza'	PAZ, Fabio Soares	2019	Universidade Federal de Uberlândia
Evidências de diálogos entre a Educação do Campo e educação ambiental em um curso de licenciatura	BORGES, Patricia Spinasse	2022	Universidade Federal de Goiás
Educação Matemática, jogos de Linguagem e conflitos discursivos na formação de Educadores/as do Campo	FILHO, Analdino Pinheiro Silva.	2020	Universidade Federal da Bahia

As interfaces da educação especial e Educação do Campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político pedagógico na produção acadêmica e documental	FESTA, Priscila Soares Vidal	2020	Universidade Tuiuti do Paraná
Do rural ao campo: formação de professores para qual educação?	CASTRO, Alessandra Gomes	2020	Universidade Federal Fluminense

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 9 out. 2023.

Ao pesquisarmos sobre as Licenciaturas em Educação no Campo no Brasil (Quadro 5), foram encontradas 225 teses e dissertações sobre a temática. Ao refinarmos a pesquisa no portal da CAPES, considerando a busca apenas para teses, encontramos 87. Então, ao analisarmos o material encontrado, constatamos que alguns textos abordavam de modo indireto a Licenciatura em Educação do Campo.

Desse modo, optamos por analisar as teses orientadas por Mônica Castagna Molina e Salomão Antônio Mufarrej Hage, tanto pelo vínculo e atuação direta dos professores orientadores na e com a Educação do Campo quanto pela vinculação da pesquisadora com as atividades de estudo e pesquisa desenvolvidas por eles. Os trabalhos também orientados por Maria Isabel Antunes Rocha, Lourdes Helena da Silva e Celi Nelza Zulke Taffarel foram listados no Quadro 5 pela abordagem relacionada às licenciaturas. Assim, temos 61 teses que abordam diretamente a Licenciatura em Educação do Campo.

O foco da pesquisa foi a análise dos constantes ataques à educação superior e especificamente à Educação do Campo desde o governo de Michel Temer (2016-2018), intensificados no governo Jair Bolsonaro (2019-2022). Devemos dizer que os ataques foram materializados pelos cortes de orçamento às instituições de educação superior e de recursos para as etapas da educação superior e respectivas modalidades.

Seguindo a afirmação de Caldart (2012), a Licenciatura em Educação do Campo é uma trincheira na luta entre a educação capitalista, que desapropria o homem de sua existência real, e a educação emancipatória, perspectiva na qual encontra-se a Educação do Campo. Destacamos que, em sua trajetória, a LEdoC apresenta seu protagonismo ao produzir 225 dissertações e teses distribuídas em 39 cursos de diferentes áreas.

Ao pesquisarmos o "financiamento da Licenciatura em Educação do Campo" no universo das 258 teses e dissertações, obtivemos como resposta que não há

nenhum registro para o termo buscado¹³. Ao constatar essa situação, compreendemos que a pesquisa se configura como inédita, pois não foram encontradas no Catálogo da CAPES nem dissertações nem teses como resultados de pesquisas sobre o financiamento das LEdoCs.

Devemos esclarecer também que a busca feita na página da CAPES não usou o recorte temporal de 2016 a 2022, como já sinalizados em outras buscas, mas foi considerado desde a criação do Catálogo (julho de 2002) até o ano de 2024.

Essa constatação nos desafia, mas também nos motiva pela importância da temática e necessidade de abordarmos não somente as tentativas exacerbadas deferidas pelos políticos alinhados aos interesses do capital, como também pelos interessados em subjugar os trabalhadores camponeses que, com os movimentos sociais, resistiram e estão reconstruindo e ampliando a oferta de cursos de formação de educadores no Brasil.

Ainda em relação à natureza das fontes, a investigação seguirá os procedimentos de uma pesquisa documental embasada em Pádua (2002) e Severino (2007), envolvendo a análise das leis de criação do PRONERA e PROCAMPO, com ênfase na educação superior, resultado de proposições dos movimentos sociais, organismos nacionais e internacionais, e outros documentos relacionados ao desenvolvimento da Licenciatura em Educação do Campo.

Para efeito desta investigação, consideramos como fontes de pesquisa documental: cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios de gestão do Ministério da Educação referentes ao período de 2016 a 2022, legislação orçamentária do Brasil (Lei Orçamentária Anual – LOA, Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e o Plano Plurianual – PPA), obras originais de qualquer natureza, notas, diários, projetos de leis, leis aprovadas relacionadas às temáticas abordadas nesta pesquisa, ofícios e despachos emitidos por representantes de ministérios e também de entidades representantes de instituições de ensino e categorias profissionais, discursos de representantes dos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), mapas, certidões, documentos, informativos arquivados em repartições públicas, além de outros que ainda não receberam tratamento científico, e relatórios sobre os recursos destinados à Licenciatura de Educação do Campo na Universidade de Brasília, Campus de Planaltina (Oliveira, 2010; Severino, 2007).

¹³ “Financiamento da Licenciatura em Educação do Campo”: Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim, de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta é a abordagem de problemáticas específicas mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica (Severino, 2007, p. 16).

Para efeito de geração dos dados no que concerne aos documentos, foram emitidas solicitações referentes ao orçamento da União especificamente destinados às Licenciaturas em Educação do Campo, porém a solicitação foi respondida com o indicativo de que obteríamos a informação em documentação ou relatórios de gestão com as instituições de ensino que ofertavam as respectivas licenciaturas. A geração de dados também abrangeu visitas em arquivos públicos, instituições virtuais do Ministério da Educação, INCRA, Universidade Federal de Brasília/Campus de Planaltina, página do Senado Federal, banco de dissertações e teses da CAPES e a página do Governo Federal.

Os procedimentos de análise dos documentos obedeceram às etapas sugeridas por Pádua (2002), a saber: classificação, organização, categorização dos documentos e estabelecimento das relações existentes entre os dados gerados e o referencial teórico adotado. Esta pesquisa *a priori* também consultou documentos elaborados pelos movimentos sociais, professores de escolas do campo egressos dos cursos de licenciatura, professores da Licenciatura em Educação do Campo e líderes e/ou militantes dos movimentos sociais que se relacionam com a temática.

Por pretendermos analisar o desenvolvimento das políticas públicas educacionais para a Educação do Campo no período de 2016 a 2022, o PROCAMPO será o ponto focal nos Relatórios das Gestões do Ministério da Educação nos anos da série histórica estabelecida nesta pesquisa e demais documentos que forem necessários.

Quadro 6 - Legislação analisada para a elaboração da pesquisa

Documentos	Disposição / preâmbulo	Vinculação com o tema
Lei 581, de 4 de setembro de 1850 (Lei Eusébio de Queiroz)	Proibiu o tráfico de africanos para o Brasil	A escravidão das pessoas trazidas da África faz parte da história da negação do acesso à terra, bem como de meio de vida digna

Lei 601, de 18 de setembro de 1850	Lei de Terras - Dispõe sobre as terras devolutas no Império e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais	A Lei de Terras serviu para garantir a continuidade da posse da terra à elite agrária no Brasil.
Constituição de 1891	Primeira constituição republicana, promulgada após a Proclamação da República, em 1889	Aborda a autonomia dos estados sobre as terras devolutas, mas não aborda a distribuição ou acesso pelos trabalhadores.
Constituição de 1934	Resultado da tomada da presidência em 1930 e governo provisório de Getúlio Vargas	Tratou da intenção de fixar o homem no campo, promover sua educação rural e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.
Constituição de 1937	Instituída durante o governo de Getúlio Vargas, estabeleceu o Estado Novo	Instituiu um regime autocrático, ditatorial, restringindo direitos políticos e civis sob a alegação de defesa do país contra o comunismo.
Decreto-lei 3.059, de 14 de fevereiro de 1941	Dispõe sobre a criação de Colônias Agrícolas Nacionais	Estabelecia a fundação e instalação de grandes Colônias Agrícolas Nacionais, destinadas a receber e fixar, como proprietários rurais, cidadãos brasileiros reconhecidamente pobres que trabalhassem na agricultura e, excepcionalmente, agricultores qualificados estrangeiros.
Constituição de 1946	Promulgada após a queda do Estado Novo e o fim da Segunda Guerra Mundial	Essa Constituição se propôs a facilitar a fixação do homem no campo, estabelecendo planos de colonização e de aproveitamento das terras públicas. Os brasileiros habitantes das zonas empobrecidas e os desempregados teriam prioridade nesse atendimento.
Lei 4.132, de 10 de setembro de 1962	Define os casos de desapropriação por interesse social e dispõe sobre sua aplicação	Regulamentava a distribuição da terra conforme a C. F. de 1946.
Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964 (Estatuto da Terra)	Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências.	Lei criada pelo governo militar para frear as ações que possibilitariam o acesso à terra pelos trabalhadores
Constituição de 1967	Promulgada durante a Ditadura Militar, consolidou a estrutura autoritária do regime	Institucionalizou o AI 5, decretou estado de sítio, cassou direitos políticos e a questão da terra foi tratada como estratégia para a ocupação do espaço geográfico, desarticulação frente às necessidades sociais e à perseguição contra quem lutava

		contra o regime ditatorial.
Constituição de 1988	Promulgada após o fim da Ditadura Militar e o processo de redemocratização	Preconizou a destinação de terras públicas e devolutas para a compatibilização com a política agrícola e com o plano nacional de reforma agrária.
Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo	Formam um conjunto de princípios e de procedimentos para 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.
Decreto 7.352, de 4 de novembro 2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA	Concebe o Pronera como política pública educacional.
Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013	Instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO	Implantado pelo MEC e MDA em parceria com IES, movimentos sociais, entidades e organizações que convergem com objetivos e ações em prol da EdoC.
LDB 9.394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Estabelece direcionamentos gerais para a educação brasileira, tanto na esfera pública quanto na esfera privada.
Lei 13.249, de 13 de janeiro de 2016	Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019	Instrumento de planejamento governamental que define diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para viabilizar a implementação e a gestão das políticas públicas.
Lei 13.397, de 21 de dezembro de 2016	Altera a Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016, que institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019	Modificam os anexos do PPA 2016-2019, ajustando programas, objetivos e metas, bem como as fontes de financiamento ao “Ponte para o futuro”, implantado por Michel Temer.
Lei 13.588, de 3 de janeiro de 2018	Fez novas modificações nos anexos do PPA 2016-2019	
Lei 13.242 de 30 de dezembro de 2015	Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2016 – LDO 2016	Elaborada no primeiro ano do segundo mandato da presidente Dilma.
Lei 13.408 de 26 de dezembro de 2016	Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2017 – LDO 2017	Sancionada pelo presidente Michel Temer após a alteração do PPA 2016-2019.
Lei 13.587, de 28 de dezembro de 2017	Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2018 – LDO 2018	Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2019.
Lei 13.707, de 14 de agosto de 2018	Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2019 – LDO 2019	Estabeleceu as metas e prioridades da administração pública federal, incluindo a meta de déficit primário

		para o setor público consolidado não financeiro de R\$ 132 bilhões. A contenção das despesas públicas foi considerada prioritária nessa LDO.
Lei 13.898, de 11 de novembro de 2019	Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2020 – LDO 2020	Definiu um novo cenário orçamentário, com a meta de déficit primário de R\$ 124,1 bilhões para os Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União. Manteve a contenção das despesas públicas.
Lei 14.116, de 31 de dezembro de 2020	Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2021 – LDO 2021	Aprovada em um contexto de crise econômica e sanitária devido à pandemia de COVID-19.
Resolução CNE/CP 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	A elaboração dessas Diretrizes pautou-se na concepção pragmática da formação de professores
Resolução CNE/CP 2/2015	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.	Aborda a concepção da práxis enquanto elemento fundamental à materialização dos aspectos teórico-práticos no processo de formação.
Resoluções CNE/CP 2/2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	Preponderância da prática e o alinhamento à concepção de competências e habilidades seguindo o viés liberal de alienação e negação dos sujeitos diante dos interesses do sistema de produção capitalista.
Resolução CNE/CP 1/2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada).	Vinculou a formação dos professores aos preceitos da Base Nacional Curricular Comum
Resolução CNE/CP 4/2024	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).	Não aborda a Educação do Campo tanto como categoria quanto às Licenciaturas em Educação do Campo
Portaria 948, de 21 de setembro de 2015.	Instituiu o GT para a construção de critérios técnicos para a distribuição territorial e espacial das escolas do campo	Construção de critérios técnicos para assegurar uma distribuição territorial [...] das escolas do campo, compatíveis com as necessidades

		da população do campo, propondo o aperfeiçoamento pedagógico das escolas do campo e a articulação entre a educação superior e a educação básica.
Portaria CAPES 38, de 2018	Instituiu o Programa de Residência Pedagógica	Criado para estimular a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura.
Portaria MEC 587, de 28 de março de 2023	Instituiu o Grupo de Trabalho com a finalidade de propor políticas de melhoria da formação inicial de professores	O GT foi criado devido ao baixo desempenho dos cursos de licenciatura nos processos avaliativos conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira – INEP.
Resolução CNE/CP 1, de 16 de agosto de 2023	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.	A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização da educação e dos processos formativos voltados às comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos analisados na pesquisa.

No tratamento dos documentos que fazem parte do lastro teórico desta pesquisa, entendemos que essa fase é complementar à de realização da pesquisa bibliográfica. No entanto, no tipo de pesquisa documental, torna-se possível a análise mais criteriosa sobre a temática da pesquisa (Gil, 2007) para que os aspectos que constituem a história, a expressão cultural e socioeconômicas do território, dos sujeitos e dos movimentos sociais sejam as referências para a compreensão das interfaces que se mostram no percurso investigativo.

No desenvolvimento dessa atividade, tínhamos como objetivo compreender o processo de desmobilização das políticas sociais com o avanço e insatisfação dos signatários do Neoliberalismo diante do processo de conquista de alguns direitos pela classe trabalhadora. Com esse propósito, buscamos os documentos exarados desde a colonização do Brasil, que abordavam a questão de dominação da elite política, religiosa e agrária contra o acesso à terra até mesmo para os indígenas que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos invasores portugueses.

Nesse procedimento, analisamos os documentos que tratavam das sesmarias, todas as constituições do Brasil, até mesmo a de 1824, ou seja, uma constituição elaborada ainda no período imperial. Essa análise documental foi necessária para visualizarmos historicamente como a classe trabalhadora atuava na

atividade econômica com sua mão de obra, mas era contida pelos interesses das elites para que não acessassem os meios de produção.

Também analisamos a Lei nº 601, de 1850 – Lei de Terras (Brasil, 1850). Esse dispositivo legal consiste num aparato institucional para a proteção dos interesses da elite agrária do país diante de um constante movimento de enfrentamento dos trabalhadores contra a expropriação da existência humana, contra as estratégias para a manutenção do sistema escravista, conseguindo aprovar a Lei Eusébio de Queiroz, que proibiu o tráfico de pessoas a serviço da escravidão.

Na busca pela resposta sobre a questão de a Educação do Campo compor com a questão agrária uma relação intrínseca, diríamos até mesmo simbiótica, analisamos o processo que resultou na libertação dos povos escravizados, assim como a conformação de forças para a Proclamação da República. Nesse sentido, entendemos que haveria um lampejo de acesso a direitos sociais pelos trabalhadores. No entanto, desde a Constituição de 1891, desanuviou-se essa ideia quase idílica de alguns entusiastas e pertencentes à classe trabalhadora.

Seguindo o processo histórico do período pós-proclamação, precisamente nas fases da República da Espada, cujos marcos foram a Proclamação da República até a posse do primeiro presidente civil e a República Oligárquica, que teve início em 1894 e perdurou até a condução de Getúlio Vargas ao poder em 1930, analisamos que os detentores dos meios de produção sempre estiveram atentos contra os direitos dos que detêm a força de produção, ou seja, os trabalhadores.

Para a confirmação de nossos objetivos sobre o entendimento e a comprovação da constante disputa que os trabalhadores sempre enfrentam, analisamos as sete Constituições do Brasil de 1824 a 1988. Nesse processo, além de observarmos como a classe hegemônica tem seus interesses mantidos no aparato estatal, também observamos esses documentos como espaços de conquistas, mas também como estratégias contra a classe trabalhadora.

Ao discutirmos sobre o processo de construção da Educação do Campo, consideramos necessário analisar a realidade social da população trabalhadora camponesa ora de modo individual ora de forma organizada. Foram observadas as concepções de formação de professores e as relações históricas e o tratamento institucional mediante as reivindicações para a criação das Licenciaturas em Educação do Campo. Nesse processo, analisamos a lei de criação do Pronex, as Diretrizes

Operacionais da Educação do Campo, a LDB nº 9.394/1996, as Diretrizes sobre a formação de professores, textos, editais e relatórios sobre a implantação das LEdoCs.

No tratamento das informações sobre o financiamento das Licenciaturas em Educação do Campo, trabalhamos com os instrumentos de planejamento orçamentário previstos no artigo 165 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a saber: Planejamento Plurianual – PPA, peça de planejamento a ser executado no exercício governamental de quatro anos; Lei de Diretrizes Orçamentária – LDO, instrumento que direciona o orçamento, estabelecendo regras para a elaboração e execução orçamentária; Lei Orçamentária Anual – LOA, que garante a operacionalização dos projetos e programas previstos no PPA e definidos como prioritários na LDO. Os instrumentos que compõem o ciclo orçamentário referem-se à destinação de recursos da União ao Ministério da Educação para o financiamento da Educação Superior no Brasil e Licenciaturas em Educação do Campo no período de 2016 a 2022.

Para a consecução dos objetivos investigativos traçados, a análise sobre o financiamento destinado às LEdoCs, assim como as condições de funcionamento delas no período de recorte da pesquisa, foi realizada na perspectiva de um estudo de caso que, segundo Martins (2008), caracteriza-se por ser uma investigação pautada numa unidade específica, dentro de um contexto peculiar, escolhido de acordo com critérios predeterminados, com uso de variadas fontes de dados que oferecem uma visão integrada do fenômeno em estudo.

O tratamento dos dados gerados com a análise dos Relatórios de Gestão do Ministério da Educação relacionados ao registro e indicativos de utilização de recursos financeiros para as LEdoCs foi realizado a partir dos pressupostos que orientam a análise de conteúdo que expõe, analisa e interpreta de maneira crítica as mensagens ou enunciados de diversas formas de discursos. Essa abordagem, segundo Severino (2007, p. 121),

Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal dos enunciados são vistas como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas [...]. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais.

Nosso trabalho foi pautado na concepção de que os sujeitos sociais participam do processo de luta e resistência aos interesses hegemônicos de modo

organizado e articulado com os movimentos sociais. Estes juntam forças com entidades organizativas e de ensino elaborando uma proposta de formação de educadores e educandos que aborde os conhecimentos historicamente elaborados e sistematizados no decorrer na existência humana, mas que sejam metodologicamente abordados na perspectiva da realidade dos sujeitos.

Desse modo, o trabalho e a realidade no território campesino perfazem a base metodológica da Educação do Campo expressa em seus respectivos princípios:

(a) o papel da escola enquanto formadora de sujeitos, **articulada a um projeto de emancipação humana**; (b) a **valorização dos diferentes saberes** no processo educativo; (c) os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; d) o lugar da escola vinculado à **realidade dos sujeitos**; (e) **a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável** e; (f) a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Brasil, 2003, grifos nossos)¹⁴.

Ao construirmos o percurso metodológico de realização desta pesquisa, procuramos unir os instrumentos coletados no âmbito da pesquisa documental e dos referenciais bibliográficos utilizados, procurando sempre estabelecer uma interlocução entre os autores escolhidos e a materialidade do fenômeno pesquisado.

Destacamos que, no desenvolvimento da coleta de dados, enfrentamos muitas dificuldades e grandes desafios, pois o registro de informações relacionadas ao desenvolvimento e ofertas da Licenciatura em Educação do Campo não constam de modo específico nos documentos da gestão, dentre os quais relatórios administrativos e financeiros.

¹⁴ Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT, instituído pela Portaria nº 1.374/2003 (Brasil, 2003).

CAPÍTULO 2 – CONQUISTAS, DESMONTES, ENFRENTAMENTOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AS INTERFACES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, abordaremos a formação dos professores conforme se apresenta nas perspectivas conceituais e formais à luz da legislação educacional brasileira, considerando que a formação é um dos aspectos mais emergenciais na atualidade brasileira. Em todas as discussões que envolvem desenvolvimento em seus variados aspectos – econômico, financeiro, sustentável e humano –, a formação docente emerge como fator de superação de problemas sociais e econômicos.

Nesse contexto, atribui-se aos cursos de licenciatura a responsabilidade pela formação de indivíduos que ocuparão os postos de trabalho, sendo até mesmo considerados cursos estratégicos, principalmente no setor industrial, mas também que possam responder às avaliações padronizadas que ranqueiam escolas, municípios, estados e até mesmo o país.

A formação docente, definida como inicial e continuada, é realizada em diversas interfaces, desde cursos ofertados por instituições públicas e privadas na modalidade presencial e à distância. Quanto à oferta da formação realizada na modalidade de educação à distância, temos as novas metodologias e tecnologias educacionais como eufemismo disfarçado de estratégia para a formação eficiente dos profissionais da educação. Destacamos que cada uma dessas interfaces promove diferentes consequências e resultados para o desenvolvimento profissional dos educadores, retroalimentando o processo de reificação no qual o homem é formado para ser explorado por aqueles que detêm os meios de produção.

Ao iniciarmos a análise sobre a forma como a legislação educacional aborda as questões da formação de professores, o faremos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que, além de dar ênfase à formação docente, também estipulou o prazo de dez anos para que os professores de Educação Básica estejam habilitados conforme sua área de atuação exigia.

À luz da Resolução CNE/CEB nº 2/1997 (Brasil, 1997), a formação inicial para os profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior é identificada como curso de graduação de licenciatura, curso de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos e curso de segunda licenciatura. Quanto aos cursos de formação continuada, são definidos como de pós-graduação e, em algumas definições, entende-se como de formação continuada as formações de

treinamento por segmento da educação, assim como palestras sobre temas não relacionados ao fazer profissional, ainda que para diversos atores essas ações são designadas como reciclagem profissional (Gentili, 1998).

Ao prosseguirmos com esta pesquisa, consideramos importante discutir a formação de professores à luz das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores – Resoluções CNE nºs 1/2002 (Brasil, 2002), 2/2015 (Brasil, 2015), 2/2019 (Brasil, 2019), 1/2020 (Brasil, 2020) e 4/2024 (Brasil, 2024).

Entendemos que a política de formação docente, assim como as demais políticas educacionais, não surgiria somente com a promulgação de leis que a ampara, pois compreendemos que o arcabouço legal representa as relações imbricadas na sociedade. Por isso, em todas as partes deste trabalho serão encontradas referências e análises de leis, portarias, decretos, resoluções e outros.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o Conselho Nacional de Educação – CNE elaborou a Diretriz Curricular Nacional CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002), que consistia no marco legal norteador para a elaboração de currículos, normas, carga horária e princípios filosóficos formativos para a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas no Brasil (Fichter Filho, 2021).

A implementação de políticas sociais não ocorre de modo desassociado do interesse e da disputa entre o capital e os trabalhadores – principalmente do capital financeiro – e as necessidades reais dos sujeitos. Assim, destacamos que a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002) foi precedida de discussões e debates promovidos por organizações e entidades educacionais, movimentos sociais e estudantis desde 1997. No entanto, em 2002 as elaborações construídas coletivamente foram desconsideradas e foi editada a referida Resolução, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, cujo conteúdo estava embasado numa perspectiva pragmática e na teoria das competências.

Na mencionada Resolução, encontramos de modo explícito a determinação de que a matriz formativa dos cursos de licenciatura deve privilegiar as competências e a prática em detrimento de uma formação na perspectiva da práxis.

Assim, nos artigos 1º e 12 da Resolução CNE/CP nº 1, de 2002 (Brasil, 2002), encontramos:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso (Brasil, 2002).

[...]

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Observemos que os três parágrafos do art. 12 da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002) expressam o chamamento para a preponderância da prática e o alinhamento à concepção de competências e habilidades seguindo o viés liberal de alienação e negação dos sujeitos diante dos interesses do sistema de produção capitalista.

Entre 1997 e 2002, período de discussão e implementação da DCN 1/2002, a gestão política do Brasil estava sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e 1999 a 2002), e Paulo Renato de Souza era o Ministro da Educação.

Nesse cenário, o capital financeiro internacional estava em ascensão no país devido ao alinhamento do governo Fernando Henrique com os princípios do Liberalismo econômico expressos de várias formas, mas principalmente nos Relatórios da Confederação Nacional da Indústria – CNI, que indicavam desde 1991 a necessidade de adequações da formação dos professores aos interesses do mercado do trabalho, como pré-requisito ao desenvolvimento da indústria no Brasil (Oliveira, 2010).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002) permaneceu durante as gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e o mandato de Dilma Rousseff (2011 a 2016), até especificamente 1º de julho de 2015, quando foi editada a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de

formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 revogou a de nº 1/2002.

No contexto dos governos de Lula e Dilma Rousseff, o debate e o diálogo para a elaboração dessas Diretrizes se deu com a mobilização dos movimentos sociais, instituições de educação superior públicas, entidades de classe e profissionais da educação, para tornar possível a elaboração da DCN/2015 que, de modo qualitativo, contemplou os eixos da **formação inicial, formação continuada e valorização dos professores** (Brasil, 2015).

O artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais do Magistério de 2015 evidenciou especificidades quanto às etapas e modalidades da Educação Básica expressando que a referida Resolução se destinava

[...] à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas (Brasil, 2015).

Notemos que, ao contrário das DCN/2002, as Diretrizes de 2015 trouxeram a garantia do direito de formação aos professores da Educação do Campo, assim como para as demais modalidades da Educação Básica.

Ressaltamos que, no processo de elaboração e aprovação da DCN/2015, houve a participação de professores da Educação do Campo, do movimento quilombola, do movimento de Educação Popular, dos movimentos sociais e entidades representantes de segmentos da educação superior, assim como pesquisadores e professores vinculados a programas de formação de professores nas instituições públicas de ensino.

Assim, foi possível garantir a elaboração de uma lei mais alinhada aos princípios da formação emancipatória e libertadora na qual foi priorizada “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015).

Ao referenciar as interfaces do currículo para a formação de professores, encontramos no art. 5º da DCN / 2015 a obrigatoriedade de

[...] assegurar [que o processo formativo do professor deve ter uma] base comum nacional, pautada pela concepção de **educação como**

processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da **especificidade do trabalho docente**, que conduz à **práxis como expressão da articulação entre teoria e prática** e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015).

Nesse contexto, surge nessas diretrizes a concepção da práxis enquanto elemento imprescindível à materialização dos aspectos teóricos e práticos no processo de formação.

A partir da compreensão da Epistemologia da Práxis, a formação de professores deve ser norteadada por princípios críticos emancipadores (Curado Silva, 2018), superando a preponderância do saber prático que Moraes (2003) caracteriza como negação da importância dos conhecimentos teóricos no processo de formação.

Ao compreendermos a práxis também como a capacidade criadora do professor, é necessária a oferta de licenciaturas que propiciem formação pautada na dialogicidade e ação-reflexão (Freire, 2019), para que o professor atue de modo crítico-prático, contribuindo para a libertação de homens e mulheres que buscam transformar realidades hostis e desumanas com as quais convivem diariamente. Assim, na práxis há a integração de modo dialético da ação à realidade dos sujeitos e na reflexão materializando as compreensões embasadas nas concepções teóricas dessa realidade.

Na continuidade, mas como uma das últimas conquistas do direito à educação, antes da consolidação golpista dos interesses da burguesia no dia 13 de maio de 2016 (um dia após o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff), foi publicada a Portaria da SECADI nº 14/2016 (Brasil, 2016). A portaria orientava a construção de critérios técnicos para assegurar uma distribuição territorial e no campo espacial das escolas do campo, compatíveis com as necessidades da população do campo; propunha o aperfeiçoamento pedagógico das escolas do campo; buscava melhorar a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica por meio do desenvolvimento de um **programa de residência docente nas escolas do campo**.

A partir da aprovação da DCN/2015, que embasava a realização de formação docente na perspectiva da epistemologia da práxis, foi instituída a Residência Pedagógica pela Portaria nº 38/2018, emitida pela CAPES.

A Residência Pedagógica foi criada para potencializar a realização de estágio curricular supervisionado em escola de educação básica ao acadêmico de

licenciatura para atuar nas dinâmicas educacionais, realizando ações que dialoguem diretamente com os conhecimentos teóricos e com foco na regência de sala de aula e intervenção pedagógica (Curado Silva, 2018).

Retomando o processo acelerado de desmobilização das políticas públicas no Brasil, impetrado pelos segmentos políticos, jurídicos e midiáticos, que culminou com o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à Presidência da República, os movimentos sociais populares e de diversos segmentos sociais, a exemplo de comunidades campesinas, quilombolas e extrativistas, mantiveram-se na luta contra a retirada dos direitos até então conquistados na implementação dos cursos superiores de licenciatura.

Diante do exposto, afirmamos que a educação nacional consistiu num espaço de disputas materializadas nos constantes ataques sob a forma de discursos e cortes de orçamento, sobretudo para instituições de educação superior, mas também nos princípios formativos necessários à formação humana omnilateral (Sousa, 2012).

Essas disputas ocorrem nas mais diferentes instâncias, sendo o Conselho Nacional de Educação um espaço de garantia de direitos, mas também de disputas. Assim, o Conselho se mostrou em 2019 como fiel da balança na estratégia de desmonte e cerceamento dos direitos à educação emancipadora, por ser um colegiado de regulamentação da educação nacional, tendo em sua composição também representantes dos interesses da iniciativa privada.

Então, em 2019, ainda sob a égide da Resolução CNE 2/2015 (Brasil, 2015), enquanto as instituições de educação superior se organizavam, adequando seus projetos pedagógicos de cursos à DCN em vigor no país, foi editada a Resolução CNE/CP 2/2019 (Brasil, 2019), e no ano seguinte adveio a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020). Elas versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Continuada.

É importante sinalizarmos que em 2016, antes do afastamento da presidenta Dilma Rousseff, o então Ministro da Educação Aloizio Mercadante havia nomeado os conselheiros para o CNE como rito normativo para a composição do Conselho Nacional de Educação. Porém, ao ser nomeado por Temer para gerir o Ministério da Educação, Mendonça Filho procurou meios jurídicos para revogar a nomeação feita por Mercadante, com a finalidade de garantir os votos necessários para a aprovação da BNCC.

Para o apoio à formação e manutenção das equipes estaduais do ProBNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2020, foram concedidas 761 (setecentas e sessenta e uma) bolsas, totalizando R\$ 837,1 mil. No ProBNCC Ensino Médio, foram concedidas 6.562 (seis mil quinhentas e sessenta e duas) bolsas, no valor total empenhado de R\$ 7,4 milhões. Outros R\$ 6,3 milhões foram empenhados no acompanhamento e avaliação (Brasil, 2021, p. 52).

Assim, a Base Nacional Comum-Formação Inicial – Resolução 2/2019 (Brasil, 2019) – e a Base Nacional Comum-Formação Continuada – Resolução 1/2020 (Brasil, 2020) – constituíram-se em atos de atendimento irrestrito aos preceitos da BNCC, em completo alinhamento aos interesses do Estado burguês neoliberal. As duas resoluções revogaram intempestivamente a CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015), que ainda estava em vigor e no prazo determinado para que as instituições que ofertavam cursos de licenciaturas adequassem seus respectivos projetos de cursos em atendimento ao preconizado na respectiva Resolução.

As Diretrizes para a Formação de Professores foram apresentadas como elementos indispensáveis ao desenvolvimento humano, mas sua constituição é repleta de orientações sobrepostas e gerais. Nesse aspecto, citamos a Meta 16 do PNE, que estabelece 2024 como o último ano de vigência do Plano Nacional de Educação (2014-2024), devendo os sistemas de ensino promoverem formação em pós-graduação para, no mínimo, 50% dos profissionais da educação. Porém, não delimita um percentual para a formação em mestrado e doutorado, sendo explícita quando determina que a formação docente deverá ter os seus currículos referenciados na BNCC (Brasil, 2020).

A BNC-Formação (2019 e 2020) foi organizada em três dimensões fundamentais – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional – com as competências específicas às respectivas dimensões.

Quadro 7 - Dimensões fundamentais da BNC-Formação

CONHECIMENTO PROFISSIONAL		PRÁTICA PROFISSIONAL		ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
	Demonstrar conhecimento sobre		Criar e saber gerir os ambientes de		Comprometer-se com a aprendizagem dos

	os estudantes e como eles aprendem		aprendizagem		estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
	Reconhecer os contextos de vida dos estudantes		Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino		Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
	Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais		Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades		Engajar-se profissionalmente com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019).

Ao avaliar o conteúdo da Resolução CNE/CP nº 2/2022 (Brasil, 2022), Cruz e Almeida (2022) esclarece que sob o tripé privatista, padronizador e controlador a Resolução referenda as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir do Golpe de 2016.

A edição das duas Diretrizes que tratam especificamente da formação de profissionais da educação em 2019 e 2020 faz parte do movimento de desmonte da educação no Brasil desde o início da gestão de Michel Temer, em maio de 2016¹⁵, prosseguindo durante todo o período de gestão de Jair Bolsonaro.

Na gestão de Bolsonaro (2019-2022), houve o acirramento da implementação de políticas contrárias ao meio de vida digno da classe trabalhadora no Brasil. Esse acirramento se mostrou sob a forma de discursos falaciosos sobre o comunismo, inclusive alertando sobre a sua iminente instalação no país, o combate à metodologia freiriana de emancipação dos sujeitos, o corte de orçamento, o ataque escancarado às áreas de Ciências Sociais e Humanas e o anúncio sobre um estudo a ser realizado pelo MEC sobre a possível desobrigação de investimentos para faculdades de Filosofia e Sociologia. Havia a alegação de investimentos em cursos

¹⁵ O processo de *impeachment* contra Dilma Rousseff foi concluído em 31/8/2016, mas, desde seu afastamento no dia 12 de maio do mesmo ano, Michel Temer assumiu interinamente a Presidência.

de Medicina Veterinária, Engenharia e Medicina, pois, segundo o entendimento do gestor à época, esses cursos geravam retorno financeiro aos contribuintes.

É interessante enfatizarmos que a subjugação da classe trabalhadora aos interesses da classe dominante sempre esteve presente no cenário governamental do país. Para Romanelli (2005), o sistema dual de oferta de cursos do Ensino Médio previsto na Constituição Federal de 1937 direcionava a classe trabalhadora para os cursos profissionalizantes (cursos técnicos). O Ensino Médio clássico era indicado aos estudantes que intencionavam fazer curso superior, pois diferentemente dos estudantes pertencentes à classe operária, os que não precisavam se inserir no mercado de trabalho para garantir sua sobrevivência poderiam matricular-se no Ensino Médio, denominado de Científico, preparando-se para acessar a educação superior.

Atualmente encontramos as mesmas intenções, mas de formas mais elaboradas. Temos, nesse contexto, o Novo Ensino Médio, com a prevalência dos itinerários formativos com carga horária maior do que a base comum do currículo, uma BNCC que não considera as diversidades dos sujeitos em variados contextos de vida e situação econômica, e a BNC-Formação, que consolida o caráter acrítico na formação dos docentes e, conseqüentemente, dos estudantes na educação básica.

As Resoluções CNE/CP 2/2019 (Brasil, 2019) e 1/2020 (Brasil, 2020) promoveram o esvaziamento da abordagem crítica na elaboração curricular dos cursos de licenciatura no país. Esse esvaziamento tem o objetivo de impossibilitar a formação crítica dos sujeitos, justamente porque os detentores dos meios de produção sabem que uma educação comprometida com a transformação da sociedade formará “um ser histórico, ciente de que constrói coletivamente a história e, por isso, é capaz de dar a ela novas direções, transformando-a pela compreensão e superação dos conflitos, injustiças e graus de exploração presentes nela” (Pereira; Molina, 2017).

Na DCN/2019, a concepção da práxis contida na DCN/2015 foi substituída pela concepção pragmatista e baseada na Tendência Pedagógica Liberal, efetivando o propósito de negação da diversidade dos modos de vida no aspecto geográfico e no modo de organização enquanto classe social em face dos interesses da classe dominante. Assim, evidencia-se a natureza do capitalismo materializada na disputa dos detentores dos meios de produção contra a classe trabalhadora (Marx, 2007).

Nesse contexto, em 2023 situamos o protagonismo da participação popular consubstanciada pelas entidades representativas, tanto pelos atos de enfrentamento aos desmandos na educação quanto na proposição de políticas

inclusivas para a transformação de homens e mulheres rumo a uma transformação da sociedade brasileira.

A partir de 2023, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a gestão política do Brasil, derrotando Jair Messias Bolsonaro num processo eleitoral tensionado pelas peripécias antidemocráticas do candidato Bolsonaro. Não faremos uma análise minuciosa desse processo, porque o objeto da pesquisa consiste na análise dos processos de alijamento das políticas públicas no período de 2016 a 2022, porém situamos historicamente o contexto político para subsidiarmos a pesquisa.

Neste texto, apresentamos avanços e retrocessos na educação básica e superior no Brasil, mas devemos ratificar a importância dos movimentos sociais no enfrentamento das ações desestruturantes dos direitos conquistados pela classe trabalhadora. Desse modo, em 30 de março de 2023, tivemos a criação da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020 e a retomada da implementação da Resolução CNE/CP 2/2015.

A Frente Nacional foi fundada por entidades organizacionais nacionais, movimentos, redes, fóruns, instituições educacionais, programas de pós-graduação, grupos de pesquisa, sindicatos e centros acadêmicos que, no dia 14 de abril de 2023 assinaram um manifesto e convocaram

[...] todas as pessoas que consideram que a reconstrução da democracia, da cidadania plena e da soberania nacional demanda que as políticas de formação de professoras e professores estejam pautadas nessa direção e contribuam para a construção de uma sociedade com mais justiça social (Manifesto, 2023).

As entidades signatárias do manifesto se colocam como resistência reivindicatória e propositiva em face dos intentos impostos pelos interesses econômicos mercadológicos do capital, que se apresentam sob a forma de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, travestido de agente bem-intencionado com o desenvolvimento do país. Ao apresentarem estudos sobre a realidade da educação no Brasil, esses organismos cometem alguns “equívocos” que dão lastro a governantes completamente alinhados aos interesses da classe dominante para efetivarem ações previamente planejadas.

As entidades do campo educacional brasileiro, mobilizadas no Fórum Nacional de Educação e no Fórum Nacional Popular de Educação, que têm afirmado a necessidade de implementação da formação docente preconizada na Resolução CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015), estabeleceram o debate contra a proposição do

Conselho Nacional de Educação que desconsiderou o Relatório construído pelas diversas entidades organizadas tanto no FNE e FNPE. Havia sido apresentada em 6/12/2023 uma minuta para a consulta popular sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Destacamos que, naquele momento, a minuta apresentada desconsiderava os indicativos feitos pelo GT Formação do MEC, constituído pela Portaria MEC nº 587/2023 (Brasil, 2023), que indicou a retomada da formação inicial e continuada de professores orientada pelas diretrizes contidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), pois elas foram discutidas, construídas e pactuadas democraticamente (FONEC, 2023).

Apesar dos movimentos de enfrentamento e reivindicação da retomada da Resolução de 2015, foi aprovada por unanimidade a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), que

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024).

Nessas Diretrizes, teve continuidade o alijamento das concepções e as supressões existentes nas duas últimas diretrizes de formação dos professores quanto à formação emancipatória e práxis pedagógica, conforme constava nas Diretrizes de 2015. Foram ainda suprimidas as tratativas sobre a formação continuada existentes nas diretrizes anteriores, preconizando que a formação inicial de professores seja realizada “preferencialmente na modalidade presencial” (Brasil, 2024).

Essa ambiguidade dada pela palavra “preferencialmente” não acontece de modo despropositado, mas para o favorecimento da oferta de habilitações pela modalidade de Educação à Distância, principalmente realizada pela iniciativa privada. Observa-se que a respectiva Resolução estende os mesmos critérios de cursos presenciais aos cursos ofertados pela EaD, conforme vemos a seguir:

Nos cursos presenciais ou a distância destinada à formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica, as IES deverão garantir o atendimento aos critérios e orientações expressos na legislação e nas regulamentações em vigor (Brasil, 2024).

O artigo 9º da Resolução CNE 4/2024 (Brasil, 2024) introduz vinte incisos explicitando os princípios que devem nortear o planejamento e os currículos dos cursos de formação docente no Brasil, contudo em nenhum desses incisos existe a especificação do que deveria ser potencializado, por exemplo, nos cursos ofertados pela modalidade EaD.

Seguindo a análise do artigo 9º da Resolução citada, encontramos no parágrafo único, alíneas a e b, os seguintes destaques:

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da Educação Escolar do Campo e da Educação Escolar Quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, deverão, em complementação ao disposto no caput:

I - promover diálogo entre a comunidade escolar em que atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias da cultura local; e

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes (Brasil, 2024).

Considerando que todo o artigo coloca as mesmas questões tanto para os cursos presenciais quanto para os cursos ofertados pela Educação à Distância e considerando que o artigo 3º traz em sua redação que a formação aconteça “preferencialmente de modo presencial”, devemos atentar e lutar contra possíveis intentos de oferta de cursos de formação para professores dos povos indígenas, camponeses e quilombolas de modo virtual. Cursos que seriam precarizados e consequentemente distorcidos da realidade desses povos e comunidades, mesmo que os itens I e II do parágrafo citado afirmem a prerrogativa de complementação para a garantia e valorização da diversidade da comunidade escolar e demais grupos sociais.

Ressaltamos que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) apresenta os termos práxis, emancipação e educação crítica. Numa análise menos criteriosa, isso pode induzir o entendimento de retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), mas esses termos são estéreis quanto aos princípios e reais concepções epistemológicas da Resolução vigente.

Ao afirmarmos que há divergências epistemológicas quanto às concepções de práxis, educação crítica e emancipatória, o fazemos constatando o caráter neoliberal das competências e habilidades advindo das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e nº 1/2020 (Brasil, 2020).

Destacamos que a formação de professores preconizada na Resolução vigente não articula devidamente a concepção de práxis, pois a prática docente, ou seja, a realidade da sala de aula não está embasada numa fundamentação teórica que fundamente a formação dos profissionais da educação no aporte metodológico que consubstancia ação–reflexão–ação tanto no fazer didático pedagógico quanto nos processos de articulação da realidade dos sujeitos (Freire, 2001).

Nesse caso, a atual Resolução retoma o aspecto pragmático das anteriores, mas especialmente da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002). A evidência do pragmatismo aparece sobretudo no tratamento direcionado ao estágio curricular supervisionado, contido na alínea I do § 5º do artigo 12, segundo a qual o estágio deverá “ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso” (Brasil, 2024), assim como as atividades de extensão.

Considerando que serão disponibilizadas 320 horas de atividades acadêmicas de extensão e 400 dedicadas ao estágio curricular supervisionado, distribuídas no decorrer do curso desde o seu início, teremos o fatiamento dos processos formativos em 8 inserções de 40 horas e 50 horas para atividades de extensão e estágios, respectivamente, considerando que a carga horária para integralização do curso é de 3.200 horas. Observa-se que, além desse fatiamento, o estudante irá para atividades práticas desde o início do curso sem a devida apropriação conceitual e epistemológica dos princípios da emancipação humana, educação crítica e da práxis pedagógica como princípio da formação docente.

Para Piton (2011), uma formação de professores baseada no modelo neoliberal não tem como realizar um processo formativo numa perspectiva humanista alinhada com a valorização profissional e dos sujeitos. No documento intitulado Nota de Posicionamento, publicado pelo Todos pela Educação¹⁶, há o rechaçamento da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), sob a justificativa de que,

O documento foi produzido antes da homologação da Base Nacional Comum Curricular, exigindo, portanto, revisão e atualização para que a formação inicial dos professores passasse a contemplar a BNCC de maneira explícita e intencional (Todos pela Educação, 2024, p. 3).

Diniz (2011) argumenta a favor da busca de uma integração entre os legisladores, educadores, entidades de ensino e movimentos sociais para a elaboração de uma política educacional que contemple a formação inicial de

¹⁶ Organização da sociedade civil fundada em 2006, financiada por recursos privados de mais de 40 financiadores.

docentes sob uma perspectiva metodológica que respeite as diferentes existências da população, que a realidade de vida e organização da sociedade oriente os projetos de formação dos sujeitos.

Ao discorrermos até aqui sobre a formação de professores no Brasil, é notória a não abordagem da formação dos educadores da Educação no Campo no período delimitado para a realização da pesquisa. Esclarecemos que a formação dos educadores atuantes na Educação do Campo e especificamente a abordagem sobre as Licenciaturas da Educação do Campo serão realizadas a partir das análises dos Relatórios de Gestão do Ministério da Educação referentes aos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

Diante da atual conjuntura e considerando que a Licenciatura em Educação do Campo tem como marco legal também as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, é imprescindível a discussão sobre a situação da formação de professores no contexto da educação campesina em face das políticas que permearam a aprovação das Diretrizes BNC-Formação e a Diretriz aprovada recentemente, assim como o protagonismo dos movimentos contrários aos ataques direcionados à formação crítico-emancipatória.

Entre os avanços, conquistas e recuos dos direitos embasados na compreensão de que as LEdoCs se materializam como estratégia de garantia de acesso e permanência em formação para professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio em escolas do campo, tivemos a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2023 (Brasil, 2023), que trata das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Essa Resolução define a Pedagogia da Alternância como uma forma de organização da educação e dos processos formativos que objetivam atender às comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas (Brasil, 2023). Considera os princípios e objetivos da Educação do Campo e das LEdoCs, segundo os quais a realidade e as relações dos sujeitos são inerentes aos objetos de estudo e práticas nas escolas de educação básica do campo, e define os princípios e valores para o ensino e aprendizagem, a formação docente (inicial e continuada).

Objetivando a formação de estudantes do campo, indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais em contextos intraculturais, segundo a qual tanto a organização e o funcionamento das escolas quanto as universidades que

desenvolverem atividades com a abordagem da Pedagogia da Alternância devem respeitar as singularidades das “comunidades atendidas quanto às especificidades da atividade laboral, sistemas produtivos, modos de vida, culturas, tradições, saberes e biodiversidade” (Brasil, 2023).

No desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, compreendida também como uma possibilidade concreta de promoção de uma formação em que haja a articulação entre trabalho e escolarização, constituindo-se simbolicamente num “sistema educativo” (Gimonet, 2007, p. 17).

Como sistemas educativos, os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs, as Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, as Casas Familiares Rurais – CFRs e Escola de Assentamento – EA tornam-se equipamentos ou espaços de formalização da Educação do Campo metodologicamente diferentes da proposição metodológica capitalista.

Quadro 8 - Síntese das especificidades da Alternância Pedagógica para a formação de professores nas LEdoCs

O que é a Alternância	Princípios e Valores da Alternância	Alternância na Educação Superior
1) a organização e articulação de tempos, atividades e conteúdo em Tempo Universidade e Tempo Comunidade, tendo em vista ensino, pesquisa e extensão; 2) Plano de Formação e organização curricular que articula conteúdos vivenciais em temas contextualizados geradores e conteúdos de formação geral e específica; 3) objetiva o desenvolvimento integral do estudante considerando as dimensões cognitiva, afetiva, estética, ética, física, cultural, ecológica e social; 4) atividades que efetivam a Pedagogia da Alternância e as articulam aos espaços, tempos e processos da Escola/Universidade e Comunidade; 5) as Tecnologias de Informação e Comunicação	1) a pesquisa como princípio metodológico do processo formativo; 2) dinâmicas pedagógicas que envolvem períodos de estudos letivos alternados entre [...] Tempo Comunidade [...] e Tempo Universidade na Educação Superior, conforme segue: o Tempo Universidade pode ser desenvolvido na universidade e em outros espaços sociais; 3) o Tempo Comunidade deve ser integrado ao Projeto Pedagógico, Currículo e Calendário, desenvolvido no território onde habitam os estudantes, abrangendo atividades e processos de pesquisa, experimentação e extensão, práticas sociais e laborais; 4) a organização do Tempo Universidade deve ser prevista nos projetos pedagógicos e calendários [...]	1) as Instituições de Educação Superior que adotam a Pedagogia da Alternância devem apoiar docentes, discentes e atividades de ensino, pesquisa e extensão; 2) as atividades pedagógicas desenvolvidas no Tempo Comunidade fazem parte da carga horária regular para fins de matriz ocupacional dos docentes; 3) os Estágios Supervisionados decorrentes da Pedagogia da Alternância devem considerar as atividades realizadas no Tempo Comunidade desenvolvidas sob a gestão pedagógica da Instituição de Educação Superior; 4) os cursos que adotam a Pedagogia da Alternância

contribuem para as práticas pedagógicas com ênfase na relação dialógica entre docentes e discentes.	instituições de educação superior.	devem explicitar no Projeto Pedagógico de Curso a metodologia de organização curricular.
---	------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A Alternância pressupõe que haja no processo formativo para educadores camponeses apoio efetivo para os docentes e discentes no desenvolvimento das atividades de extensão, ensino e pesquisa. A Resolução CNE/CP nº 1/2023 (Brasil, 2023) dá ênfase à organização e articulação de tempos, atividades e conteúdo em Tempo Universidade e Tempo Comunidade, numa relação dialógica entre docentes e discentes, tendo a pesquisa como princípio metodológico do processo formativo.

Trata-se de aspectos qualitativos divergentes da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), pois a 1/2023 garante uma integração não apenas textualmente, mas mostra-se afinada com os princípios formativos da LEdoC. Nesse sentido, as atividades do Tempo Comunidade e do Tempo Universidade devem fazer parte do projeto pedagógico, do currículo e do calendário acadêmico, especialmente as atividades desenvolvidas no território dos estudantes, que devem ter como principais aspectos metodológicos os processos de pesquisa, experimentação, práticas sociais e laborais.

Ainda em relação ao Tempo Comunidade, a Resolução que subsidia a Alternância nos cursos de formação e no Ensino Fundamental também do campo enfatiza que a organização curricular deve garantir os “conteúdos vivenciais a partir de temas contextualizados geradores e conteúdo de formação geral e específica” (Brasil, 2023).

Podemos afirmar que a dialética freiriana está presente nos princípios metodológicos indicados como diretrizes nas atividades de Alternância, pois a metodologia de Paulo Freire é participativa e centrada no sujeito, indicando que os estudantes devem ser sujeitos ativos no processo de aprendizagem, participando da construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

Conforme os princípios da Alternância e da Educação do Campo, Freire (2022) enfatizava a importância de contextualizar o conteúdo educativo na realidade, partindo da experiência e do conhecimento prévio dos estudantes, respeitando cultura e contexto social, libertando os oprimidos, promovendo a consciência crítica da realidade social, emancipando os indivíduos, ajudando-os a compreenderem e transformarem a realidade em que vivem.

Na busca por soluções para os problemas enfrentados pela sociedade, as atividades na Licenciatura em Educação do Campo e nos demais processos formativos por alternância são desenvolvidos de modo dialógico. Docentes e estudantes aprendem juntos numa relação horizontal, desenvolvendo uma percepção crítica da realidade social, política e econômica necessária para que os indivíduos transformem suas condições de vida, conscientizando-se e lutando fundamentalmente para a superação do modo de produção capitalista nesse processo, agindo como agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades.

CAPÍTULO 3 – A HISTÓRIA DA ESPOLIAÇÃO DA TERRA NO BRASIL: EXPLORAÇÃO, LUTAS E RESISTÊNCIAS NO ENTRELAÇAMENTO DAS RELAÇÕES HISTÓRICO-ECONÔMICAS DESDE A INVASÃO PORTUGUESA

3.1 A Lei de Terras do Brasil: base de consolidação da expropriação até a atualidade

Neste tópico abordaremos o direito à terra negado à classe trabalhadora, iniciado no projeto mercantilista-absolutista direcionado às pessoas negras no Brasil desde o período da colonização, alicerçado numa política de privilegiados e excluídos.

O processo de construção da pesquisa sobre a LEdoC nos aproximou da materialidade da afirmação de Caldart (2012), que de modo assertivo nos diz que a Educação do Campo tem relação simbiótica com a luta pela Reforma Agrária Popular, tendo o trabalho, a cultura e a identidade como caminhos a serem trilhados nessa luta. Para a autora,

Há uma base comum de análise na constituição desses caminhos que se refere à materialidade na qual esse vínculo entre trabalho e educação acontece. Trata-se da análise da historicidade da luta pela Reforma Agrária na relação com a análise das condições dadas no trabalho do campo e as tendências do movimento das contradições envolvidas, e, pelo nosso vínculo de classe, buscando potencializar o que projeta o futuro da classe trabalhadora (Caldart, 2015, p. 123).

Observa-se que ainda nos modos de produção pré-capitalistas, a humanidade experienciou a exploração do homem pelo homem desde que passou do modo de produção comunal primitivo para o modo escravista (Vanzulli, 2006).

A transição de um modo de produção para o outro representou uma mudança estrutural na organização econômica e social, em que a terra passou a ser vista como um meio de produção central para a acumulação de riqueza. Segundo Karl Marx (1983), essa transformação está diretamente ligada ao desenvolvimento das relações de produção, uma vez que a propriedade privada da terra consolidou a exploração da força de trabalho escravizada como base da economia. O autor destacou que essa estrutura não apenas sustentou a economia escravista, mas também influenciou a formação das sociedades posteriores, deixando marcas profundas na organização social e política.

Desde a antiguidade, a apropriação da terra pelos senhores promoveu a imposição de um modelo produtivo no qual as pessoas escravizadas foram reduzidas à condição de instrumentos de trabalho, desprovidos de qualquer autonomia ou direito. Esse sistema reforçou a ideia de que a dominação dos trabalhadores pelos

proprietários era algo natural, legitimando a desigualdade e perpetuando um modelo econômico baseado na expropriação e na concentração de riquezas.

Nesse contexto, apresentamos a história da questão agrária no Brasil tendo como aspecto fundante a luta de classes, considerando que “desde a dissolução da primitiva propriedade comum da terra e do solo” (Marx, 1998), a história deve ser analisada no terreno das lutas de classes.

Desse modo, abordamos inicialmente a Lei nº 601, de 1.850, denominada Lei de Terras (Brasil, 1850), que representou uma reação do governo imperial (1822-1889) à Lei Eusébio de Queiroz, sancionada no mesmo ano, dispondo sobre a abolição do tráfico de pessoas negras para o Brasil.

Consideramos necessário retomar a análise sobre o início da escolarização no Brasil pelos jesuítas, a distribuição das terras pelas Cartas de Sesmarias e o processo histórico de expropriação e luta pela terra desde a invasão colonizadora sinalizado em todas as Constituições Federais do Brasil.

O processo de escolarização no Brasil, marcado pela chegada dos jesuítas em 1549, seguiu o ideário colonizador europeu não somente por se apropriar das riquezas naturais, mas também por impor e arrancar das pessoas suas crenças, culturas e modos de vida, impondo os princípios da educação aos indígenas aldeados¹⁷ e aos filhos de colonos degredados de Portugal.

Destacamos que os aldeamentos eram espaços oficiais instrumentalizados pela Igreja para a escolarização dos indígenas com o intuito de controlar o povo indígena, integrando-o na economia colonial, para que sua mão de obra fosse utilizada na agricultura, pecuária e outras atividades produtivas. Todavia, os indígenas resistiram à escravização, fugindo pelas matas, pois as conheciam muito bem, e os que eram submetidos aos trabalhos pesados não conseguiam desempenhá-los devido ao estranhamento cultural e à técnica utilizada e exigida pelos escravistas. Porém, em retaliação à resistência indígena, as terras que habitavam foram destinadas à ocupação dos colonizadores.

Apesar da expulsão dos jesuítas em 1759 (Chauvin, 2016), o padrão eurocêntrico permaneceu por muito tempo, com as práticas de escolarização para a dominação dos povos no Brasil, principalmente calcado no aspecto liberal da Idade

¹⁷ Os aldeamentos indígenas foram estabelecimentos criados durante o período colonial no Brasil com o objetivo de juntar as populações indígenas sob a supervisão de autoridades coloniais, principalmente religiosos (Chauvin, 2016).

Média, o qual negava a espiritualidade dos povos originários brasileiros e africanos. Notemos que, quando Portugal expulsou os jesuítas do Brasil, com o intuito de realizar uma reforma cultural e educacional suprimindo o poder que a ordem religiosa havia imposto a partir de ações catequizantes e baseada no ensino de gramática e retórica, essa ação não significou que as especificidades culturais e modos de vida das pessoas seriam validados no território brasileiro.

O desenvolvimento das relações sócio-históricas no Brasil está diretamente imbricado com a história dos povos indígenas e dos negros, principalmente sob a perspectiva da negação de direitos. Desse modo, a situação atual de luta pela terra tem suas bases no direito negado desde o Brasil colônia. Essa afirmação é corroborada pelos instrumentos legais instituídos pelos governantes, como a criação das sesmarias¹⁸, legitimadas pela instituição das capitanias hereditárias em 1534, cujos objetivos consistiam em povoar o território, assim como garantir os interesses portugueses.

3.2 As contribuições dos movimentos de organização da luta camponesa pela terra: Ligas Camponesas, CONTAG e MST

3.2.1 O protagonismo de organizações e movimentos sociais camponeses no Brasil

Na continuidade da pesquisa sobre a criação da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, sempre o faremos a partir do referenciamento da luta pela Educação do Campo e os desdobramentos dessa luta, assim como as conquistas ampliadas em decorrência do processo de organização da classe trabalhadora camponesa. Desse modo, neste tópico abordaremos a importância dos movimentos sociais, especificamente as Ligas Camponesas, a CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura e o MST.

Destacamos que, como sempre ocorreu na história, os movimentos contrários aos ditames ditatoriais fizeram o enfrentamento nos âmbitos político, cultural, religioso e social. Assim, em 1954, os camponeses do Engenho Galileia, situado em Vitória de Santo Antão/PE, fundaram a Sociedade Agrícola dos Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco – SAPPP, que deu origem às Ligas Camponesas no Brasil. Essa organização lutava contra o aumento do aluguel cobrado pelos donos de engenhos aos camponeses pelo uso da terra e lutavam também pelo acesso à educação (Gasparotto; Teló, 2021).

¹⁸ Distribuição de lotes de terras a colonos portugueses em nome do rei de Portugal (Muniz, 2024).

A partir da iniciativa de alfabetização dos trabalhadores rurais, foi possível a percepção da exploração do trabalho e dos preços exorbitantes dos produtos obtidos obrigatoriamente nos barracões dos donos dos engenhos. Então, a partir de 1955, houve a ampliação da SAPPP por todos os Engenhos da Zona da Mata de Pernambuco.

Gasparotto e Teló (2021) afirmam que a SAPPP alçou a denominação de Liga dos Camponeses a partir da denominação feita pela imprensa conservadora, a qual referenciou o movimento ao criado pelo Partido Comunista do Brasil na década de 1940.

Seguindo na busca de compreensão dos avanços e conquistas da classe trabalhadora, faz-se presente a constante disputa com os interesses burgueses. No caso dos movimentos sociais, dentre os quais as Ligas Camponesas, convém destacar que o direito de o trabalhador rural se organizar em sindicatos e demais movimentos de classe constava na CLT, criada em 1º de janeiro de 1943, e na Constituição de 1946. Todavia, as intenções e necessidades de sindicalização eram desmobilizadas pelas estratégias da Confederação Rural Brasileira¹⁹ (Montenegro, 2004).

Dentre as estratégias da Confederação Rural Brasileira para a desmobilização da classe trabalhadora na luta pelos direitos sociais e trabalhistas, estava o não envio das fichas de filiação dos trabalhadores para a efetivação da sindicalização. Dessa forma, impedia-se a efetiva mobilização de todos os trabalhadores, além de cooptar e pressionar políticos para se posicionarem e agirem contra as organizações trabalhistas, utilizando, inclusive, o aparato da segurança pública e jurídica para a repressão das atividades sindicais no campo. Medeiros (1989) enfatiza que os participantes de movimentos eram impedidos de acessar vagas de emprego nas propriedades rurais, principalmente quando obtinham vitória em litígios trabalhistas.

Em meados dos anos [...] [1950] eclodiram novos conflitos no campo, respondendo a diferentes motivações. No entanto, havia algo em comum a todos eles: a resistência dos trabalhadores rurais, fossem posseiros, arrendatários, foreiros ou moradores, em deixar a terra em que trabalhavam e da qual estavam sendo expulsos (Medeiros, 1989, p. 34).

O Golpe Militar de 1964 reprimiu violentamente a organização, bem como as mobilizações sindicais, mas a classe trabalhadora se manteve resistente mesmo sob ações institucionalizadas de censura, sequestros, perseguições políticas, torturas,

¹⁹ Organização de representação patronal de produtores rurais criada em 1951 (Medeiros, 2021).

exílio e assassinatos cometidos por agentes do governo brasileiro, muitas vezes auxiliados por empresários e proprietários rurais.

As Ligas Camponesas que desde seu surgimento representaram as necessidades dos trabalhadores e povos originários, cujos modos de vida foram subjugados pelos ditames capitalistas desde a invasão do Brasil, se tornaram organizações de trabalhadores rurais na luta por direitos, realização da reforma agrária e por melhores condições de vida no campo. Segundo Stédile (2006), as Ligas Camponesas foram o principal movimento das massas camponesas desde sua criação até 1964, quando foram reprimidas pela Ditadura Militar.

O Golpe Militar de 1964 instaurou um regime autoritário no Brasil que perdurou até 1985, marcado por censura, perseguições políticas, sequestros, torturas, exílios e assassinatos cometidos por agentes do Estado. Durante esse período, diversos grupos sociais foram severamente afetados pela repressão, incluindo trabalhadores rurais e camponeses que sofreram violências sistemáticas e foram marginalizados no contexto político e econômico.

A Comissão Camponesa da Verdade – CCV revelou que entre 1964 e 1985 aproximadamente 1.654 camponeses foram assassinados, evidenciando o impacto brutal da repressão nas populações rurais. Além disso, conforme Viana (2013), no mesmo período, pelo menos 16.578 camponeses foram vítimas de diversos tipos de violência estatal, incluindo prisões arbitrárias, agressões físicas, torturas e assassinatos. Esses dados demonstram que a repressão militar não se restringiu apenas a opositores políticos urbanos, mas também atingiu profundamente as comunidades rurais, especialmente aquelas envolvidas em lutas pela terra e pela reforma agrária.

Esse contexto reforça a necessidade de revisitar a história e reconhecer as injustiças cometidas contra os camponeses, garantindo que a memória dessas violações seja preservada e que políticas de reparação sejam fortalecidas. A resistência das populações do campo durante esse período representa um capítulo da luta por direitos sociais, reforma agrária popular e justiça histórica no Brasil.

No decorrer do período de gestão ditatorial instalado no Brasil em 1964, as lutas no campo se intensificaram, mesmo que algumas organizações agissem de modo isolado e desarticulado devido à repressão tanto de proprietários de terras quanto da polícia. Considerando que os problemas no campo se tornaram mais

severos devido à hegemonia latifundiária promovida pelos sistemas jurídico e político, houve uma reestruturação sindical no país.

Como da mobilização dos movimentos sociais, em 1963 é criada a CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura, passando, a partir de 2015, por mudanças institucionais e mudança da denominação para Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares, mantendo a mesma sigla (Teixeira, 2018). A CONTAG tornou-se uma instância de aglutinação de forças através da integração dos sindicatos das 27 federações brasileiras em sua composição.

Assim como todas as organizações e movimentos que lutavam pelos direitos da classe trabalhadora, a CONTAG também enfrentou sérios problemas durante o regime militar. No entanto, estrategicamente usou a base documental legal institucionalizada pelo Estado para encampar a luta pela defesa dos “direitos” sociais, previdência social e reforma agrária (Ramos, 2011). A ação sindical foi implementada usando o Estatuto da Terra e o Estatuto do Trabalhador Rural numa ampla divulgação dos direitos garantidos em lei e a organização necessária para o alcance das conquistas almejadas.

Destacamos que, mesmo com o surgimento dos diferentes sujeitos sociais e a criação dos distintos movimentos que lutam pela causa do trabalhador e produtor ligado à agricultura familiar, compreendemos que todas essas organizações ligadas à classe trabalhadora compõem o conjunto de forças que lutam pela pauta do campesinato no Brasil. Nesse contexto, a CONTAG se mantém na luta e na defesa dos diversos sujeitos da classe trabalhadora no campo e pela agricultura familiar.

No contexto do desenvolvimento das atividades sindicais, como formações, mobilizações, representação dos filiados para questões judiciais tanto trabalhistas quanto pela não expulsão da propriedade, por exemplo. A partir de 1970, evidenciou-se a existência de categorias e grupos com identidades específicas, para as quais era necessário a adoção de outras pautas que não compunham o rol de atuação da CONTAG.

No cenário da luta contínua pela terra no Brasil, diante dos problemas agrários advindos desde a ocupação nos moldes explorador e exportador realizado pela coroa portuguesa, tornou-se imprescindível a criação de uma frente de luta que encampasse a especificidade da reforma agrária de modo abrangente para as necessidades dos sujeitos camponeses e a efetivação da justiça social. Nesse contexto, em 1984 foi criado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Coelho, 2011).

Na luta por uma sociedade justa baseada na fraternidade e nos direitos sociais e condições dignas de vida para todos, o MST também tem como princípios a soberania alimentar, a participação de mulheres em espaços estratégicos de decisão e o respeito por todas as identidades e especificidades da existência humana, sejam de ordem de gênero, cor ou etnia. Assim, no âmbito da justiça social, a educação é um dos princípios da luta campesina no Movimento.

No aspecto da justiça social, a reforma agrária consiste em elemento fundante de uma política pública necessária para a distribuição de terras no Brasil. Desse modo, o MST defende a destinação de terras improdutivas para os povos do campo e o estabelecimento de um limite máximo do tamanho da propriedade de terra para garantir sua utilização social e racional.

3.2.2 Instância de lutas coletivas em defesa do direito à Educação do Campo: movimentos sociais, entidades e instituições de ensino na luta pela Educação do Campo entre 2016 e 2022

Partindo da temática central desta pesquisa, cuja tese afirma que a Licenciatura em Educação do Campo resistiu ao processo de desmonte contra as políticas sociais praticado desde o golpe consumado em 2016 no Brasil, prosseguiremos com a análise do processo de luta dos movimentos sociais, assim como entidades de representação institucional, coletivas e sindicatos que surgiram enquanto espaço de proposição, luta, planejamento por direito à educação pública, principalmente no que se refere à educação superior, de modo geral, e à Educação Superior do Campo, em especial.

Ao abordarmos neste tópico a atuação e importância dos movimentos sociais para a conquista da Educação do Campo, o faremos a partir de uma ação que dá base para todo o processo de oferta de educação no campo e que teve o MST como protagonista dessa conquista. A criação do PRONERA foi a ação concreta que marcou o início da oferta de educação para os trabalhadores rurais no Brasil (Molina, 2008).

Contudo, é necessário situarmos sua criação em razão do massacre de trabalhadoras e trabalhadores sem-terra ocorrido na Curva do S em Eldorado dos Carajás no dia 17 de abril de 1996. Destacamos que, a partir desse acontecimento, o presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), reagindo à repercussão nacional e internacional gerada pelo massacre, foi compelido a implantar medidas que respondessem aos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais. Dentre as respostas e estratégias para minimizar a gravidade

da ação do Estado contra os trabalhadores, foi criado o Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias – MEPF para o atendimento de algumas reivindicações consideradas primordiais para o desenvolvimento dos assentamentos, como o acesso a terra, trabalho e educação (Félix, 2015).

A realização do I Encontro dos Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, organizado pelo MST em julho de 1997, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, fortaleceu a reivindicação dos movimentos sociais pela criação de um programa para a oferta de educação para os povos camponeses.

A reivindicação dos movimentos sociais, especificamente do MST, para a criação de um programa educacional para o campo brasileiro foi consubstanciada também pela realização do III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, que pautou a necessidade de alfabetizar os trabalhadores e trabalhadoras do campo a partir da constatação do alto índice de analfabetismo entre os assentados demonstrado no I Censo da Reforma Agrária em 1997²⁰.

Assim, em abril de 1998, por meio da Portaria MEPF nº 10/1998 (Brasil, 1998), foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, seguido da publicação do primeiro Manual de Operações para a orientação e submissão de projetos para a oferta de Educação no Campo. Inicialmente o programa, fundamentado na perspectiva da formação humana, ficou sob a responsabilidade do INCRA (Félix, 2015).

A constante luta pela educação, que sempre esteve no contexto da luta de classes no Brasil e que iniciou em 1998 com ações de alfabetização para jovens e adultos, passou a existir como política pública de fato com a publicação do Decreto nº 7.352/2010. Segundo Molina (2008), o PRONERA é uma conquista imensurável dos movimentos sociais e, por isso, é definido como

[...] política pública institucionalizada por demanda coletiva, [...] [e] carrega em si grande aprendizado, por meio de parceria". Pois, constitui – se numa política pública construída de “baixo para cima”, desenvolvida em áreas de reforma agrária, consubstanciada por “práticas de reflexões teóricas da Educação do Campo” (Molina, 2008, p. 42).

²⁰ Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000300002>.

Nesse contexto de compromisso com a emancipação dos sujeitos e a oferta de uma educação que de fato dialogue com a existência dos diversos sujeitos da classe trabalhadora campesina foi criado o PRONERA.

Em seu processo de construção histórica, o MST compreende que a educação é uma área prioritária de sua atuação, pois desde a sua criação desenvolve ações educacionais, tendo como um de seus objetivos a luta pela universalização do direito à educação pública de qualidade social. Considera que o acesso e permanência da população campesina é imprescindível para a inserção da base social na construção de um projeto de transformação socialista no campo. Portanto, entende necessária a oferta de uma educação emancipatória, pautada num conjunto de práticas educativas elaboradas coletivamente, que tenha como base

[...] a vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras (MST, 2024).

Desse modo, o MST desde sua criação entende que a luta pela terra requer como elementos necessários a emancipação humana, a luta pela educação no campo. Observemos que, de modo efetivo, foram realizadas as seguintes ofertas na educação básica e superior para a classe trabalhadora:

Construção de aproximadamente duas mil escolas públicas em acampamentos e assentamentos; atendimento de mais de 200 mil estudantes (crianças, adolescentes, jovens e adultos), na Educação Básica; alfabetização de mais de 50 mil adultos; o atendimento de mais de 2 mil estudantes em cursos da Educação Profissional e Superior²¹); oferta de mais de 100 cursos de graduação em parceria instituições educacionais públicas; e possui a atuação de 10 mil educadores (servidores e colaboradores), nas escolas existentes em áreas da reforma agrária (MST, 2024).

Diante da expressividade dos resultados evidenciados na citação, convém destacarmos que os números não são meramente quantitativos, mas qualitativos no sentido de oportunização, de construção de uma outra realidade e possibilidade de vida provendo aos trabalhadores os conhecimentos necessários para a contínua e crítica compreensão das relações sociais e acesso aos conhecimentos científicos historicamente construídos pela humanidade, sem o desrespeito e negação de suas identidades e vínculo de vida com os territórios e suas relações com o ambiente.

²¹ Excetuam-se os cursos ofertados pelas LEdoCs.

Enquanto sujeito coletivo, o MST se posiciona pela realização da Reforma Agrária, conforme previsão na Constituição Federal de 1988, protagonizando ações que vinculam o trabalhador à produção dos meios de vida no campo brasileiro com práticas agroecológicas, além da criação de uma política educacional voltada para a população do campo. Portanto, é inegável que o MST, a todo tempo, encontra-se sob a mira dos detentores dos meios de produção que almejam a continuidade da relação exploratória e escravista que, de modo pulverizado, mas efetivo, ainda faz parte da sociedade brasileira.

Assim, em 2023 o MST foi alvo de uma Comissão Parlamentar de Inquérito, denominada CPI do MST, cuja intenção evidenciada era a aniquilação do Movimento.

A CPI do MST representou um dos momentos mais críticos contra a luta pela Reforma Agrária Popular e para a Educação do Campo no Brasil²². Foi instaurada por setores conservadores do Congresso Nacional que buscaram associar as ocupações de terra promovidas pelo MST à práticas ilegais, desconsiderando o papel histórico do movimento na luta pela democratização do acesso à terra e pela implementação de políticas educacionais voltadas às comunidades que vivem nesses territórios. Segundo Medeiros (2023), a CPI não apenas tentou criminalizar o MST, mas também enfraquecer iniciativas educacionais que garantem formação e acesso ao ensino para populações historicamente excluídas.

A tentativa de deslegitimar a Educação do Campo esteve diretamente ligada ao desmonte da Reforma Agrária, uma vez que ambas as pautas estão interligadas na construção de um modelo de desenvolvimento que respeita as especificidades dos territórios e promova justiça social.

Conforme apontado por Sousa Júnior (2023), a CPI ignorou estudos acadêmicos e notas técnicas que demonstram a importância da educação para os assentamentos e comunidades que dependem dessas políticas para garantir condições dignas de vida. Durante as audiências na Comissão, os parlamentares que representam abertamente os interesses do agronegócio e a extrema direita

²² CPI do MST: contexto e diagnóstico da situação agrária brasileira. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/06/22/cpi-do-mst-contexto-e-diagnostico-da-situacao-agraria-brasileira/>.

reforçavam a narrativa e o discurso que desconsidera a função social da terra e os direitos das populações que nela vivem²³.

O relatório final, elaborado sem votação oficial, apresentou propostas de indiciamento e projetos de lei que visam restringir ainda mais as ações do MST e limitar a implementação de políticas educacionais voltadas para essas comunidades²⁴. No entanto, a resistência de movimentos sociais e de acadêmicos tem sido fundamental para contestar essas medidas e reafirmar a importância da Educação do Campo como um direito garantido pela Constituição Federal.

Seguindo o caminho de construção da política de Educação do Campo do Brasil, destacamos que o Movimento teve desde o início o compromisso de que a classe trabalhadora acesse a “educação pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a Universidade” (MST, 1997). Assim, evidencia-se o compromisso reivindicado e assumido pelo Movimento da Educação do Campo quanto à necessidade de uma educação que forme a classe trabalhadora numa perspectiva emancipatória, e a formação de educadores é um dos cerne do Movimento.

Fundamentado na concepção de que a educação deve considerar as experiências coletivas e os direitos sociais dos sujeitos, o MST tem impulsionado a luta por um modelo educacional que rompa com estruturas hegemônicas e contribua para a construção de uma nova ordem social. Segundo Caldart (2004), a educação deve ser um instrumento de transformação, permitindo que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua própria história e reivindiquem políticas que atendam às suas especificidades culturais.

Entre 2016 e 2022, o MST esteve diretamente envolvido na defesa da permanência dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, denunciando os cortes orçamentários que ameaçavam a continuidade dessas formações. Conforme Molina (2011), a existência desses cursos é fundamental para garantir que a formação docente esteja alinhada com as realidades das comunidades atendidas, promovendo um ensino que respeite os modos de vida e fortaleça a identidade dos educandos.

A luta do MST também esteve associada à defesa da soberania alimentar, articulando ações que buscavam garantir o direito à terra e à produção de alimentos

²³ Desigualdade fundiária e violência: a CPI do MST e a perseguição aos movimentos sociais no campo. Disponível em: <https://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/>.

²⁴ A CPI do MST e a questão agrária no Brasil. Boletim Lua Nova. Disponível em: <https://boletimluanova.org/a-cpi-do-mst-e-a-questao-agraria-no-brasil/>.

livres da lógica mercantilista. De acordo com Hage (2017), a soberania alimentar está diretamente ligada à autonomia dos povos e à construção de políticas públicas que assegurem condições dignas de vida. Nesse sentido, o MST organizou mobilizações, debates e publicações que reforçavam a necessidade de preservar os cursos de licenciatura e fortalecer iniciativas educacionais comprometidas com a justiça social.

A mobilização contra a criminalização do MST e contra os ataques à educação segue como um dos principais desafios para a construção de um modelo educacional que respeite a diversidade e promova inclusão social. Para Sousa Júnior (2023), ficou muito evidente no decorrer da CPI que não há clareza de entendimento sobre a importância das pautas pela Reforma Agrária e Educação do Campo enquanto reivindicações sociais como objeto e caminho para a emancipação humana.

3.2.3 Entidades de representação de classe no movimento em defesa da universidade pública na interface da garantia do direito na perspectiva da emancipação humana na Educação do Campo, no período de 2016 a 2022

Durante os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), diversas entidades se mobilizaram contra os cortes de recursos destinados à Licenciatura em Educação do Campo, defendendo o direito à educação pública e socialmente referenciada. Essas organizações atuaram na formulação de políticas, na resistência aos desmontes e na luta pela valorização da formação de educadores comprometidos com as comunidades tradicionais e agrícolas.

Diversas organizações desempenharam um papel fundamental na defesa da continuidade da Licenciatura em Educação do Campo, enfrentando desafios impostos por restrições orçamentárias ao PRONERA. Essas entidades se mobilizaram contra os constantes cortes de recursos, garantindo que a formação de educadores comprometidos com as comunidades tradicionais e agrícolas permanecesse como uma prioridade na luta pela formação dos professores das escolas do campo.

A atuação dessas organizações avolumou o enfrentamento aos desmontes promovidos ao longo dos anos de 2016 a 2022. Por meio de articulações políticas e mobilizações sociais, buscaram assegurar que os cursos de licenciatura voltados para essas populações fossem mantidos, valorizando práticas pedagógicas contextualizadas e metodologias que respeitavam os modos de vida e conhecimentos locais.

A luta pela preservação da Licenciatura em Educação do Campo também esteve diretamente ligada ao debate sobre o financiamento da educação pública. As restrições impostas ao PRONERA afetaram não apenas a oferta de vagas nos cursos de formação, mas também o desenvolvimento de projetos que garantem a implementação de políticas educacionais voltadas para esses contextos. Diante de tal cenário, essas organizações reivindicaram a ampliação dos investimentos e a criação de mecanismos que assegurem a sustentabilidade dos programas educacionais.

3.2.3.1 O Fórum Nacional de Educação do Campo enquanto conformação e organização da luta pela EdoC

Das entidades que atuaram a favor da não extinção da Educação do Campo e em defesa da LEdoC, temos o FONEC. Segundo Caldart (2004), a luta pela educação exige um processo contínuo de organização política, em que os sujeitos da terra participam ativamente da concepção e implementação de modelos educacionais que dialoguem com suas realidades.

O FONEC consolidou-se como uma organização estratégica na luta contra o desmonte do PRONERA e contra os ataques à LEdoC. Criado em agosto de 2010 na sede da CONTAG, em Brasília, o FONEC teve sua origem na mobilização de movimentos populares, sindicatos, universidades, institutos federais e organizações internacionais, além de contar com a participação de representantes do Ministério da Educação e do então Ministério do Desenvolvimento Agrário.

A partir do massacre de trabalhadores do campo, ocorrido na Curva do S em Eldorado dos Carajás/PA, em 1996, a luta pela terra, assim como a luta pela Educação do Campo como direito subjetivo dos sujeitos camponeses, foi adensada pela junção de forças como elemento estratégico no enfrentamento contra as interfaces do Estado burguês.

Nesse sentido, a criação do PRONERA em 1997 significa um marco e evidência de que a junção de interesses nas pautas de luta pelos direitos sociais consegue mais conquistas quando há a organização e celebração de parcerias, principalmente institucionalizadas e forjadas no processo de luta. Desse modo, o movimento em prol da Educação do Campo propiciou o agrupamento de diversas entidades, órgãos, profissionais da educação e outras formas de representatividade

que participaram da fundação do FONEC²⁵: CPT, CONTAG, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, Fórum Catarinense de Educação do Campo – FOCEC, Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará – FPEC, MST, Movimento das Mulheres Camponesas – MMC, Movimento de Organização Comunitária – MOC, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, as Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura – FETAGs, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA, Institutos Federais de Brasília –IFBs e de Santa Catarina, Universidade Estadual do Amazonas – UEA, Universidade Estadual da Bahia – UNEB e 10 universidades federais²⁶.

O FONEC foi criado em 2010 como uma resposta à necessidade de fortalecer políticas educacionais voltadas para comunidades historicamente marginalizadas no acesso à educação. Segundo Kolling (2020), o FONEC surge como um espaço de articulação entre movimentos sociais, universidades e entidades representativas, buscando consolidar estratégias que garantam a permanência dos estudantes e a valorização da formação docente.

A desigualdade social e educacional enfrentada por diversas comunidades é um dos principais desafios que motivaram a criação do Fórum. Conforme apontado por Hage (2017), a ausência de políticas estruturadas e os cortes nos investimentos na educação comprometem a continuidade de programas voltados para a formação de professores e o acesso ao ensino público. O FONEC, nesse contexto, desempenha um papel central na mobilização de esforços para garantir que a educação seja tratada como um direito e não como um privilégio.

Esclarecemos que, além das entidades elencadas que compuseram a formação inicial do FONEC, também houve comitês, outros fóruns representativos, movimentos sociais e instituições, como apresentamos no Quadro a seguir:

Quadro 9 - Entidades coletivas e sindicais que também participaram da criação do FONEC

COMPONENTES DO FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 2010			
Comitês	Fóruns	Movimentos	IES
Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo de	Fórum Estadual de Educação do Campo	Articulação em Defesa da Educação	UnB

²⁵ Disponível em: <https://mst.org.br/2020/08/18/criado-ha-10-anos-fonec-segue-como-instrumento-de-luta-e-defesa-da-educacao/>.

²⁶ UnB, UFBA, UFPB, UFCG, UFMA, UFMG, UFSC, UFPA, UFRGS, UFT.

Sergipe	do Tocantins	do Campo do R. G. do Sul	UFBA
Comitê Gestor de Educação do Campo - COGEC	Fórum Catarinense de Educação do Campo	Articulação Estadual pela Educação do Campo ²⁷	UFPB UFMG
Comitê Pernambucano de Educação do Campo	Fórum Fluminense de Educação do Campo	Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas	UFMA UFMG UFSC
Comitê Estadual de Educação da Paraíba	Fórum Piauiense de Educação do Campo	Rede Mineira de Educação do Campo	UFPA
Comitê Estadual de Educação do Campo do Maranhão	Fórum Paraense de Educação do Campo	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil	UFRGS UFT
Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo	Fórum Estadual de Educação do Campo	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura	IFB IFSC
Comitê Estadual da Educação do Campo ²⁸	Fórum Permanente de Educação do Campo do Distrito Federal	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	UEA UNEB
	Fórum Estadual de Educação do Campo de Alagoas	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro	

Fonte: Elaborado pela autora.

A formação inicial do FONEC, que teve início com expressividade quantitativa e qualitativa de entidades e diversas representações, conforme demonstramos no Quadro 9, em 2012 contava com a participação de 16 movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e 35 instituições de ensino superior.

Desde sua fundação, o FONEC manteve-se lutando contra o modelo de educação capitalista que, mesmo nos governos progressistas de Lula e Dilma Roussef, apresentavam políticas educacionais para os sujeitos camponeses desvinculadas da concepção emancipatória. Nessa luta, o FONEC exigia também a superação do “esvaziamento dos espaços de diálogo”²⁹ e a elaboração de políticas públicas com a presença dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no âmbito do Ministério da Educação

²⁷ O Movimento de Articulação Estadual pela Educação do Campo existe em variados Estados.

²⁸ O Comitê Estadual da Educação do Campo existe em vários estados.

²⁹ Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/forum-nacional-de-educacao-do-campo-manifesto-a.pdf>.

A trajetória do Fórum reflete a resistência contra as medidas que fragilizam a educação pública. De acordo com Caldart (2004), a organização de espaços de debate e formulação de políticas educacionais é fundamental para assegurar que o ensino respeite as especificidades dos territórios e contribua para o desenvolvimento das populações atendidas. Ao longo dos anos, o FONEC tem se consolidado como um instrumento de luta e defesa da educação, promovendo ações que visam reverter processos de precarização e exclusão.

A estrutura e a função do Fórum dialogam diretamente com os princípios defendidos por Molina (2011), Hage (2017), Caldart (2004) e Antunes-Rocha (2011), que ressaltam a necessidade de uma educação socialmente referenciada, pautada na construção coletiva de políticas públicas e na resistência em face da precarização dos programas voltados para as populações agrícolas e tradicionais. Segundo Molina (2011), os espaços de articulação coletiva, como com o FONEC, são fundamentais para garantir que a educação não seja conduzida apenas por interesses institucionais, mas construída a partir das demandas dos sujeitos históricos que vivem e trabalham na terra.

Nesse contexto, a atuação do FONEC também encontra respaldo nas reflexões de Hage (2017), que alerta para as consequências da retirada de investimentos e o enfraquecimento dos cursos de licenciatura voltados para essa população. De acordo com o autor, sem o suporte adequado, há o risco de descontinuidade na formação de professores comprometidos com as especificidades das comunidades agrícolas, o que compromete a qualidade da educação ofertada e ameaça os direitos conquistados.

O FONEC tem sido um instrumento de mobilização e formulação de políticas educacionais que buscam garantir a permanência e o fortalecimento de uma formação crítica e emancipatória para educadores que formarão a classe trabalhadora do campo e demais categorias.

Além do FONEC, existem outras entidades criadas para representarem os interesses da classe trabalhadora quanto à garantia do acesso à Educação Básica e Superior e respectivas modalidades, bem como a Educação do Campo. São entidades que, no período de ações governamentais de extinção das conquistas e políticas públicas assegurando a permanência dos povos do campo e demais populações colocadas propositalmente pelo sistema capitalista à margem da dignidade humana, também lutaram contra os cortes na Educação do Campo.

3.2.3.2 Entidades de pesquisa e representatividade colegiada na defesa da educação superior em suas interfaces: oferta de cursos, valorização profissional e formação docente

Durante o período de 2019 a 2022, diversas entidades desempenharam um papel fundamental na defesa da Educação do Campo e da Licenciatura em Educação do Campo, atuando contra os cortes orçamentários e a precarização das políticas educacionais. Essas organizações mobilizaram educadores, pesquisadores e movimentos sociais para garantir a continuidade dos cursos e a valorização da formação docente por meio de mobilizações, pesquisas e articulações políticas. Essas organizações fortaleceram a luta pela permanência da Licenciatura em Educação do Campo, assegurando que os direitos educacionais fossem preservados.

A partir da observação e acompanhamento do processo de desmonte desde o governo Temer e de modo mais explícito no governo Bolsonaro, teve início também nosso acompanhamento do posicionamento e ações efetivas de entidades que, mesmo compondo o FONEC, também abriram outras frentes de luta em prol da Educação do Campo.

Essas observações se deram a partir das páginas e ou divulgação de notas de repúdio, chamamento a manifestações públicas das entidades apresentadas a seguir. Elas serão apresentadas de modo resumido, com suas pautas de luta no período de 2016 a 2022, escolhidas aqui de modo alinhado aos aspectos centrais desta pesquisa: financiamento para a oferta de educação superior, políticas de austeridade apresentadas no período, incluindo a Emenda Constitucional 95/2016 (Brasil, 2016), a luta pela formação de professores para as populações do campo, a precarização das universidades públicas e a construção de currículos para a formação de professores mediados pela realidade.

Desse modo, no campo acadêmico a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd mobilizou pesquisadores e educadores para discutir e denunciar os retrocessos impostos pela falta de recursos do orçamento da União e cortes de recursos para as universidades públicas federais. A entidade também atuou nessa luta publicando manifestos e organizando eventos que debatiam a precarização das políticas educacionais, promovendo diálogos fundamentais para a construção de estratégias que protegessem a formação de

professores e a continuidade dos programas voltados ao ensino, principalmente na pós-graduação (ANPEd, 2020)³⁰.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE³¹ esteve na linha de frente da luta contra a redução de investimentos na educação pública, denunciando os impactos das políticas de austeridade na formação de professores categorizadas como prioritárias a partir de 2016. Por meio de mobilizações e paralisações, a entidade reforçou a defesa da escola pública e a valorização dos profissionais da educação, atuando ativamente para reverter medidas que comprometessem a qualidade do ensino.

Encontramos registros de que, no mesmo período, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação³² desempenhou um papel significativo na defesa do financiamento educacional, alertando sobre os efeitos da Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu um novo regime fiscal no Brasil e congelou investimentos públicos por 20 anos. A organização articulou debates e pressionou o governo, reforçando a necessidade de garantir recursos para a educação básica e superior, buscando assegurar que o direito à aprendizagem fosse preservado diante dos cortes orçamentários.

Desde sua criação, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE tem sido uma defensora incansável do direito à educação pública, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos. Ao longo dos anos, a entidade tem pautado debates fundamentais sobre o Plano Nacional de Educação – PNE, colocando-o no centro das políticas educacionais e reforçando a importância de diretrizes que garantam um ensino inclusivo e democrático. Além disso, a ANPAE tem se dedicado à valorização e formação dos profissionais da educação, à defesa da gestão democrática como princípio estruturante para as instituições de ensino e à promoção da democracia como fundamento de um projeto de nação soberana. A organização também se mobiliza por políticas que ampliem a diversidade e os direitos humanos no ambiente educacional, assim como pela garantia de um financiamento adequado para a educação pública, fortalecendo ações que assegurem o acesso equitativo ao ensino e a permanência dos estudantes no sistema educacional.

³⁰Disponível em: <https://anped.org.br/?s=corte>.

³¹ Disponível em: <https://cnte.org.br/>.

³² Disponível em: <https://campanha.org.br/>.

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE³³, no contexto do avanço dos cortes orçamentários a partir de 2016, contribuiu para a análise crítica das consequências desses cortes, formulando propostas que visavam garantir a continuidade dos cursos de licenciatura voltados para comunidades tradicionais. Sua atuação foi importante para a construção de políticas públicas voltadas à permanência dos estudantes e à qualificação dos docentes, destacando-se na defesa da manutenção de programas que asseguram acesso à educação e formação de qualidade.

Em outra frente de luta pela educação pública, tivemos a Associação Brasileira de Currículo – ABdC, manifestando-se contrária à BNCC, argumentando que a proposta apresentada pelo Ministério da Educação compromete a diversidade cultural e social do país ao adotar um modelo único de ensino. Segundo a entidade, a BNCC impõe uma concepção eurocêntrica de conhecimento, desconsiderando as especificidades das diferentes comunidades e territórios brasileiros. A ABdC também destacou as consequências negativas da BNCC quanto à autonomia dos professores na composição dos currículos escolares e na formação docente, tornando o processo educacional menos democrático e menos alinhado às realidades locais³⁴.

A ABdC contribuiu significativamente para as discussões sobre a formação docente e a construção de currículos que respeitem as especificidades das diversas comunidades atendidas pela educação pública. A entidade defendeu a implementação de diretrizes curriculares que considerassem as realidades locais e promovessem um ensino contextualizado, garantindo que o aprendizado fosse adequado às necessidades dos estudantes e às dinâmicas sociais das comunidades.

Entre 2019 e 2022, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE se posicionou contra o desmonte das políticas educacionais, denunciando os aspectos generalistas da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica³⁵.

³³ Disponível em: <https://anpae.org.br/website/>.

³⁴ Disponível em: https://abdc Currículo.com.br/wp-content/uploads/2021/12/ANPEd_ABdC_contraBNCC-EMago2018final.pdf.

³⁵ “Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar”. Disponível em:

A ANFOPE teve como objetivo de sua criação o fortalecimento da profissão docente e a formação de professores, e tem sido uma referência na luta por uma educação pública de qualidade. A entidade atuou na elaboração de diretrizes para a formação docente, promovendo debates sobre a valorização dos profissionais da educação e a construção de currículos que respeitem as especificidades dos territórios e das populações atendidas. No período em que Michel Temer e Jair Bolsonaro governaram o país, a associação se posicionou contra a educação pautada nos costumes e doutrinas religiosas, defendendo a educação laica, contrária aos interesses da classe dominante, empresarial e capitalista.

Outro aspecto que devemos destacar foi a luta da ANFOPE pela revogação da BNCC e a retomada da Resolução 2/2015 (Brasil, 2015), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Segundo Molina (2024), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) representa um avanço significativo ao garantir uma formação docente alinhada com a práxis e voltada para as realidades e necessidades dos diferentes territórios, assegurando que a construção do conhecimento pedagógico seja fundamentada na experiência concreta dos educadores e no compromisso com a transformação social.

A perspectiva defendida na Resolução 2/2015 (Brasil, 2015) destacou a necessidade de que os professores fossem formados para atuar em contextos diversos, reconhecendo que a formação docente não pode ser desvinculada das especificidades culturais, sociais e econômicas dos estudantes e das comunidades onde o ensino ocorre.

O Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE é uma organização da sociedade civil brasileira que reúne diversas entidades representativas da área educacional, atuando na defesa da educação pública e na formulação de estratégias para enfrentar processos de precarização. Desde sua criação, tem sido um espaço de articulação política e social, reunindo 46 entidades, incluindo associações de professores, sindicatos de trabalhadores em educação, instituições de pesquisa e organizações comprometidas com a valorização do ensino público.

O FNPE consolidou sua atuação como um fórum de resistência, posicionando-se contra práticas autoritárias que ganharam força no Brasil, principalmente após a posse de Jair Bolsonaro. Nesse contexto, sua atuação envolveu a promoção de debates, a mobilização de grupos acadêmicos e sociais, e o monitoramento das políticas educacionais. Com o objetivo de garantir direitos e fortalecer o ensino público, o fórum organizou manifestações e campanhas de conscientização, incentivando o engajamento da sociedade civil na luta pela democratização do conhecimento.

Além de mobilizar professores, estudantes e pesquisadores, o FNPE tem publicado notas, comunicados e materiais informativos para esclarecer posicionamentos e fomentar discussões sobre os impactos das reformas educacionais. Sua presença ativa nos movimentos sociais reforça a importância da participação coletiva na formulação de políticas que assegurem uma educação pública de qualidade e acessível a todos.

A Rede Universitas teve sua origem no início dos anos 1990, consolidando-se por meio de projetos acadêmicos de pesquisa integrados³⁶. Ao longo de sua trajetória, tem promovido a realização de seminários, a publicação de estudos coletivos e a organização de grupos, núcleos e diretórios de pesquisa. A atuação da Universitas se reflete na criação de linhas de pesquisa vinculadas a programas de pós-graduação, contribuindo diretamente para a formação de estudantes em diferentes níveis acadêmicos, desde a iniciação científica até os cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, sempre em estreita relação com os pesquisadores que integram a rede.

A Rede Universitas/Br é uma iniciativa acadêmica que reúne pesquisadores de universidades e diversas Instituições de Ensino Superior – IESs, tendo como objetivo fomentar a pesquisa e o diálogo entre especialistas que compartilham interesse na área de Políticas de Educação Superior, promovendo debates e trocas de conhecimento sobre temas relevantes para o ensino universitário. A Rede integra pesquisadores vinculados ao Grupo de Trabalho – GT 11, Política de Educação Superior da ANPEd, e atualmente conta com 90 grupos de pesquisas vinculados, além de representantes de várias instituições acadêmicas, consolidando um espaço de reflexão e produção científica voltado para o avanço das políticas educacionais.

³⁶ Disponível em: http://www.redeuniversitas.com.br/p/rede-universitas_22.html.

A consulta ao banco de dados e às publicações na página oficial da Rede Universitas revela um acervo diversificado voltado para a análise de políticas educacionais, organizado em dossiês e livros³⁷. Entre os 23 dossiês disponíveis, três abordam temas relacionados à Educação do Campo, refletindo o compromisso da Rede com a pesquisa e o debate sobre a formação docente e o direito à educação em diferentes territórios. Dos 63 livros catalogados, quatro tratam especificamente da Educação do Campo, enquanto outros quatro são voltados para a Licenciatura em Educação do Campo, aprofundando discussões sobre o direito à educação, epistemologia e metodologias de ensino e formação de professores. Ressaltamos que, de modo geral, as publicações disponíveis concentram-se em temas como reformas educacionais, financiamento, expansão e políticas de acesso ao ensino superior, demonstrando um esforço contínuo para compreender e enfrentar os desafios impostos à educação pública no Brasil.

A partir de 2016, o cenário educacional brasileiro foi marcado por medidas que restringiram investimentos e impuseram desafios à manutenção de políticas voltadas para o ensino público. No contexto de resistência a esse processo de desmonte, três dossiês foram publicados reafirmando o direito à educação, trazendo análises sobre as consequências dessas políticas de desmonte e evidenciando a necessidade de fortalecer a estrutura educacional.

Nas publicações da Rede Universitas, quatro livros apresentaram pesquisas sobre a formação de professores, abordando questões relacionadas à qualificação docente, metodologias de ensino e a importância da valorização profissional para a construção de um sistema educacional equitativo.

A Licenciatura em Educação do Campo recebeu atenção por meio de quatro publicações que aprofundam debates sobre currículo, metodologias e desafios enfrentados na implementação do curso. Essas obras contribuem significativamente para a produção de conhecimento acadêmico e para a formulação de estratégias voltadas à defesa de um modelo educacional que respeite as diferentes realidades e reafirma o direito à formação docente no contexto da diversidade da existência humana.

Diante da guinada neoliberal consolidada no Brasil a partir da conformação de representantes políticos, jurídicos, empresariais e midiáticos, performada com a chegada de Michel Temer como chefe do executivo em 2016, cujo êxito se deu pela

³⁷ Disponível em: <http://www.redeuniversitas.com.br/p/periodicos-do.html>.

junção de interesses dos que almejavam a retomada da essência dos preceitos do Liberalismo no Brasil em detrimento das conquistas. Mesmo que em contexto de disputa, nos governos progressistas os direitos sociais foram atingidos por questionamentos e justificativas da necessidade de transformação desses direitos em serviços sob o argumento da elevação da economia brasileira.

No contexto da reafirmação e retomada devastadora do Neoliberalismo no Brasil, os direitos conquistados a partir da luta da classe trabalhadora estiveram constantemente sob ataque direto. Dos direitos frontalmente atacados, evidenciam-se as políticas de diversidade, incluindo as questões de gênero e educacional para os

[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010).

Ao observarmos as referências identitárias explicitadas na citação, fundamentada no Decreto nº 7.352/2010 (Brasil), que criou a política de Educação do Campo e o PRONERA, devemos atentar para o comportamento inerente do sistema de produção capitalista. Em suas nuances de exploração e exclusão, sempre estiveram presentes na história e formação da sociedade brasileira, experienciadas e confirmadas no processo de negação de acesso à terra pela classe trabalhadora, desde a ocupação do Brasil pela coroa portuguesa em 1500.

Ao utilizarmos a expressão “comportamento” no parágrafo anterior, objetivamos evidenciar o incômodo dos que estão na parte de cima da pirâmide social, pois nunca havíamos conseguido conquistar uma política educacional para os trabalhadores, inclusive que suas identidades constassem no arcabouço de uma lei que garanta direitos, independentemente de sua abrangência e tipificação.

Diante das conquistas alcançadas a partir da organização social dos movimentos, entidades e instituições de ensino a partir de 1996 e a elevação do PRONERA à condição de política pública de Educação do Campo em 2010, os representantes do capital iniciaram um processo de retomada e manutenção de seus interesses em detrimento dos direitos dos trabalhadores.

Nesse contexto, Dardot *et al.* (2021, p. 135) esclarecem que:

O Neoliberalismo, no singular, é uma estratégia política que visa inimigos perfeitamente identificáveis: o socialismo, o

sindicalismo o Estado-providência; tudo o que se assemelhe, de perto ou de longe, a **dirigismo** e **coletivismo** (grifos nossos).

Observa-se que a organização coletiva da pauta pelos direitos sociais das populações camponesas se constitui nitidamente inimiga do Neoliberalismo. Portanto, houve uma reorganização de seus representantes para o aniquilamento tanto dos direitos conquistados quanto dos movimentos sociais que em diferentes agremiações sindicalistas, coletivas e institucionais, a exemplo das instituições de educação superior públicas, foram criminalizadas, assim como os partidos progressistas e os movimentos de luta pela terra, como aconteceu com o MST.

Todos esses movimentos sociais e entidades, além de outras não citadas neste texto, desempenharam um papel crucial na resistência ao desmonte educacional, articulando redes de apoio e promovendo debates sobre a importância da Educação do Campo, contribuindo para a formulação de políticas públicas e a defesa da formação docente, mobilizando professores e estudantes para garantir a continuidade dos cursos de licenciatura e a valorização dos profissionais da educação.

A luta pela preservação da universidade pública foi conduzida com estratégias diversas, mas interligadas, garantindo que a resistência fosse ampla e articulada. Entre 2016 e 2022, diversas entidades se mobilizaram para impedir a desestruturação das universidades públicas, adotando estratégias complementares que reforçaram a defesa da educação. Segundo estudos sobre políticas educacionais nesse período, a resistência envolveu movimentos e atos públicos organizados para denunciar os cortes orçamentários e pressionar o governo pela manutenção e disponibilização dos recursos orçamentários necessários para o desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como a disponibilização de recursos para o Programa de Assistência Estudantil (Ikuta, 2023).

Além das manifestações, foram impetradas ações judiciais para garantir os direitos da categoria docente e contestar medidas que comprometiam a estrutura das instituições de ensino. A produção de materiais informativos também foi uma estratégia relevante, buscando mobilizar a sociedade e os estudantes, esclarecendo sobre a importância da participação ativa na defesa da educação pública.

O contexto de abandono e a falta de direcionamento de recursos para o ensino superior, agravados pela pandemia da Covid-19, intensificaram a necessidade de mobilização. Durante esse período, entidades acadêmicas e sindicais promoveram seminários, palestras e cursos, utilizando plataformas como a

TV FONEC para ampliar o alcance das discussões e fortalecer a articulação entre diferentes setores da sociedade.

Essas entidades desempenharam papel decisivo na resistência aos cortes de recursos, promovendo debates, mobilizações e ações jurídicas para garantir a continuidade da Licenciatura em Educação do Campo. A luta dessas organizações de professores que atuam em defesa de uma educação que promova a emancipação dos sujeitos fortaleceu a luta pela LEdoC e demonstrou a necessidade de superação do seu modelo de oferta por editais periódicos para assegurar o direito e o acesso contínuo à educação e à formação de professores comprometidos que atuam e atuaram no processo de formação de crianças, jovens e adultos das comunidades camponesas e tradicionais.

A mobilização organizada pelas entidades demonstra o compromisso com a construção de uma educação que respeite a pluralidade de ideias e garanta condições adequadas para docentes e estudantes. A continuidade dessa luta evidencia a necessidade de se manter o debate ativo e fortalecer as estratégias para evitar retrocessos no ensino público e, principalmente, nos cursos de formação de educadores, dentre os quais as Licenciaturas em Educação do Campo.

CAPÍTULO 4 – A LEDOC COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA

Neste Capítulo abordaremos especificamente o Eixo 2 do PRONACAMPO, que trata da formação de educadores, por entendermos que as disputas na sociedade acontecem tanto teórica quanto ideologicamente e, desse modo, a formação docente a partir das Licenciaturas em Educação do Campo encontra-se em processo de disputa enquanto política pública e social.

4.1 Formação de educadores: processo sócio-histórico da EdoC/LEdoC

Com o objetivo de elevar a escolaridade dos povos do campo, de acordo com um projeto de desenvolvimento de vida no campo a partir da oferta da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental de forma integrada à qualificação profissional e Ensino Médio, a Educação do Campo expandiu as ações educativas para a formação de professores necessários à continuidade da formação dos povos do campo, ofertando licenciaturas e curso de especialização para profissionais que atuam e/ou atuarão em escolas situadas nas comunidades rurais.

Como resultado das mobilizações e da atuação dos movimentos sociais em defesa da Educação do Campo, foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPTEC, por meio da Portaria nº 1.374/2003 (Brasil, 2004). Posteriormente, em 2007, essa estrutura foi substituída pela Comissão Nacional de Educação do Campo – CNEP, ampliando o debate sobre as políticas educacionais voltadas para as populações rurais.

O GPTEC tinha como atribuição principal a articulação das ações do MEC relacionadas à Educação do Campo, promovendo a divulgação, o debate e o esclarecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse grupo desempenhava um papel estratégico na formulação de políticas públicas que buscavam garantir o direito à educação para os sujeitos do campo, reconhecendo sua especificidade sociocultural e suas demandas educacionais.

A composição do GPTEC contava com representantes do MEC e da CAPES, além de diversas organizações da sociedade civil comprometidas com a Educação do Campo, especialmente aquelas que representavam trabalhadores rurais. O objetivo central era levantar instrumentos para a construção de políticas públicas integradas aos sistemas de ensino, assegurando que as populações do campo tivessem acesso a uma educação contextualizada e de qualidade, compreendida

como um direito fundamental para o desenvolvimento sustentável dessas comunidades.

O trabalho do GPTEC resultou na formulação de seis princípios pedagógicos fundamentais para a Educação do Campo, estabelecidos como diretrizes para orientar a construção de políticas educacionais voltadas às populações do campo (Brasil, 2004). Esses princípios refletem a necessidade de uma formação contextualizada, garantindo que a educação no campo seja democrática, crítica e emancipatória.

Os princípios pedagógicos consolidaram uma Educação do Campo crítica e transformadora, reconhecendo o direito dos camponeses à educação formal e promovendo o fortalecimento das identidades camponesas, das lutas sociais e da autonomia comunitária. Assim, a Educação do Campo se estrutura como um instrumento de resistência e emancipação, possibilitando que as populações camponesas tenham acesso à escola sem renunciar à sua cultura, território e história.

Os princípios estabelecidos pelo GPTEC refletem uma abordagem pedagógica comprometida com a formação dos sujeitos do campo e o reconhecimento da diversidade de saberes e diversas realidades. Esses fundamentos estruturam a proposta educacional voltada para populações camponesas, garantindo que a educação dialogue com suas necessidades e experiências.

A realidade e sua influência na formação dos camponeses é um dos pilares da Educação do Campo. Essa abordagem considera as especificidades socioculturais e econômicas das comunidades do campo, assegurando que o ensino respeite suas vivências e promova a construção de conhecimento vinculado à realidade dos sujeitos do campo.

Outro princípio da Educação do Campo consiste na valorização dos diferentes saberes no processo educativo. O conhecimento acadêmico deve se integrar aos saberes populares, permitindo uma troca de experiências entre o conhecimento científico e os modos tradicionais de produção e organização comunitária. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa e contextualizada.

Os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem também são fundamentais nessa proposta educacional. A alternância pedagógica possibilita a articulação entre momentos de formação teórica e prática, permitindo que os estudantes desenvolvam suas habilidades dentro de seu contexto social e produtivo, sem a ruptura de suas conexões com o campo.

Segundo Molina (2011), a Educação do Campo deve ser compreendida como um direito fundamental e um instrumento de resistência contra a marginalização histórica das populações camponesas. A autora enfatiza que as políticas educacionais devem garantir o acesso à educação com um modelo que respeite as identidades culturais, sociais e produtivas dos sujeitos do campo.

A valorização dos saberes populares é necessária para romper com modelos tradicionais de ensino que ignoram o conhecimento produzido no campo. Molina (2011) defende que a Educação do Campo deve reconhecer e integrar os saberes comunitários no currículo escolar, promovendo uma articulação entre conhecimento científico e experiências vividas. Esse princípio reflete diretamente a proposta do GPTEC, que formulou o projeto de curso da LEdoC embasado no suporte das metodologias ativas e contextualizadas com a realidade dos sujeitos.

O papel da escola vinculado à realidade dos sujeitos destaca a importância de integrar as instituições de ensino às comunidades. Isso garante que os conteúdos curriculares sejam pertinentes e vivenciais, fortalecendo os vínculos sociais e culturais das populações camponesas e assegurando que o ensino seja verdadeiramente transformador.

Uma formação que se pretenda uma estratégia para o desenvolvimento sustentável deve estar alinhada a uma prática educacional socialmente responsável, promovendo o desenvolvimento sustentável, a preservação ambiental e a valorização da agroecologia. Essa abordagem contribui para a autonomia produtiva na vida dos pequenos produtores, permitindo que os sujeitos do campo permaneçam em seus territórios com dignidade e qualidade de vida.

A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino enfatizam o fortalecimento da Educação do Campo por meio de uma gestão democrática que envolve educadores, estudantes, famílias e movimentos sociais. Esse processo participativo garante que a construção das políticas educacionais seja coletiva e alinhada às necessidades reais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A articulação entre educação e território é um dos eixos centrais na formação do sujeito campesino. Molina (2010) argumenta que a escola do campo deve estar integrada à realidade socioproductiva das comunidades, promovendo um ensino que fortaleça a permanência das famílias em seus territórios e contribua para o desenvolvimento sustentável. Ao estabelecer diretrizes específicas para a Educação

do Campo, o GPTEC reafirmou o compromisso com um modelo pedagógico que respeitava as condições de vida dos camponeses e fortalecia sua autonomia e identidade coletiva.

Para Santos (2020), a Educação do Campo é mais do que a oferta de escola ou cursos da Educação Básica ou Educação Superior, mas antes representa os interesses da classe trabalhadora e a condição de serem sujeitos coletivos de direito.

Segundo Caldart (2004), Molina (2011) e Arroyo (2012), a Educação do Campo se fundamenta em princípios que reconhecem e valorizam a identidade e a vida dos sujeitos camponeses, tornando esses elementos indissociáveis de qualquer projeto educacional desenvolvido para garantir o direito à educação nas comunidades agrícolas. Essa abordagem se sustenta na defesa de um ensino contextualizado e comprometido com a realidade dos povos que vivem e trabalham na terra.

Um dos pilares dessa perspectiva é o respeito à diversidade, abrangendo os aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracionais e étnico-raciais. A Educação do Campo deve ser plural e inclusiva, garantindo que as especificidades das diferentes comunidades sejam contempladas no currículo escolar. Como destaca Arroyo (2012), é necessário que as práticas pedagógicas considerem a história, os desafios e as necessidades dos sujeitos da terra, promovendo uma educação que não os descaracterize ou os afaste de suas formas de vida.

O incentivo à elaboração de projetos político-pedagógicos específicos para a formação de professores que trabalham nas escolas inseridas nesse contexto é outro princípio diferenciador e estruturante das turmas de formação de educadores nas Licenciaturas em Educação do Campo. Segundo Caldart (2004), essas instituições devem funcionar como espaços públicos de investigação e reflexão, nos quais se articulam experiências e estudos voltados para um desenvolvimento social justo e ambientalmente sustentável, sempre em diálogo com as práticas produtivas da comunidade.

Torna-se imprescindível o desenvolvimento de políticas para a formação de profissionais da educação, assegurando que os docentes compreendam a realidade socioeconômica e cultural das comunidades e possam estruturar um ensino que dialogue com essas especificidades. Molina (2011) argumenta que a formação de educadores precisa ser voltada para um ensino que considere as condições concretas de produção e reprodução social, evitando modelos pedagógicos que negligenciem o contexto dos sujeitos.

A valorização da identidade das escolas nesse cenário também se manifesta na necessidade de adaptação dos conteúdos curriculares e das metodologias de ensino às necessidades reais dos estudantes, considerando até mesmo a flexibilização do calendário escolar para que ele respeite o ciclo produtivo agrícola e as variações climáticas, como destaca Caldart (2004).

O controle social da qualidade da educação deve ser garantido por meio da participação ativa da comunidade e dos movimentos sociais na construção das políticas educacionais. Arroyo (2012) reforça que a presença dos sujeitos organizados na formulação das diretrizes educacionais fortalece a luta pela autonomia das escolas e pela construção de um modelo de ensino democrático e emancipatório.

4.2 As experiências das universidades que implantaram os primeiros cursos das LEdoCs: UnB, UFMG, UFS e UFBA

A criação das turmas-piloto da Licenciatura em Educação do Campo na UnB – Universidade de Brasília, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, UFS – Universidade Federal de Sergipe e UFBA – Universidade Federal da Bahia representou um marco para a formação de professores no Brasil. Essa iniciativa surgiu como resposta à histórica marginalização das populações camponesas no acesso ao Ensino Superior, possibilitando que educadores oriundos do campo recebessem formação acadêmica alinhada às suas realidades sociais, culturais e econômicas. Ao reconhecer os saberes populares e a diversidade das comunidades campesinas, essas licenciaturas consolidaram um modelo pedagógico inovador baseado na Alternância Pedagógica, que articula o conhecimento científico com as experiências vividas no território.

Trata-se de um projeto de formação de professores diferente do projeto alinhado pelo capital, pois esse projeto replicava e evidenciava as contradições existentes e potencializadas nas relações de classe no Brasil e no contexto do expressivo quantitativo de 354.316 professores que, de acordo com o Censo Escolar de 2005, atuava na educação básica do campo. Naquele momento, somente 9% dos professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo tinham formação em nível superior, ou seja, aproximadamente 19 mil professores.

Ainda de acordo com Censo Escolar de 2005, havia 2.116 professores que tinham apenas formação no Ensino Médio e apenas 19,4% dos professores que atuavam no campo participavam de ações de formação permanente, de modo geral e não específico à vivência campesina (Brasil, 2005).

Diante dessa realidade, era urgente que fosse criado um outro modo de formar professores que não tivesse como base teórica os princípios neoliberais e que compreendesse que “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele terá de dar conta de uma série de dimensões educativas” (Antunes-Rocha; Diniz; Oliveira, 2001, p. 23).

Na luta para romper com os modelos educacionais impostos pelo sistema capitalista, a LEdoC se consolidou como uma estratégia fundamental, promovendo a construção de um ensino voltado para a justiça social e a valorização das comunidades camponesas. Essa abordagem educativa fundamentou-se na articulação entre conhecimento acadêmico e saberes populares, possibilitando uma formação que respeitasse as especificidades culturais, sociais e econômicas dos povos do campo.

Neste capítulo, abordamos a base material sobre a história do monopólio da terra pela elite no Brasil, apontamos que a colonização iniciada pelo modelo capitalista explorador e exportador consolidou o agronegócio brasileiro. Então, desde o início do processo de invasão do Brasil, a elite agrária sempre favorecida e aliada ao capital financeiro interno e estrangeiro promoveu a exploração da mão de obra dos trabalhadores, a expulsão e até mesmo o extermínio de indígenas e camponeses de seus territórios.

No entanto, diante das situações degradantes a que foram expostos e obrigados a se submeter, os trabalhadores de modo geral, os indígenas e os negros sempre resistiram através da luta em prol de condições dignas de vida. Portanto, precisamos pesquisar sobre essas situações impostas aos povos camponeses, que consequentemente resultam em “desigualdades econômicas, sociais, educativas [e] escolares” (Arroyo, 2006, p. 104).

No enfrentamento das condições impostas pelo capitalismo, a classe trabalhadora do campo teve, a partir da ação das Ligas Camponesas na metade da década de 1940, a ocupação organizada de terras improdutivas, mas necessárias para os trabalhadores produzirem seu sustento e construírem suas moradias. No entanto, a partir do surgimento do MST, a educação teve centralidade na luta pela terra, pois esse Movimento também tem como objetivo a Reforma Agrária Popular com a ocupação de terras improdutivas, utilizando como estratégia a criação de assentamentos para os quais estrategicamente reivindica os direitos sociais garantidos na Constituição de 1988, dentre os quais o direito à educação (Santos, 2022).

A partir das conquistas alcançadas pela coalização de forças dos movimentos sociais, entidades representantes de segmentos profissionais e de atuação profissional, assim como as universidades, tornam-se evidentes os desafios para a implementação da Educação do Campo. Nesse sentido, o PRONERA deu base para a elaboração de um projeto político transformador que contemplasse as especificidades e diversidade do contexto/realidade dos sujeitos e propiciasse a autonomia, o protagonismo e o respeito às identidades e povos do campo.

É importante pontuarmos que o processo educacional no Brasil sempre esteve alinhado aos propósitos do sistema de produção capitalista, no qual a educação reproduz as desigualdades sociais pelo aporte metodológico acrítico de tendência liberal (Saviani, 2009). Portanto, uma educação que promove a formação técnica e instrumental necessária para sustentar o crescimento econômico pode negligenciar aspectos humanísticos e críticos da formação que seriam fundamentais para desenvolver cidadãos conscientes e capazes de questionar as estruturas sociais vigentes. Assim, a educação capitalista não apenas reflete as dinâmicas de mercado, mas também contribui para reproduzi-las, influenciando a percepção de valor e o propósito da educação na sociedade contemporânea.

A educação capitalista está integrada a um sistema econômico estruturado em torno da lógica da produção e do consumo, moldando fortemente as práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. Esse modelo econômico promove a mercantilização da educação, na qual o processo de ensino e aprendizagem é considerado produto comercializado no mercado financeiro, e os que têm acesso aos conhecimentos de modo formal possuem poder.

Nesse contexto, as instituições de ensino, especialmente as privadas, operam como empresas que ofertam serviços educacionais e competem pela "clientela" de estudantes. Estes, por sua vez, são considerados consumidores que adquirem formação acadêmica com base em critérios de custo-benefício para inserção no mercado de trabalho.

Esse fenômeno pode ser explicado pelas teorias de reprodução social propostas por pensadores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014). De acordo com os teóricos, a educação no sistema capitalista serve como um mecanismo que perpetua as desigualdades sociais, fornecendo aos grupos favorecidos maior acesso às oportunidades na vida e relegando os mais vulneráveis a posições menos privilegiadas. Além disso, sob a ótica do Karl Marx (2004), a

educação nesse modelo é funcional ao capitalismo, preparando os indivíduos para atender às exigências do mercado de trabalho, desprovida de pensamento crítico em relação ao sistema no qual estão inseridos.

Em contraposição a essa educação capitalista, portanto excludente, baseada nos princípios dos colonizadores mercantilistas, a Licenciatura em Educação do Campo foi implantada como projeto-piloto nas Universidades Federais da Bahia, de Minas Gerais, de Sergipe e na Universidade de Brasília, seguindo as normativas do Edital de Convocação MEC/SECAD nº 9, de 29 de abril de 2009³⁸, voltado especificamente para a formação de educadores e educadoras do campo. Sua criação está diretamente vinculada às proposições da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004.

Neste tópico, apresentaremos os aspectos gerais que permearam os Projetos Pedagógicos dos cursos das turmas ofertadas naquele momento e que seriam mantidos e ampliados nas licenciaturas na continuidade da oferta.

A proposta do curso começou a ser elaborada pelo MEC em 2005, por meio de uma comissão instituída pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo da SECAD. Esse grupo era composto por representantes de diversas organizações, incluindo o Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, que colaboraram para a construção de uma política educacional voltada para o fortalecimento da educação no campo.

A instituições federais que abrigaram os primeiros projetos atenderam a critérios vinculados principalmente à

[...] experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações (Antunes-Rocha; Diniz; Oliveira, 2011, p. 19).

O primeiro projeto-piloto foi iniciado por meio da parceria entre o ITERRA e a UnB, com a aprovação da criação institucional do curso em julho de 2007. A oferta aconteceu na cidade de Veranópolis/RS, na sede do ITERRA, adotando uma organização curricular baseada na alternância pedagógica entre dois momentos fundamentais: Tempo Escola – TE, dedicado às atividades acadêmicas dentro da universidade, e Tempo Comunidade – TC, no qual os estudantes aplicam os

³⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf.

conhecimentos adquiridos em seus territórios de origem, fortalecendo o vínculo entre a formação teórica e a prática educativa nas comunidades.

O ingresso de estudantes na LEdoC, desde sua criação, ocorre por meio de processos seletivos específicos, voltados para estudantes oriundos de comunidades rurais, assentamentos e territórios tradicionais. Desse modo, as turmas tinham como uma de suas características a diversidade cultural, pelo vínculo com práticas agrícolas nas quais a agroecologia constitui-se como princípio e modo de cultivo e pela necessidade de uma formação que dialogue com suas realidades. Naquele contexto, muitos estudantes já atuavam como educadores em suas comunidades, o que fortaleceu a relação entre formação acadêmica e a prática pedagógica (Molina; Sá, 2011).

Os PPPs da LEdoC foram elaborados tendo como base os princípios da emancipação humana, segundo os quais a dialogicidade, a criticidade, a ação-reflexão-ação são aspectos fundamentais de uma proposta de educação que se propõe a formar os sujeitos que sejam capazes de analisar, questionar e superar os problemas políticos e sociais com os quais lidam na materialidade do cotidiano de suas vidas (Freire, 2005).

Para Tonet (2009), a emancipação humana pressupõe a ação consciente na luta pela transformação social. Assim, a LEdoC constitui-se também uma possibilidade de libertação da alienação e opressão social que a classe trabalhadora enfrenta. No processo de ação formativa para a libertação dos sujeitos, as práticas pedagógicas metodologicamente são desenvolvidas não para os sujeitos, mas com os sujeitos, num processo dialético, no qual o estudante participa ativamente no processo de construção de conhecimento.

Seguindo os princípios da emancipação humana, a LEdoC tem entre seus princípios a valorização dos saberes tradicionais e a integração entre teoria e prática. O curso foi concebido para atender às demandas das populações do campo, reconhecendo suas culturas, modos de vida e desafios educacionais.

A proposta pedagógica enfatizava a formação interdisciplinar como estratégia metodológica que articulou as diferentes áreas do conhecimento para garantir uma abordagem ampla, significativa e em consonância com a materialidade da vida e das relações sociais, bem como a abordagem e problematizações acerca das relações de produção.

Molina (2023) destaca que o Projeto Político Pedagógico das LEdoCs considera indissociáveis as questões que envolvem Terra, Luta, Trabalho,

Educação, Território, Cultura e Identidade. Desse modo, os processos formativos na EdoC são materializados a partir dessa indissociabilidade.

Ressalta-se que os projetos pedagógicos dos cursos ofertados na experiência-piloto foram estruturados e desenvolvidos a partir de um Documento Orientador, aprovado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do MEC. Esse documento apresentava as proposições e considerações acerca dos cursos, apontando objetivos, diretrizes, justificativas, bases curriculares e formas de implementação, além de outros elementos.

No processo de formação de educadores para trabalharem nas escolas do campo, temos na formulação e desenvolvimento da política de formação referenciada no PRONACAMPO, Decreto nº 7.362/2010 (Brasil, 2010), os princípios que garantem uma formação estruturada e alinhada às necessidades dos educadores, permitindo que eles desempenhem um papel estruturante na construção de uma educação inclusiva, democrática e voltada para o desenvolvimento das populações do campo.

Os princípios formativos da LEdoC refletem um compromisso com a valorização e integração das realidades das comunidades, promovendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e transformadora. Essa abordagem visa garantir que os estudantes tenham uma formação sólida, contextualizada nas práticas do campo e alinhada às demandas sociais e culturais das comunidades.

Os pilares dessa formação contextualizada consideram os saberes e as vivências dos povos do campo como elementos fundamentais para o aprendizado. Essa perspectiva reconhece a importância do conhecimento tradicional e das experiências locais, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica da realidade na qual estejam inseridos.

Para Caldart (2012), a interdisciplinaridade é um aporte estratégico para o processo pedagógico nas LEdoCs e constitui-se uma metodologia necessária à promoção da integração entre diferentes áreas do conhecimento para enriquecer a formação dos educadores. Essa articulação permite que os estudantes desenvolvam uma visão holística da educação, compreendendo como diversos campos do saber se interligam para atender às necessidades do ensino no campo.

O regime de Alternância Pedagógica é outro princípio metodológico que compõe o Projeto Pedagógico das Licenciaturas em Educação do Campo.

[...] a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, em seus diferentes contextos em que estejam inseridos de forma que esta alternância seja integrativa. Nessa perspectiva analítica e prática, na alternância, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de intenção permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, em que os sujeitos e os sistemas constituem-se em um movimento dinâmico de formação e não uma mera transmissão de conhecimentos. Assim, os alternantes são considerados pessoas autônomas, responsáveis, autoras de si mesmas no processo formativo e a interdisciplinaridade é central para a orientação do trabalho pedagógico (Antunes-Rocha; Martins, 2011, p. 217).

Essa metodologia que alterna períodos de ensino acadêmico na universidade com práticas pedagógicas nas comunidades compõe o tratamento metodológico desde o início da oferta da LEdoC, mas teve seu reconhecimento legal em 2023, através da Lei 14.767/2023 (Brasil, 2023), que legitimou a Pedagogia da Alternância como metodologia das escolas do campo.

Devemos destacar que em 2020 o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que validaria a respectiva metodologia, porém, mesmo com a aprovação pelo Senado em 2022, o texto foi vetado integralmente pelo ex-presidente Jair Bolsonaro. Na luta pelo fortalecimento da relação entre teoria e prática, garantindo que os estudantes integralizem o conhecimento adquirido em sala de aula na realidade concreta das escolas e comunidades campesinas. o presidente Lula sancionou em 2023 a Lei 14.767/2023 pelos cursos da LEdoC desde seu surgimento.

Seguindo os princípios da Educação do Campo desde seu surgimento, a LEdoC pautou o desenvolvimento de suas atividades na autonomia e protagonismo dos estudantes, estimulando sua participação ativa na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Esse princípio promove a formação de educadores engajados com a transformação social e preparados para atuar de forma consciente e participativa em suas comunidades.

Os projetos pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo das turmas-piloto garantiram os modos de produção do conhecimento e a Organização do Trabalho Pedagógico com o uso de metodologias participativas fundamentadas na pesquisa como princípio educativo.

Tendo a pesquisa como princípio educativo, os estudantes são incentivados a desenvolver projetos de intervenção em suas comunidades, promovendo a troca de saberes entre universidade e campo. A organização do trabalho pedagógico é

baseada em dinâmicas coletivas, com atividades que mediam a reflexão crítica e a construção de soluções para os desafios educacionais do campo.

No tocante ao processo de mediação de conhecimento, a Educação do Campo deve estabelecer a vinculação particular/plural e conhecimentos universais abordados de modo contextualizado e interdisciplinar com ações metodológicas que propiciem desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável e que promovam a formação de professores por área do conhecimento, propiciando a adequação dos conteúdos das práticas pedagógicas às peculiaridades locais a partir de abordagens efetivamente contextualizadas e interdisciplinares.

Considerando que a “Educação do Campo é indissociável da luta pela terra” (Molina, 2009, p. 189), a LEdoC teve como princípio o desafio de organizar uma formação capaz de produzir aprendizagens de teorias e técnicas que auxiliassem a realização do trabalho com a terra, com as águas e florestas com sustentabilidade política, econômica, cultural e social.

A Educação do Campo é um direito inalienável e tem sido conquistado pela luta cotidiana dos trabalhadores pelo acesso à educação. A Licenciatura em Educação do Campo consiste numa ação estratégica para a formação de educadores alinhados à realidade dos sujeitos, assumindo as formas de organização escolar que consideram calendários e tempos pedagógicos diferenciados que propiciam a “ampliação da capacidade analítica, metodológica e de atuação dos educadores” (Brasil, 2010).

A educação deve se articular de modo crítico com a realidade dos sujeitos desde os modos de produção, na construção de conhecimento, nos aspectos socioeconômicos, sociais e políticos. A partir do processo de construção crítica do pensamento, pode haver a “superação da alienação dos sistemas educativos em relação às transformações sociais”. Assim, foram elaboradas e desenvolvidas as atividades da formação da turma-piloto de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília (Molina, 2011).

Considerando o aspecto excludente da educação formal desde seu surgimento na Grécia e o avanço dos princípios capitalistas na educação ofertada de modo distinto, surgiu a proposição de uma educação baseada nos princípios da formação humana, reivindicada pelos movimentos sociais e entidades educacionais, para formar de modo emancipador a classe trabalhadora, especificamente os trabalhadores do campo.

Para Freitas (2010), a educação deve estar alinhada à realidade dos sujeitos, considerando os diferentes contextos de vida, pois,

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade [...], portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, mesmo que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos (Freitas, 2010, p. 158).

No intuito de garantir o acesso à política pública educacional como direito social da população camponesa, em contraposição à educação capitalista, a Faculdade UnB Planaltina – FUP, inaugurada em 16 de maio de 2006, aderiu ao projeto-piloto de oferta da Licenciatura em Educação do Campo.

A LEdoC na UnB foi uma das quatro experiências-piloto de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidas em parceria com outras universidades federais (UFBA, UFMG, UFS) por meio do PROCAMPO.

Na UnB a LEdoC teve início em 2007, com o propósito de formar educadoras e educadores comprometidos com a realidade das comunidades camponesas. A criação do curso foi fundamentada em um Projeto Político Pedagógico que buscava atender às especificidades da Educação do Campo, promovendo uma formação crítica e contextualizada.

A primeira turma do curso recebeu o nome de Patativa do Assaré³⁹, uma homenagem ao renomado poeta popular nordestino, cuja obra valorizava a cultura e a identidade do povo camponês. Essa turma era composta por 35 estudantes oriundos dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, vinculados a organizações da Via Camponesa Brasil, incluindo o MST, o Movimento de Mulheres Camponesas e a Pastoral da Juventude Rural (Caldart, 2010).

Desde sua criação, a LEdoC da UnB tem recebido um número significativo de estudantes, distribuídos em diferentes turmas ao longo dos anos, conforme demonstrado na tabela a seguir:

³⁹ Patativa do Assaré (1909-2002) foi um poeta, cordelista e repentista brasileiro, amplamente reconhecido como um dos maiores expoentes da arte popular nordestina no século XX. Disponível em: https://www.ebiografia.com/patativa_assare/.

Tabela 2 - Oferta da LEdoC na UnB no período de 2007 a 2022

Ano	Quantidade de ingressantes	Total de estudantes matriculados	Concluintes / formados
2007	60	60	-
2008	50	97	-
2009	60	149	-
2010	55	203	-
2011	50	210	29
2012	55	265	183
2013	-	197	34
2014	58	199	37
2015	112	257	44
2016	56	253	21
2017	-	194	28
2018	157	324	25
2019	-	255	20
2020	81	236	81
2021	15	267	15
2022	59	289	59

Fonte: Anuários Estatísticos UnB⁴⁰

Na Tabela 2, colocamos as informações referentes à primeira oferta realizada para turmas da LEdoC na UnB e consideramos necessário registrar as ofertas e matrículas realizadas na modalidade de 2016 até o ano de 2022, de acordo com o período delimitado desta pesquisa.

Analisando os números de matrículas apresentados, devemos considerar que as informações foram coletadas nos Anuários Estatísticos da UnB. Contudo, foram constatadas variações em alguns indicadores nos diferentes documentos analisados. Nesse caso, chamamos a atenção para possíveis variações entre informações coletadas nos respectivos Anuários e informações advindas dos Relatórios de Gestão e Relatórios Financeiros.

Convém esclarecer também que os Anuários Estatísticos são elaborados para apresentar integralmente as atividades realizadas pela universidade em seus

⁴⁰ Disponível em: https://dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=872, https://www.dpo.unb.br/images/phocadownload/unbemnumeros/anuarioestatistico/Anuario_2013.pdf, <https://dpo.unb.br/images/phocadownload/unbemnumeros/anuarioestatistico/AnuarioEstatistico2019.pdf>, <https://anuario-estatistico-unb-2020.netlify.app/grad.html#ingresso-nos-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-pelo-vestibular-pas-enem-e-outras-vias-por-unidade-acad%C3%AAmica-curso-e-habilita%C3%A7%C3%A3o-unb-2019>.

diversos *campi*. No caso da UnB, os Anuários analisados referem-se ao funcionamento dos quatro *campi*: Darcy Ribeiro, Ceilândia, Gama e Planaltina, enquanto os Relatórios de Gestão e Financeiros analisados referem-se exclusivamente ao Campus de Planaltina.

A análise dos dados sobre a LEdoC da Universidade de Brasília revela aspectos significativos relacionados à trajetória de ingresso, permanência e formação dos estudantes ao longo dos anos. Um dos pontos de destaque é a ausência de registros de ingresso de novos estudantes nos anos de 2013, 2017 e 2019, conforme evidenciado nos Anuários Estatísticos. Essa lacuna nos dados pode indicar períodos de descontinuidade no processo seletivo, possivelmente motivados por fatores institucionais, orçamentários ou políticos, principalmente em 2017 e 2019, que merecem maior investigação para compreensão de suas causas e impactos.

Com duração prevista de 8 semestres, o curso teve sua primeira turma de concluintes em 2011. Dessa turma inicial, composta por 60 estudantes, 29 conseguiram concluir o curso no tempo previsto, representando uma taxa de conclusão de cerca de 48%. Esses números indicam desafios relacionados à evasão estudantil e à permanência no curso, que são questões recorrentes nas licenciaturas voltadas para o público do campo, dado o contexto socioeconômico e geográfico desses estudantes.

Outro dado importante refere-se ao total de ingressantes desde 2007, que somavam 210. Desses, uma parcela expressiva de 183 estudantes conseguiu concluir o curso em 2012. Esse indicador mostra um esforço considerável na finalização de etapas formativas, apesar dos desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pelos estudantes e professores da LEdoC.

O ano de 2017 destaca-se novamente como um período em que não houve ingresso de novos estudantes na LEdoC/UnB. Essa ausência de ingressantes é preocupante, reflete possíveis dificuldades relacionadas às condições orçamentárias impostas às universidades brasileiras a partir de 2016, e especificamente a LEdoC, no processo de desestruturação pela qual a SECADI foi submetida a partir da gestão de Michel Temer.

A análise desses dados evidencia tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pela LEdoC na FUP/UnB. Apesar dos esforços para garantir a permanência e a conclusão dos estudantes, os períodos sem ingresso e as taxas de evasão apontam para a necessidade de políticas mais efetivas de assistência

estudantil e estratégias de fortalecimento do curso. O papel fundamental da LEdoC em formar educadores para atuar nas comunidades do campo reforça a importância de superar esses desafios e assegurar a sustentabilidade dessa iniciativa.

A quantidade de matrículas varia conforme a demanda e os processos seletivos, refletindo o interesse crescente pela formação de educadores do campo, mesmo com o processo de desestruturação pelo qual teve que passar desde a gestão de Temer e o acirramento imposto pela gestão de Bolsonaro. A institucionalização da LEdoC/UnB envolveu um esforço coletivo de educadores, pesquisadores e movimentos sociais ligados à Educação do Campo. A implementação do curso foi respaldada por políticas públicas voltadas para a democratização do Ensino Superior e a valorização da Educação do Campo. A Faculdade UnB Planaltina consolidou a oferta da licenciatura, garantindo infraestrutura e corpo docente para atender às necessidades de realização do curso e dos estudantes.

A LEdoC da Universidade de Brasília, desde sua criação, tem desempenhado um papel fundamental na formação de educadores comprometidos com as realidades das populações camponesas. O curso é marcado pela presença significativa de estudantes quilombolas, lavradores da agricultura familiar e povos tradicionais, refletindo seu compromisso com a diversidade e com a valorização dos saberes das respectivas comunidades. Ao promover uma formação crítica e contextualizada nessas comunidades, respeita e fortalece a identidade dos sujeitos do campo, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da vida das pessoas.

No entanto, apesar dos avanços e da importância do curso, a LEdoC enfrenta desafios relacionados à expansão das vagas e a permanência dos estudantes. Entre os principais obstáculos estão as questões de infraestrutura e financiamento que limitam a ampliação do curso e dificultaram a oferta e as condições de realização das práticas pedagógicas de acordo com o currículo. Além disso, a consolidação do direito à educação sempre se encontra no processo de disputa no âmbito das políticas educacionais nacionais.

Outro desafio relevante é a dificuldade de acesso, especialmente para estudantes que vivem em áreas remotas. A distância geográfica e as condições socioeconômicas precárias representam barreiras significativas à continuidade dos estudos, evidenciando a necessidade de implementação de políticas de assistência estudantil. O acesso aos Programas de Assistência Estudantil deve garantir o suporte financeiro para manutenção de moradia (também no alojamento

universitário) e garantia de alimentação. Essas ações são fundamentais para assegurar que esses alunos possam concluir sua formação e retornar às suas comunidades como agentes de transformação.

No enfrentamento e na disputa pela continuidade da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo, em 2022⁴¹ a Universidade de Brasília ofertou 60 vagas para a formação de educadores. No entanto, o processo de seleção ocorreu pelo aproveitamento de notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

No processo de avaliação, classificação e seleção dos candidatos às vagas para as áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem foram consideradas as notas do ENEM de 2014 a 2021, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A obtenção da nota final (eliminatória e classificatória) do candidato se deu pelo cálculo da média aritmética das notas do candidato por edição do Enem, obedecendo à padronização utilizada, na escala de 0,00 a 1.000,00 pontos, por meio da fórmula $NFE = (R + MT + LC + CH + CN) \div 5$, em que:

- R: Nota na Redação;
- MT: Nota em Matemática e suas Tecnologias;
- LC: Nota de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- CH: Nota em Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- CN: Nota em Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Essa opção de seleção evidencia-se como desafio para a Educação do Campo, pois a luta envidada pela oferta das Licenciaturas em Educação do Campo não cabe num processo meramente quantitativo, defendido por igualdade de acesso, uma vez que o objetivo é ampliar o acesso dos povos do campo ao Ensino Superior de modo equitativo.

Destacamos que em 2023 a Universidade retomou as especificidades das comunidades tradicionais e adotou o processo seletivo de acordo com as orientações editalícias da Licenciatura em Educação do Campo.

Desse modo, em 2023 a Universidade de Brasília ofertou no Campus de Planaltina 60 vagas para a Licenciatura em Educação do Campo, distribuídas em 20 vagas para a habilitação na área de Ciências da Natureza, 20 vagas para a área de Matemática e 20 vagas para a área de Linguagem. A seleção foi realizada por meio

⁴¹ Disponível em:

https://cdn.cebraspe.org.br/vestibulares/EDUCAMPO_22/arquivos/ED_1_LEDOC_22_ABERTURA.PDF.

de três sistemas de vagas: o Sistema Universal, o Sistema de Cotas para Escolas Públicas e o Sistema de Cotas para Negros⁴², com a realização de prova de redação para todos os candidatos.

No processo de retomada da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo, em 2024 a UnB, objetivando a ampliação e a interiorização da educação superior pública, gratuita e socialmente referenciada, ofertou mais 60 vagas para a formação dos educadores que atuarão em escolas campesinas situadas na Região Integrada de Desenvolvimento – RIDE, do Distrito Federal e entorno, também nos municípios das mesorregiões do norte goiano, leste goiano e noroeste de Minas Gerais.

Na continuidade das ações do projeto-piloto para a implantação da LEdoC, a UFMG implantou em 2009 a Licenciatura em Educação do Campo como parte da iniciativa do MEC de fortalecimento da formação de professores destinados a atuar nas escolas e comunidades campesinas. No entanto, a Universidade iniciou a oferta de curso de graduação para a Educação do Campo desde 2004, a partir de parceria celebrada entre a Faculdade de Educação – FaE/UFMG e o MST.

A partir do Edital para a oferta de turmas-piloto, foram matriculados inicialmente mais 73 professores sem graduação para as turmas de Licenciatura em Educação do Campo em 2009. Esses professores eram provenientes de diversos segmentos sociais do campo, indivíduos com trajetórias e vivências distintas, mas todos compartilhavam o desafio de acessar o ensino superior de maneira regular.

Entre os matriculados, estavam filhos e filhas de famílias de agricultores, que carregavam consigo o conhecimento tradicional da terra e a experiência do trabalho agrícola. Além deles, participaram professores e técnicos que atuam no campo, fortalecendo a educação rural com suas vivências pedagógicas e compromisso comunitário. O curso também recebeu quilombolas, representantes de comunidades tradicionais que historicamente enfrentam desafios no acesso à educação.

Outro grupo presente era composto por geraizeiros do cerrado mineiro que vivem da agricultura familiar e lutam pela preservação de seus territórios (Antunes-Rocha, 2010). Além disso, havia atingidos por barragem, que passaram por deslocamentos forçados devido a projetos de infraestrutura e buscavam na educação um caminho para reconstrução social e profissional. Também se

⁴² Disponível em:

https://cdn.cebraspe.org.br/vestibulares/EDUCAMPO_23/arquivos/ED_1_2023_UNB_LEDOC_ABER_TURA.PDF.

destacaram os educadores da Associação Mineira da Escola Família Agrícola. O curso acolheu também assalariados rurais, trabalhadores que devido às exigências do campo e às condições socioeconômicas não tinham a possibilidade de frequentar regularmente uma faculdade (Antunes-Rocha, 2011).

Na UFMG, inicialmente a LEdoC foi estruturada em duas áreas de conhecimento específicas: Línguas, Artes e Literatura, e Ciências da Vida e da Natureza. Essa organização propiciou a formação de educadores capacitados para atuar tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, garantindo que os profissionais pudessem lecionar nas respectivas áreas de conhecimento.

Analisando o PPC do curso ofertado na UFMG, constatamos que a definição das habilitações mencionadas foi fundamentada num conjunto de reflexões sobre o perfil necessário do educador para atender às demandas da Educação do Campo. Diante da complexidade e especificidade dessa modalidade de ensino, era indispensável que os professores recebessem uma formação que combinasse conhecimentos teóricos e técnicos, proporcionando-lhes ferramentas para lidar com os desafios das comunidades e promover um ensino contextualizado.

Em atenção à realidade da formação dos educadores do campo e devido à falta de profissionais habilitados em nível superior para lecionarem em escolas do campo e considerando que os poucos habilitados foram formados sob os princípios liberais, no edital para acesso de estudantes a LEdoC na UFMG considerou que, em cada área de conhecimento proposta, os candidatos ao processo seletivo deveriam atender a critérios prioritários, garantindo a formação de educadores com perfil adequado para atuar no campo.

Dentre os critérios, foi definido que o candidato deveria ser professor em exercício em escolas do campo da rede pública, ter concluído o Ensino Médio e ainda não ter formação de Ensino Superior. Além disso, era desejável que residisse no campo e, caso fosse servidor efetivo, não estivesse próximo da aposentadoria nos oito anos seguintes.

Ainda nesse processo de seleção, poderiam se inscrever professores, ex-alunos ou outros profissionais da educação que atuassem em Centros de Alternância ou em experiências educacionais alternativas voltadas para a Educação do Campo. Esses candidatos deveriam ter concluído o Ensino Médio e não possuir formação superior. Outro grupo contemplado no processo seletivo era formado por

profissionais da educação da rede pública, desde que tivessem concluído o Ensino Médio e ainda não tivessem graduação no Ensino Superior.

Além disso, havia vagas para professores e outros profissionais de nível médio que atuassem em programas educacionais e sociais governamentais voltados para o campo, como o PRONERA, Cidadão Nota 10, Projeto Território e Programas de ATER, ampliando o alcance da formação para aqueles envolvidos em projetos de desenvolvimento educacional rural (UFMG, 2009).

Considerando que a LEdoC tem como um dos seus princípios a diversidade cultural e de territórios, desde as primeiras ofertas a UFMG buscava alcançar também nas turmas da LEdoC os sujeitos que participavam de iniciativas educacionais no meio campestre e que poderiam se beneficiar da formação acadêmica para fortalecer suas práticas e promover o desenvolvimento social da região. Desse modo, o processo seletivo também admitiu jovens e adultos que realizavam atividades educativas não escolares dentro das comunidades do campo.

No prosseguimento das análises sobre a oferta da Licenciatura em Educação do Campo na experiência-piloto, encontramos dificuldades para acessar as informações relacionadas ao total de matrículas efetivadas por ano, ingressantes e formados/diplomados na UFMG.

Nesse caso, verificamos os Relatórios de Gestão e os editais de seleção para o acesso às turmas da LEdoC. Também não foram encontradas informações quantitativas (numéricas) nos Anuários Estatísticos da respectiva instituição. As informações encontradas abordavam de modo geral os dados relacionados à Licenciatura em Educação do Campo desde 2009.

No processo de criação da LEdoC, a UFMG, por meio da Faculdade de Educação do Campo, promoveu um amplo diálogo com diversos atores sociais. Foram convidados todos os movimentos sociais, sindicais, organizações governamentais e não governamentais vinculados à Rede Mineira de Educação do Campo para, em parceria, definirem os participantes do curso. Um conjunto de entidades assumiu a proposta e passou a integrar o grupo responsável pelo planejamento do formato do curso.

A LEdoC da UFMG foi estruturada com uma Matriz Curricular e um Projeto Político Pedagógico organizados em oito semestres letivos, com o objetivo principal de formar professores capacitados para atuar tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Embora o foco inicial fosse atender às

demandas das escolas campesinas, o curso também preparava educadores para lecionar em instituições urbanas, promovendo uma formação ampla e integrada.

Uma das características fundamentais do curso foi sua organização em regime de alternância, metodologia que equilibra momentos de aprendizado teórico na universidade com a prática desenvolvida nas comunidades de origem dos estudantes. Durante o período denominado Tempo Escola – TE, os alunos realizavam suas atividades na Faculdade de Educação da UFMG, aprofundando seus estudos e construindo referenciais teóricos para sua prática docente. Posteriormente, ao retornarem para seus territórios, iniciavam o Tempo Comunidade – TC, no qual aplicavam os conhecimentos adquiridos na universidade em contextos reais, fortalecendo a relação entre ensino e realidade.

Esse modelo formativo permitiu que os futuros educadores não apenas desenvolvessem habilidades pedagógicas, mas também criassem estratégias adaptadas às especificidades das populações do campo, consolidando um ensino contextualizado e comprometido com a transformação social (Arroyo, 2005).

O projeto implantado foi desenvolvido de maneira colaborativa, envolvendo doze movimentos sociais, três secretarias municipais de educação e uma empresa estadual de extensão rural. Dessa articulação, formou-se o Grupo Gestor do Curso, que desempenhou um papel central na concepção e implementação da iniciativa (LECAMPO, 2009).

A turma tinha também quilombolas, representantes de comunidades tradicionais que enfrentam desafios históricos de acesso à educação, e geraizeiros, povos característicos do cerrado mineiro, cuja subsistência está ligada à agricultura familiar e à preservação de seus territórios. Também faziam parte do grupo trabalhadores rurais assalariados, que, devido às condições socioeconômicas e a rotina de trabalho, não tiveram anteriormente a oportunidade de frequentar o Ensino Superior.

Outro segmento importante era composto por educadores que já atuavam em escolas do campo, mas que ainda não tinham formação em nível superior. Esses profissionais buscavam no curso uma oportunidade de qualificação para aprimorar suas práticas pedagógicas e contribuir de forma mais efetiva para a educação no campo.

Na LEdoC a formação humana é concebida como uma das dimensões centrais do processo educativo, articulando-se com a preparação para a gestão tanto dos processos educativos escolares quanto daqueles voltados para a comunidade. O curso busca capacitar educadores para estabelecer uma conexão

sólida entre escola e comunidade, assegurando que o ensino reflita as particularidades e necessidades das populações do campo (Netto, 2010).

Nesse contexto, um dos princípios mais presentes na formação de educadores do campo da UFMG é o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos. Segundo Antunes-Rocha (2010), a proposta pedagógica analisada, estava voltada para a preparação dos futuros educadores, pautada na compreensão ampla e integrada das relações entre a escola e a vida, permitindo que atuassem de maneira crítica e transformadora desenvolvendo práticas pedagógicas que incentivam a participação ativa dos estudantes e da comunidade, promovendo um ensino contextualizado e alinhado com as realidades campesinas.

A análise dos documentos que registram as ofertas de turmas da LEdoC evidencia que, desde sua criação, o curso tem desempenhado um papel fundamental na formação de educadores campesinos. Mais do que a simples transmissão de conhecimentos técnicos, a LEdoC propõe uma abordagem que integra práticas pedagógicas e reflexões críticas, contribuindo para a construção de uma educação que dialogue diretamente com as necessidades e desafios dos povos do campo. Essa perspectiva busca fortalecer tanto o ensino escolar quanto as experiências educativas comunitárias, garantindo que os processos formativos sejam participativos e alinhados às demandas locais.

O curso considera, de forma integrada, temas fundamentais como agroecologia, agricultura familiar, movimentos sociais de luta pela terra e sindicatos, elementos que dialogam diretamente com as práticas, identidades e valores das comunidades. Esses aspectos são essenciais para a construção de uma educação que respeite e fortaleça as relações sociais, culturais e produtivas do campo, promovendo o desenvolvimento sustentável e a autonomia das populações envolvidas.

Assim como na UnB, a Faculdade de Educação do Campo da UFMG também articula ações estratégicas com universidades e outros setores institucionais, entre os quais se destacam as secretarias municipais de educação e as Escolas Família Agrícola. Essa rede de colaboração possibilita a troca de experiências, a formulação de políticas educacionais adequadas às especificidades do campo e o fortalecimento da educação como ferramenta de transformação social.

Essa abordagem colaborativa contribui significativamente para a formação dos licenciandos, preparando-os para atuarem de maneira crítica e engajada nas escolas e comunidades. Ao valorizar os saberes locais e promover o diálogo entre diferentes

atores do campo educacional, o curso possibilita uma formação que respeita as realidades do campo e amplia as perspectivas de atuação dos futuros educadores.

No Projeto Pedagógico da LEdoC/UFG, destaca-se como diferencial o protagonismo dos estudantes e a participação ativa da população camponesa, considerando seus saberes, práticas e valores na construção do conhecimento (LECAMPO, 2009).

No entanto, observa-se uma contradição no processo de seleção para o ingresso no curso. A partir de 2012, os editais passaram a ser vinculados ao ENEM, alterando significativamente as condições de acesso dos estudantes do campo à universidade. Embora o ENEM seja um mecanismo nacional de avaliação e ingresso no Ensino Superior, sua adoção como critério de seleção para a LEdoC impõe desafios consideráveis à classe trabalhadora camponesa, dificultando a participação daqueles que tradicionalmente deveriam ser beneficiados pelo curso.

Entre os principais desafios decorrentes da mudança do processo seletivo simplificado específico para o modelo vinculado ao ENEM, destacam-se diversos fatores que prejudicam diretamente os estudantes do campo. Um dos problemas mais evidentes é a dificuldade que a maioria desses estudantes enfrenta para concluir o Ensino Médio com uma formação adequada, resultado da precariedade das escolas, da formação dos professores desses estudantes e da falta de infraestrutura necessária para uma aprendizagem de qualidade.

Outro obstáculo significativo está relacionado ao desconhecimento e às limitações no uso de tecnologias, uma vez que o ENEM envolve processos digitais desde a inscrição até a realização do exame, o que pode ser inacessível para muitos estudantes do campo. Esses desafios tecnológicos agravam a exclusão desse público no processo seletivo e limitam suas chances de competir em igualdade de condições.

De modo geral, a estrutura do ENEM favorece candidatos com formação escolar urbana, que geralmente têm acesso a materiais didáticos mais atualizados, cursos preparatórios e currículos alinhados às exigências do exame. Essa disparidade coloca os estudantes do campo em desvantagem e dificulta ainda mais seu acesso ao Ensino Superior.

Para Pistrak (2011), ao utilizarmos elementos adotados pela elite, mesmo que sejam adaptados à realidade da classe trabalhadora, continuam beneficiando a elite. O autor chama atenção para a segmentação educacional do sistema de produção capitalista, no qual diferentes modelos de escola atendem a distintas classes sociais.

Dessa maneira, há instituições destinadas à elite que reforçam uma educação baseada na competição, na subjugação do homem pelo homem e na exploração dos trabalhadores em diversas formas.

O trabalho pedagógico na LEdoC é desenvolvido com base nos princípios metodológicos da Alternância Pedagógica, estruturando as atividades entre dois momentos fundamentais, o Tempo Universidade – TU e o Tempo Comunidade – TC. Essa abordagem visa articular o conhecimento acadêmico com as experiências práticas vividas pelos estudantes em seus territórios de origem, promovendo uma formação contextualizada e comprometida com as realidades do campo.

Esse modelo educativo se apresenta como uma forma de resistência, contrapondo-se às concepções da educação capitalista, que frequentemente reproduz desigualdades sociais e privilegia uma formação voltada para a competitividade e a lógica do mercado.

Atualmente, essa lógica é evidenciada também pela disseminação do discurso do empreendedorismo, que muitas vezes transfere a responsabilidade pelo sucesso econômico exclusivamente para o indivíduo, desconsiderando as barreiras estruturais impostas pelo sistema. Além disso, a exacerbação do consumismo reforça a alienação social, desviando o foco da luta coletiva por direitos e condições justas de trabalho.

Destacamos que, mesmo enfrentando dificuldade para encontrarmos os dados referentes à LEdoC nos Relatórios de Gestão e/ou Anuários, tivemos acesso ao relatório de “Avaliação do desempenho acadêmico e indicadores de retenção e evasão dos estudantes de graduação: Licenciatura em Educação do Campo”⁴³, elaborado pela Pro-Reitoria de Graduação da UFMG, cujo objetivo consistiu em ferramenta de referência para acompanhamento pedagógico contínuo do respectivo curso na UFMG. Nesse sentido, foram encontrados 393 registros de ingresso na Licenciatura em Educação do Campo no período de 2010 a 2022. Desse total, 31,6% evadiram-se do curso, 21,1% ainda estavam matriculados em 2022 e 47,3% haviam concluído e recebido os diplomas (UFMG, 2023).

A adoção do ENEM como critério de seleção altera o perfil dos ingressantes na LEdoC. Essa mudança pode reduzir significativamente a presença de estudantes oriundos do campo, enfraquecendo o caráter comunitário e popular do curso, que foi

⁴³ Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/relatorios/2022/LicemEducacaodoCampoLic>.

concebido para atender às demandas das populações camponesas e valorizar seus saberes e práticas. Ressaltamos que a contradição quanto à forma de acesso à LEdoC pelo ENEM não invalida a importância da oferta pela UFMG, pois não há contradição quanto às práticas metodológicas no tratamento e desenvolvimento dos conhecimentos científicos em estrita relação com a vida e a realidade dos povos camponeses.

A submissão das escolas do campo aos currículos das escolas urbanas é frequentemente justificada com a premissa da busca por uma educação de qualidade. No entanto, essa padronização curricular representa um processo de invalidação e desrespeito à cultura das comunidades e, consequentemente, da classe trabalhadora do campo (Freire, 2005). Ao impor um modelo educacional que ignora as especificidades do campo, a educação capitalista urbanocêntrica negligencia a realidade, negando as identidades, saberes e práticas culturais. Como consequência, os próprios camponeses podem internalizar uma percepção de inferioridade em relação à sua cultura, enfraquecendo sua valorização e pautas de lutas, assim como sua auto-organização como categoria de trabalhadores.

Diante da necessidade de superar essa lógica que desconsidera as particularidades da vida e da condição humana no campo, a LEdoC surgiu como uma alternativa pedagógica que busca romper com modelos generalizantes de ensino. A proposta da LEdoC está alinhada ao que Pistrak (2011) defende como uma educação que contempla a não generalização dos estudantes, ou seja, é uma proposta que respeita a diversidade sociocultural e socioeconômica dos estudantes, respeitando suas trajetórias, conhecimentos e formas de organização social.

Ao contrário da imposição de um currículo urbano, a LEdoC valoriza os saberes locais, a produção agrícola sustentável, as formas de organização comunitária e as dinâmicas próprias das populações camponesas. Assim, a formação oferecida não apenas capacita educadores para atuar no campo, mas também fortalece a identidade coletiva dos povos rurais, promovendo um ensino que reconhece e respeita suas especificidades.

Desde 2004, a UFMG tem contribuído com a formação de educadores para atuarem nas escolas camponesas, apesar do processo de disputa e diante de toda a contradição imposta pelo sistema de produção capitalista, e a Licenciatura em Educação do Campo teve continuidade de oferta, ampliando as vagas e as áreas de formação. Desse modo, a oferta em 2009, que era apenas em duas áreas, foi ampliada

para as quatro áreas de conhecimento: Ciências da Vida e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; Ciências Sociais e Humanidades; Matemática (UFMG, 2024)⁴⁴.

Ao analisar o processo de implantação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Sergipe, percebe-se que sua trajetória reflete a luta histórica pela garantia dos direitos educacionais das comunidades do campo. Desse modo, a questão agrária apresenta-se como um dos elementos centrais desse processo, influenciando diretamente a construção de políticas públicas voltadas para a inclusão e permanência dos povos do campo no ensino superior (UFS, 2008).

A continuidade dessa luta foi encampada por movimentos sociais, sindicatos e organizações populares que desempenharam um papel estratégico na mobilização por uma educação contextualizada e socialmente comprometida. Essas articulações buscam fortalecer a Educação do Campo, consolidando sua identidade no cenário educacional brasileiro e garantindo que suas especificidades fossem reconhecidas e valorizadas (Santos; Ribeiro; Meire, 2022).

A LEdoC/UFS teve sua primeira edição em 2009 como uma experiência-piloto voltada para a formação de docentes comprometidos com a realidade das comunidades rurais. A estrutura curricular do curso foi organizada em duas áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais, e Ciências da Natureza e Matemática, garantindo uma formação interdisciplinar e contextualizada para os futuros educadores (UFS, 2008).

O curso ofertado pela UFS foi construído em consonância com o que preconizava o Edital PROCAMPO nº 2/2008 (Brasil, 2008), seguindo sobretudo os princípios da Educação do Campo e a metodologia da Alternância, rompendo com o modelo de educação voltado para a escola urbana que não considera as especificidades da classe trabalhadora. Os currículos escolares das escolas urbanas também não contemplam as necessidades e saberes dos trabalhadores e trabalhadoras, pois estão embasados nos interesses da elite.

O PPC do curso destaca que a proposta se distinguia dos demais cursos ofertados, então, na UFS, pois tinha como estratégia metodológica a interdisciplinaridade e a integração de vários departamentos:

Como se trata de um curso específico para os que atuam na Educação do Campo, o espaço e o tempo serão alternados entre as atividades nas escolas no meio rural onde os sujeitos estão inseridos

⁴⁴ Disponível em: <https://www.ufmg.br/mostra/curso/licenciatura-em-educacao-do-campo/>.

e as atividades desenvolvidas na UFS. Essa metodologia é importante porque ela não afasta os sujeitos dos espaços onde elas produzem a sua existência (lazer, moradia, trabalho, cultura de comunidade) (UFS, 2008, p. 20).

O Projeto Político do Curso foi estruturado em quatro núcleos fundamentais: conteúdos profissionais, conteúdos básicos, núcleo de estágio e conteúdos complementares. Essa organização visava assegurar uma formação abrangente, preparando os licenciandos para atuarem de forma crítica e contextualizada no campo educacional. O curso exigia também a elaboração de uma monografia como trabalho final para a conclusão, permitindo aos estudantes aprofundarem reflexões teóricas e metodológicas sobre temas relacionados à Educação do Campo.

Com uma duração de quatro anos, a LEdoC totalizava 222 créditos distribuídos em 12 módulos, sendo 206 créditos obrigatórios e 16 optativos, totalizando uma carga horária de 3.330 horas. Essa estrutura possibilitava uma formação acadêmica sólida, articulando conhecimento teórico e práticas pedagógicas que dialogassem com as especificidades da realidade educacional dos estudantes (UFS, 2008).

A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade constam no PPC da LEdoC/UFS como aporte metodológico construído a partir de debates entre profissionais de diferentes licenciaturas e outros cursos de diferentes departamentos da instituição. Essa abordagem teórica segue os princípios da dialética freiriana, que enfatiza a importância de uma epistemologia que supere fragmentações disciplinares e permita uma visão holística da educação. Dessa forma, os futuros professores foram incentivados a problematizar as questões agrárias, considerando suas múltiplas dimensões – sociais, econômicas, políticas e ambientais – e a buscar soluções que contemplassem essas problemáticas de maneira integrada.

A partir dos fundamentos de Freire (2004), que é o patrono de uma educação libertadora e dialógica, a metodologia formativa da LEdoC/UFS valoriza o protagonismo dos estudantes, permitindo-lhes desenvolver uma perspectiva crítica sobre os desafios do campo e do ensino, promovendo uma formação docente que reconhece e valoriza os saberes populares e as lutas sociais vinculadas à Educação do Campo.

Ressaltamos que, ao realizarmos a pesquisa documental nos Anuários e Relatórios de Gestão da Universidade Federal de Sergipe, encontramos referências apenas de matrículas em 2009 e número de formados em 2012. Dessa forma,

concluímos que não houve continuidade de oferta na LEdoC, ficando restrita à oferta da turma como projeto-piloto.

Santos, Ribeiro e Meire (2022) apresentam alguns fatores que inviabilizaram a continuidade da oferta de cursos da LEdoC na UFS. Os autores enfatizam que, mesmo o curso tendo contemplado e correspondido às demandas e perspectivas dos movimentos sociais do campo, não houve garantia por parte do Estado para a sua continuidade, uma vez que não se constituiu em política pública permanente. Segundo os autores, outro fator que desmobilizou o processo de continuidade de oferta deu-se pela não adoção de medidas para que os educadores egressos fossem absorvidos na rede pública de educação por meio de concurso.

Segundo os autores, a gestão pública do estado de Sergipe não demonstrou interesse em integrar esses egressos à rede de educação pública. Apesar da formação acadêmica desses profissionais, muitos enfrentaram dificuldades para ingressar na educação pública formal, sendo limitados a contratos temporários ou ao trabalho voluntário em áreas vinculadas à reforma agrária. Esse cenário evidencia um descompasso entre a formação oferecida e as oportunidades efetivas de atuação, refletindo desafios estruturais na valorização da Educação do Campo e na absorção de docentes qualificados pelo sistema público de ensino.

Com ofertas no período de 2009, encontramos no Anuário Estatístico⁴⁵ da universidade 47 estudantes matriculados. Em 2012, dos estudantes matriculados, 43 concluíram o curso para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, fortalecendo a Educação do Campo e contribuindo para a valorização dos saberes e culturas das populações rurais. Ao longo dos anos, o curso consolidou seu papel na defesa do direito à educação contextualizada, adaptada às necessidades do campo e alinhada às lutas históricas por acesso à formação de qualidade.

Ao continuarmos analisando o desenvolvimento das atividades das turmas da LEdoC ofertadas como projeto-piloto nas 4 universidades federais selecionadas para essa finalidade, nos deteremos agora nos dados relacionados à Universidade Federal da Bahia. Iniciamos a análise situando a realidade da educação no campo do estado em observância ao Relatório do INEP de 2006.

⁴⁵ Disponível em:

https://indicadores.ufs.br/uploads/page_attach/path/1263/Anu_rio_Estatistico_da_UFS_2007-2009.pdf.

Em levantamento realizado em 2006, o INEP identificou uma série de desafios que comprometiam a qualidade da educação no campo brasileiro. Entre os aspectos analisados, destacavam-se a insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas, dificultando a construção de um ambiente adequado para o ensino e a aprendizagem.

Outro fator apontado foi a dificuldade de acesso dos professores e estudantes às escolas, reflexo da infraestrutura deficitária e da distância entre os locais de moradia e os centros educacionais. Assim, foi evidenciada a falta de docentes habilitados e efetivos, o que causava dificuldades na formação dos estudantes e na continuidade de funcionamento das escolas do campo. Essa carência era agravada pela falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica, resultando na implementação de currículos inadequados que não dialogavam com a realidade das comunidades campesinas.

Desse modo, o relatório apontou a ausência de assistência pedagógica e escolar nas unidades de ensino situadas no campo, comprometendo o suporte necessário aos docentes e dificultando o acompanhamento do processo educativo. Naquele contexto, assim como em outros estados, havia a predominância de classes multisseriadas que indicavam a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a qualificação profissional dos professores que atuavam naquelas escolas.

De modo geral, o Censo também apontava que em 2007 o estado da Bahia contava com 66.007 professores sem formação em nível superior atuando em escolas públicas municipais e estaduais. Diante dessa situação, encontramos no PPC do curso ofertado no âmbito da Faculdade de Ciências da Educação da Bahia – FAGED a seguinte justificativa:

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma ação tática que possibilitará aproximar as universidades públicas das redes de ensino existentes e dos movimentos sociais de luta. Trata-se, portanto, de uma experiência ímpar para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e referenciada nas lutas sociais (UFBA, 2008).

De acordo com Projeto Político Pedagógico, a LEdoC/UFBA tinha como objetivo geral a formação de professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalhavam e viviam no e do campo, na diversidade

de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de superação da realidade dada (UFBA, 2008).

No processo de ensino e aprendizagem, o projeto do curso privilegiava o conhecimento a partir do trabalho metodológico orientado para a apropriação dos conteúdos pelos educandos enquanto direito de acesso ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade. Os professores eram agentes de mediação no processo de ensino para a criação de estruturas de pensamento que permitam aos cursistas refletirem sobre uma lógica de sociedade que valorize o trabalho coletivo e suas formas de organização.

A proposta metodológica da LEdoC/UFBA enquanto projeto-piloto fundamentou-se na perspectiva da interdisciplinaridade, integrando diferentes áreas do conhecimento para garantir uma formação mais ampla e contextualizada. Essa abordagem buscava superar a fragmentação do ensino tradicional, promovendo uma educação que dialogasse com as experiências concretas dos estudantes e com as demandas das comunidades do campo.

No âmbito teórico, a proposta foi estruturada com base no Sistema de Complexos Temáticos, conforme elaborado por Pistrak (2009). Esse modelo enfatiza a necessidade de articular a vida escolar com um processo de transformação social, tornando a escola um espaço de construção coletiva do conhecimento e de formação crítica dos sujeitos. A partir dessa concepção, a educação passa a ter um papel na organização social, permitindo que os indivíduos compreendam e protagonizem as mudanças necessárias para a construção de uma nova sociedade.

O projeto-piloto da LEdoC/UFBA foi iniciado em 2008 pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. No planejamento para a oferta da LEdoC, foram realizadas reuniões de trabalho e deliberações com os vários departamentos e diferentes institutos das respectivas instituições, com órgãos colegiados e com a gestão superior da UFBA para esclarecimentos solicitados por diferentes segmentos. A criação da LEdoC na UFBA enfrentou resistência interna devido à organização metodológica destoante da proposta de formação de professores alinhada aos interesses do capitalismo.

As diretrizes defendidas no PPC da LEdoC para o período de 2008-2013 dispõem sobre a estrutura e organização próprias para alcançar o objetivo de formar

professores que atuariam nas escolas do campo, em especial do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (UFBA, 2008)⁴⁶.

O projeto-piloto de Licenciatura em Educação do Campo foi financiado pela SECAD/MEC, teve 50 estudantes matriculados de 19 municípios baianos, dentre os quais professores em exercício nas escolas do campo. O curso teve 9 semestres letivos e a turma se formou em abril de 2013⁴⁷.

Em razão do processo de disputa entre a proposta de formação de professores na perspectiva capitalista e a formação de professores pensada com os sujeitos camponeses que metodológica e filosoficamente estivesse conformada numa epistemologia da materialidade da existência da classe trabalhadora do campo, a LEdoC não teve continuidade de oferta na Universidade Federal da Bahia.

Dentre as causas de descontinuidade na oferta da LEdoC, Santos, Ribeiro e Azevedo (2022) alertam que, mesmo com os incentivos financeiros garantidos pelo MEC com a criação do PROCAMPO, essa política pública educacional ainda é desenvolvida em editais periódicos, sem oferta contínua.

A oferta de cursos voltados para a formação docente no campo não se consolidou como uma política estruturante, resultando em lacunas na qualificação de educadores para atender às demandas das comunidades rurais [...] em vez de um processo contínuo de enraizamento institucional desses cursos nas universidades (Santos; Ribeiro; Azevedo, 2022).

Para os autores citados, apesar de todas as conquistas advindas das lutas sociais e das reformas educacionais que promoveram a formação de professores para lecionarem nas escolas camponesas, essa proposta ainda não está consolidada, pois ainda disputa recursos no orçamento público do MEC para sua manutenção e novas ofertas.

Diante da impossibilidade de continuidade de oferta de cursos regulares da LEdoC pelo acúmulo de conhecimento na área, a UFBA deu continuidade à formação permanente de professores a partir de 2014. Diante da institucionalização do Programa Escola da Terra, ofertou cursos de aperfeiçoamento e especialização para as escolas do campo com organização curricular e prática educativa no

⁴⁶ Disponível em:

<https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/Relat%C3%B3rio%20de%20Gets%C3%A3o%202013%20-%20Unidades%20%C3%93rg%C3%A3os%2008.04.2014.pdf>

⁴⁷ <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/Relatorio%20de%20Gestao%202009%20Complementar.pdf>.

materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento na pedagogia histórica crítica (Almeida, 2023).

No entanto, a partir de 2023, com o retorno de uma gestão progressista na Presidência da República, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e o adensamento das pautas dos direitos sociais por instituições de ensino, entidades e movimentos sociais, em 2024 a UFBA retomou a oferta de 30 vagas para a LEdoC, com habilitação em Ciências da Natureza. Nessa etapa de oferta, o público com acesso prioritário foi de docentes que não tinham formação em nível superior na respectiva área ou que atuam na área das Ciências da Natureza sem a devida habilitação.

Para Almeida (2015), a LEdoC/UFBA mostrou-se uma ação pedagógica na qual o ensino e a prática social se entrelaçaram, favorecendo a emancipação dos estudantes e sua atuação como agentes ativos na luta por uma educação que respeite e fortaleça os saberes do campo. Esse modelo reforça a necessidade de uma escola que não apenas reproduza conteúdos acadêmicos, mas que também capacite os educadores para intervirem na realidade e transformarem as condições históricas de desigualdade, alinhando-se às perspectivas de uma educação comprometida com a justiça social.

Em síntese, constatamos que os projetos pedagógicos das turmas-piloto foram elaborados tendo como referência a concepção marxista, que ressalta a necessidade da formação humana como estratégia para a superação da sociedade de classes. Essa estrutura social, conforme analisada por Marx (2009), é legitimada pelo Estado burguês, cuja função primordial é preservar os interesses do sistema de produção capitalista e suas múltiplas interfaces. Dessa forma, os cursos buscavam fundamentar a educação numa perspectiva crítica voltada para a transformação social e emancipação dos sujeitos.

No processo de formação dos professores nas turmas da LEdoC, também identificamos características que evidenciam uma abordagem crítica da educação. Entre essas características, destaca-se a corrente Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, também conhecida como Histórico-crítica, fundamentada nos estudos de Saviani (2021).

Essa perspectiva teórica defende que o ensino deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo a compreensão das relações sociais e históricas que estruturam a sociedade. Para Saviani (2021), a educação deve ser um

instrumento de formação emancipatória, permitindo que os sujeitos compreendam e intervenham na realidade de forma crítica.

Dessa forma, a realidade se estabelece como um princípio formativo na LEdoC, sendo concretizada por meio da Alternância Pedagógica, desde os projetos-piloto. Esse modelo metodológico permite que o processo formativo esteja diretamente vinculado às vivências dos educandos, promovendo um aprendizado que dialoga com os desafios concretos das comunidades. A alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade possibilita a articulação entre teoria e prática, garantindo que a formação docente ocorra num contexto real, participativo e emancipatório.

O currículo da LEdoC é estruturado estrategicamente a partir da interdisciplinaridade, garantindo que o ensino não esteja fragmentado em áreas isoladas, mas integrado numa abordagem que dialoga com as experiências concretas dos estudantes e com as demandas sociais das comunidades rurais. Essa característica permite que os futuros educadores desenvolvam uma visão crítica e sistêmica sobre os desafios do campo, promovendo uma formação que valorize os saberes populares e estimule a construção coletiva do conhecimento.

Metodologicamente o currículo da LEdoC rompe com a concepção bancária de educação criticada por Paulo Freire (2009). Em vez de um ensino baseado na transmissão passiva de conteúdos, em que o professor deposita o conhecimento no estudante sem considerar sua realidade, o curso propõe um modelo dialógico e problematizador que coloca os educandos como sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Essa abordagem busca não apenas formar professores para atuar no campo, mas também capacitá-los para questionar, transformar e construir alternativas pedagógicas alinhadas às necessidades das populações camponesas.

Outra característica observada refere-se à fundamentação teórica em Pistrak (2011, 2013), segundo a qual o trabalho é um dos princípios educativos e a auto-organização constitui-se um elemento primordial para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos no processo de formação.

Além de garantir o acesso à educação superior a professores e trabalhadores do campo, a LEdoC fortalece a autonomia das comunidades camponesas, formando professores que compreendem e atuam na defesa de uma educação contextualizada e emancipatória. Por meio de metodologias como a Alternância Pedagógica e o ensino interdisciplinar, essa licenciatura contribui para a produção

de conhecimento crítico, preparando educadores para enfrentarem os desafios impostos pela exclusão histórica das populações do campo.

No desenvolvimento desta pesquisa, conforme apresentamos anteriormente neste texto o desenvolvimento dos cursos das turmas-piloto nas Universidades Federais de Minas Gerais, Sergipe, Bahia e na UnB, apresentamos aqui o desenvolvimento das ações da LEdoC nas Universidades Federais UnB / Planaltina e UNIFESSPA. Esta parte da pesquisa nos servirá para a análise sobre como a LEdoC sentiu as consequências das ações de desmonte no período de 2016 a 2022.

4.2.1 A LEdoC no enfrentamento à desestruturação da formação emancipatória: resistindo à invisibilização no planejamento e documentos orçamentários na UnB Campus de Planaltina

A Faculdade UnB Planaltina – FUP é uma das três instituições escolhidas para análise e demonstração de oferta da LEdoC no período de 2016 a 2022, por desempenhar um papel central na oferta da Licenciatura em Educação do Campo, desde sua implementação como projeto-piloto vinculado ao Centro Transdisciplinar de Educação do Campo – CETEC.

Em novembro de 2006, a Universidade de Brasília – UnB recebeu um convite da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, vinculadas ao MEC, para participar do projeto-piloto voltado à criação de uma Licenciatura em Educação do Campo. A iniciativa, cujo objetivo era viabilizar a formação de educadores para atuar na Educação Básica, teve continuidade e está em desenvolvimento até os dias atuais.

No entanto, apesar de todas as contradições pelas quais passam todos os projetos de emancipação da classe trabalhadora, esse em especial foi se consolidando enquanto superação do projeto de formação de professores na perspectiva capitalista, mas a partir de 2016 e até o fim de 2022, enfrentou problemas sérios quanto ao acesso e, mais gravemente, a permanência dos estudantes nas turmas da LEdoC/UnB.

Analisarmos os relatórios de gestão da FUP e encontramos relatórios organizados temporalmente do seguinte modo: 2009 a 2011 – “Relatório de Gestão FUP”; referente ao ano de 2010, o documento intitula-se “Resumo Executivo: FUP 10 anos”, enquanto encontra-se numa organização distinta referente ao exercício 2012 a 2015.

A partir do ano de 2025, os relatórios seguiram a organização da UNIFESSPA, referindo-se a ações realizadas no ano anterior. No entanto, não encontramos referência do relatório de gestão do ano de 2016. Entre os anos de 2018 e 2021, há relatórios que se referem a anos anteriores (2017 a 2020), e em 2024 foi disponibilizado o relatório de gestão referente aos exercícios de 2021 a 2024.

Ao não encontrarmos o Relatório relativo às ações da Gestão da UnB Planaltina, retomamos os registros referentes ao ano de 2015, nos quais encontramos dados sobre 1.264 estudantes matriculados em cinco cursos ofertados, sendo que 251 desses estudantes estavam vinculados à LEdoC nas áreas de Ciências da Natureza, Linguagens, Artes e Literatura, e matemática.

No Relatório de Gestão de 2017, houve o destaque de que as metas daquele ano estavam voltadas para a organização interna do trabalho técnico-administrativo e pedagógico, incluindo a revisão do Plano Diretor e do Regimento Geral da FUP. Apesar das dificuldades, a instituição registrou 1.189 estudantes matriculados, dos quais 194 pertenciam à LEdoC. No entanto, não houve ingresso de novos estudantes na Licenciatura naquele ano, embora 32 estudantes tenham concluído o curso (UNB, 2018).

Convém enfatizar que as atividades da LEdoC em 2017 tiveram orçamento direcionado à Assistência Estudantil, que concedeu 590 bolsas-alimentação, 127 do programa de moradia estudantil, 269 auxílios socioeconômicos, 5 auxílios-creche, 5 auxílios-transporte e 125 auxílios emergenciais, totalizando o valor de R\$ 31.084,00 em suporte financeiro aos estudantes (UNB, 2018).

Em 2018 teve fim a gestão do presidente Michel Temer e, diante das medidas neoliberais praticadas contra os direitos sociais, encontrava-se o processo de luta pela continuidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No Relatório de Gestão de 2019, referente ao exercício de 2018, a UnB/FUP afirmou que naquele ano buscou estabelecer e fortalecer as relações com outras instituições tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior. Nesse intuito, participou de diversos projetos que englobavam a formação permanente de professores, a produção cultural e científica de escolas públicas de Planaltina e de territórios da área de abrangência da FUP.

No processo do fortalecimento junto a IES, foi realizada em 2018 a

[...] Semana Universitária aconteceu no campus de Planaltina com grande quantidade de atividades científicas, pedagógicas, culturais, promovendo intercâmbio entre a comunidade do campus e os

demais campi da UnB, e com a população de Planaltina e arredores (UnB, 2018, p. 15).

No prosseguimento da análise, encontramos no Relatório o anúncio de que seriam apresentadas as principais atividades desenvolvidas na Faculdade UnB Planaltina, com o desmembramento dos relatórios das atividades de Extensão e o relatório financeiro, sendo que o detalhamento dos dados acadêmicos e de gestão não abordou os aspectos financeiros.

Em 2018, havia 1.303 estudantes matriculados na FUP e, destes, 334 estavam vinculados à LEdoC. Ressalta-se que naquele ano houve o ingresso de 395 acadêmicos, sendo 187 na Licenciatura em Educação do Campo.

Ao analisarmos o Relatório Financeiro de 2018 da FUP/UnB, constata-se que foi implementada a descentralização de parte do orçamento para atividades de extensão e da LEdoC. Desse modo, foram disponibilizados R\$ 16.000,00 que a LEdoC utilizou para o pagamento de diárias na realização de atividades do Tempo da Comunidade.

Ainda sob análise do Relatório Financeiro de 2018, encontra-se no detalhamento de investimentos realizados, a destinação de R\$ 15.550,00 para aquisição de colchões para o alojamento do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Destaca-se que o orçamento disponibilizado para o auxílio estudantil na FUP no ano de 2018 foi de apenas R\$ 13.010,00, configurando-se em 2,32% da Receita Orçamentária para a Instituição.

O ano de 2019 deu início à gestão de Jair Messias Bolsonaro na Presidência do Brasil. Diante do processo de desmonte impingido à Educação Superior pública desde a posse de Michel Temer em 2016, as universidades públicas federais enfrentaram incontáveis dificuldades para a consecução de suas atividades.

Na apresentação do Relatório de Gestão referente ao ano de 2019, a FUP/UnB informa que, mesmo sob condições de cortes orçamentários, as metas planejadas para a graduação, pós-graduação e extensão foram alcançadas pelo compromisso da instituição e dos professores vinculados à Educação do Campo.

Em 2019, a FUP/UnB teve 1.115 estudantes matriculados, dentre os quais, 255 pertenciam à LEdoC, no entanto, naquele ano não houve oferta de novas vagas.

Ao observarmos o Relatório Financeiro do exercício de 2019, encontramos o total de R\$ 793.350,35 composto de arrecadação de custos indiretos (9%), leilão de veículos (5%) e crédito de exercícios anteriores (4%). Deste montante, 82% (R\$ 532.935,00) foram direcionados pela União (UnB, 2020). No rol da despesa

consolidada pela FUP em 2019, consta a destinação de R\$ 35.415,00 para auxílio financeiro a estudantes, o que corresponde a 6,3% do orçamento.

No total de 770 estudantes na UnB Planaltina em 2020, 236 estavam matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Observa-se que houve uma diminuição do número de matriculados em relação ao ano anterior.

Essa diminuição foi ocasionada pela pandemia de Covid-19, que levou a mudanças no calendário acadêmico, adiamentos e mudanças de processos seletivos. Também influenciou na diminuição do quantitativo de matrículas, no desemprego, adoecimento e no aumento da contaminação e número de falecimentos, além do corte deliberado no orçamento federal para as universidades públicas.

Contrastando com o parágrafo anterior, observa-se que em 2020, a execução orçamentária foi de R\$ 1.934,397,44, composto das seguintes rubricas:

- ♦ Orçamento da União: R\$ 559.148,52
- ♦ Unidade administrativa: R\$ 118,985,08
- ♦ Restos a pagar - custos indiretos: R\$ 42,366,99
- ♦ Restos a pagar - leilão de veículos: R\$ 32.284,96
- ♦ Custos indiretos TED SEAD: R\$ 8.213,12
- ♦ Custos indiretos PPGMADER: R\$ 81,50
- ♦ Custos indiretos Energia Sustentável do Brasil: R\$ 120.000, 00
- ♦ Custos indiretos PRONERA/INCRA: R\$ 750.586,71
- ♦ Custos indiretos MONITORIA: R\$ 302.730,16.

Em 2020, a FUP lançou editais de auxílio financeiro emergencial para a aquisição de pacotes de internet e equipamentos eletrônicos. Há que se esclarecer que o montante da receita de R\$ 1.934.397,44 foi adensado por receitas de custos indiretos. Nesse caso, os valores são obtidos por cálculo proporcional, que gera um valor aproximado para as despesas indiretamente relacionadas com a ação educacional, por exemplo, serviços e manutenção de modo geral. Portanto, apesar da receita total apresentada de R\$ 1.934.397,44, o orçamento direto da União foi de apenas R\$ 559.148,52.

Tabela 3 – Orçamento previsto da União

UnB/FUP – Orçamento da União por ano	
2016	R\$ 513.374,96
2017	R\$ 582.324,96
2018	R\$ 561.957,00
2019	R\$ 793.350,35*
2020	R\$ 559.148, 52

Fonte: Relatórios de Gestão e Financeiros da UnB/FUP.

Nos anos de 2021 e 2022, os Relatórios de Gestão não categorizaram os estudantes matriculados e ingressantes por cursos. Os relatórios apresentaram como registro o quantitativo de estudantes formados, sendo que, entre os 106 concluintes de 2021, 14 estudantes pertenciam à Licenciatura em Educação do Campo. Referente a 2022, dos 99 formados, havia 26 estudantes da LEdoC

Tabela 4 – Orçamento da União para a FUP/UnB em 2021 e 2022

Receitas	2021	2022
Orçamento União	R\$ 559.149,01	R\$ 574.517,79
Unid. Adm	R\$ 117.496,78	R\$ 115.179,00
Custos Indiretos	R\$ 1.004.874,80	R\$ 840.460,20
Total	R\$ 1.681.520,59	R\$ 1.530.156,99

Fonte: Relatório Financeiro UnB/FUP.

Os orçamentos direcionados para a FUP/UnB em 2021 e 2022 são inferiores ao de 2017, conforme demonstrado na Tabela 4. Percebe-se que os Custos Indiretos se sobressaem nos respectivos anos, mas devemos alertar que são recursos advindos de programas e ações específicas que não constituem orçamento contínuo para a manutenção da instituição.

Tabela 5 – Matriculados na LEdoC por ano

Matriculados na LEdoC (Geral)		Ingressantes
2007	61	61
2008	97	50
2009	149	60
2010	203	55
2011	210	57
2012	246	-
2013	197	-
2014	199	58
2015	257	112
2016	253	56
2017	204	-
2018	307	15
2019	246	-
2020	263	81
2021	267	15
2022	289	59

Fonte: Anuários Estatísticos da UnB.

Desde o início da oferta da LEdoC na UnB Planaltina, a formação de professores tem vivenciado uma epistemologia que busca fortalecer práticas educativas alinhadas às realidades das comunidades campesinas, quilombolas e outras. Mesmo com a ausência de informações mais detalhadas nos documentos analisados, observa-se que o curso tem contribuído para a formação de docentes que atuam ou atuarão promovendo uma abordagem que valoriza os conhecimentos locais e a construção coletiva do ensino.

Segundo Molina (2017), a implementação desses cursos representa uma estratégia de resistência contra modelos educacionais que desconsideram as especificidades dos territórios e das populações que neles vivem.

A luta pela continuidade da oferta da licenciatura reflete a necessidade de se garantir que a formação docente esteja comprometida com práticas pedagógicas que promovam autonomia e criticidade, permitindo que os educadores desenvolvam

metodologias que dialoguem com as experiências dos estudantes e fortaleçam a identidade das comunidades atendidas.

4.2.2 A luta contra a invisibilização dos sujeitos: a LEdoC/UNIFESSPA como ação de resistência durante os governos Temer e Bolsonaro

No intuito de analisarmos a oferta de turmas da LEdoC no decorrer dos governos de Temer e Bolsonaro, apresentaremos neste tópico a oferta da LEdoC na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, cuja oferta teve início ainda em 2009, sob a gestão da UFPA.

A UNIFESSPA foi instituída em 6 de junho de 2013, com a vigência da Lei Federal nº 12.824/2013 (Brasil, 2013), num processo de transição da Universidade Federal do Pará. Desde sua fundação, a UNIFESSPA é uma universidade multicampi, sendo constituída pelo Campus de Marabá (sede) e os Campi de Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xingua⁴⁸.

Segundo Anjos (2015), a institucionalização do curso da LEdoC/UNIFESSPA ocorreu a partir do acúmulo de experiências adquiridas em diversos cursos financiados pelo PRONERA. Professores e estudantes participaram ativamente desse processo, consolidando a formação de camponeses, indígenas, quilombolas e outros trabalhadores.

A autora destaca que a UNIFESSPA foi pioneira na criação da primeira Faculdade de Educação do Campo do Brasil, fortalecendo a formação de educadores comprometidos com práticas pedagógicas que dialogam com as realidades das comunidades atendidas. O curso tem promovido ações voltadas à qualificação docente, enfrentando desafios constantes no cenário educacional. Entre os obstáculos, destacam-se as disputas com diferentes atores sociais, como latifundiários, empresas mineradoras, além da desmobilização e contestação das metodologias pedagógicas por meio do tecnicismo e da pressão para a oferta de cursos alinhados às demandas do capital.

Com o lançamento do Edital PROCAMPO em 2012, promovido pela SECADI/SESU/SETEC/MEC, foi possível criar condições específicas para a oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições federais de ensino superior no Brasil. A iniciativa ampliou o quadro de docentes com 15 novas

⁴⁸ Disponível em: <https://dados.unifesspa.edu.br/es/organization/about/unifesspa#:~:text=Unifesspa-,A%20Universidade%20Federal%20do%20Sul%20e%20Sudeste%20do%20Par%C3%A1%20%2D%20Unifesspa,a%20partir%20da%20estrutura%20da>.

vagas, além de 3 vagas para técnicos administrativos e pedagógicos, garantindo suporte às atividades acadêmicas. O edital estabeleceu que as instituições ofertassem turmas de 120 estudantes por ano, ao longo de três anos consecutivos, fortalecendo a formação de educadores. A partir dessa estruturação, teve início a oferta do curso pela FECAMPO, pertencente ao Instituto de Ciências Humanas no Campus de Marabá, consolidando um espaço de formação voltado à formação de professores para atuar nos diferentes territórios.

A LEdoC/UNIFESSPA tem como objetivo formar educadores, promovendo uma abordagem pedagógica que valoriza as experiências das comunidades atendidas. As turmas ofertadas têm habilitação nas áreas de Ciências Agrárias e da Natureza; Ciências Humanas e Sociais; Letras e Linguagens; Matemática.

A partir do Edital PROCAMPO de 2013 (Brasil, 2013), a UNIFESSPA teve a abertura de 3 turmas com 120 discentes cada (turmas 2014, 2015 e 2016), garantindo a elas alojamento, material didático e alimentação até janeiro e fevereiro de 2017⁴⁹. Como o curso já estava institucionalizado desde o ano de 2009, após término do recurso do edital, a UNIFESSPA continua assumindo o processo seletivo com oferta de 60 vagas anualmente, como demonstra a seguinte tabela:

Tabela 6 – Acesso e conclusão na LEdoC/UNIFESSPA

Ano	Vagas ofertadas	Concluintes** LEdoC	Egressos***
2014	120	-	6
2015	120	-	14
2016	120	10	10
2017	60	21	19
2018	60	20	21
2019	60	45	45
2020*	-	21	17
2021	60	34	34
2022	60	38	38

Fonte: Relatórios de Gestão / SEPLAN

* Edital cancelado devido à pandemia da Covid-19

** CRCA / UNIFESSPA

*** FECAMPO / UNIFESSPA / egressos

⁴⁹ Disponível em: <https://fecampo.unifesspa.edu.br/historico.html>.

No procedimento de análise da oferta da LEdoC/UNIFESSPA, atentamos para o fato de que, nos Relatórios de Gestão elaborados pela Secretaria de Planejamento da referida instituição, existem lacunas quanto a informações específicas da LEdoC. Ressaltamos que na elaboração da Tabela 6, recorremos à página da FECAMPO/UNIFESSPA, ao Centro de Registro e Controle Acadêmico – CRCA/UNIFESSPA e à página de egressos da FECAMPO.

Observemos que há divergência quanto às informações nas diferentes fontes de pesquisa citadas no parágrafo anterior, mas esse fator não invalida as informações obtidas, pois, além de comprovar o processo de oferta e continuidade do curso, demonstra o processo de invisibilização da LEdoC nas ferramentas de prestação de contas e registros elaboradas pelas universidades e instituições que a ofertam.

Como exemplo da invisibilização nos instrumentos de prestação de contas, a saber, Relatórios de Gestão e indicadores obtidos no CRCA/UNIFESSPA referentes ao período de 2016 a 2022, encontramos no quantitativo de matriculados na categoria quilombolas um total de 574 e 143 matrículas trancadas para a mesma categoria, sem mencionar a vinculação desses estudantes à LEdoC.

Os Relatórios de Gestão nos apresentam orçamentos direcionados para as ações de “implantação e manutenção do curso de Licenciatura em Educação do Campo” e para o projeto “Juventude no Campo na Amazônia: agroecologia, auto-organização, comunicação popular para a construção de projetos sócio-produtivos”, nos valores de R\$ 1.008.000,00 e R\$ 134.700,00, respectivamente, para o ano de 2014.

No ano de 2015, encontramos registrado no orçamento da UNIFESSPA o direcionamento pela União do valor de R\$ 1.006.950,00 para a implantação da LEdoC. No entanto, nos Relatórios referentes aos anos de 2016, 2017 e 2018 não há registro de nenhum recurso direcionado pela União para a LEdoC.

Em 2019, consta no orçamento o total de R\$ 250.000,00 advindo de emenda parlamentar para a formação da turma de Direito para beneficiários do PRONERA, a ser ofertada pela parceria estabelecida entre o INCRA e a UNIFESSPA sob o programa de Promoção de Educação do Campo na LDO/2019.

Nos Relatórios referentes às gestões de 2020 e 2022, não constam menções nem registros sobre orçamento e ações específicas para a oferta de novas vagas para a LEdoC/UNIFESSPA. Todavia, conforme demonstrado na Tabela 6, com exceção do ano de 2020, no período de 2016 a 2022, apesar dos cortes orçamentários para as instituições de ensino superior no país e o esvaziamento dos

recursos para o PRONERA e o Programa de Promoção da Educação do Campo nas peças orçamentárias da União – PPA, LDO e LOA –, a Faculdade de Educação do Campo manteve a oferta de turmas de LEdoC (FECAMPO, 2017).

Entre 2016 e 2022, a UNIFESSPA desenvolveu diversas iniciativas voltadas à Educação do Campo, fortalecendo a formação de professores e promovendo ações que dialogam com as realidades das comunidades atendidas. Durante esse período, a instituição manteve a oferta de turmas e consolidou programas de ensino voltados à formação docente, garantindo que educadores tivessem acesso a metodologias alinhadas às necessidades dos territórios onde atuam.

Além das atividades acadêmicas, a UNIFESSPA também desenvolveu ações que denunciavam o processo de invasão e perseguição aos camponeses e indígenas, ações de destruição do meio ambiente, como o Festival Internacional Amazônica de Cinema de Fronteira – CINEFRONT, um evento que reúne produções cinematográficas voltadas à realidade amazônica e a outras regiões periféricas impactadas por processos de desenvolvimento pautados pela expansão capitalista. Realizado em formato híbrido, o festival promove exhibições gratuitas em universidades, escolas públicas, acampamentos e comunidades indígenas, além de debates sobre direitos sociais, justiça e dignidade.

A universidade manteve seu compromisso com a formação crítica e a valorização das experiências locais, garantindo que suas ações educacionais e culturais contribuíssem para a construção de um ensino que respeita as identidades e os desafios enfrentados pelas populações atendidas.

CAPÍTULO 5 – CONCEPÇÕES DE ESTADO

No Estado burguês brasileiro, evidenciam-se dois projetos em disputa. Um projeto hegemônico pautado na formalidade das leis, nas exigências e recomendações dos representantes das indústrias e nas orientações dos organismos internacionais para o atendimento de mão de obra qualificada. O outro consiste num projeto contra hegemônico pautado na valorização do diálogo e na emancipação do ser humano defendido pelos movimentos sociais e trabalhadores urbanos e do campo.

Para contextualizar essa disputa de projetos distintos de sociedade, é necessário que apresentemos as concepções políticas de Estado que permeiam os respectivos projetos de sociedade pelos quais se justifica a implementação de projetos educacionais e formativos dos sujeitos.

Ao nos propormos realizar uma pesquisa sobre o financiamento da educação superior para a formação de professores da Educação do Campo, consideramos necessário discutir as concepções políticas que permeiam o Estado burguês. Com esse propósito, abordaremos as compreensões de Antonio Gramsci e Karl Marx sobre o Estado e a definição de Marx dessa instância como legitimador dos interesses burgueses.

5.1 Doutrinas, teorias e concepções de Estado

Ao procurarmos compreender o processo de surgimento do Estado, encontraremos primeiramente as doutrinas do direito como aproximação dessa explicação. Segundo elas, quando o homem saiu do estado de natureza migrou para um estado de associação e nesse processo o Estado constituiu-se em autoridade civil sobre o indivíduo (Silva, 2016).

Segundo Maluf (2018), a humanidade tem como explicação doutrinária do poder estatal três teorias formuladas a partir do desenvolvimento e/ou evolução de pensamento: a doutrina do direito sobrenatural, na qual o Estado é compreendido pelos aspectos divinos, segundo os quais o homem deveria obedecer incontestavelmente aos ditames do Estado.

A segunda doutrina, identificada como da lei ou da razão que, ao explicar a origem do Estado, preconiza que o homem, a partir da razão (pura), reconhece que é um ser portador de vontades e livre para realizar ações para expressar e alcançar

seus intentos. Contudo, deve seguir regras estabelecidas compreendendo que sua liberdade é inata, irrefutável e também coexistente com a liberdade de todos e de cada indivíduo. A terceira doutrina é a da história ou evolução do Estado social, fundamentada nos princípios da cidadania alicerçada sobre os direitos sociais dos indivíduos (Maluf, 2018).

Ressaltamos que na definição de Estado encontram-se as teorias baseadas nos aspectos jurídico, social, político e filosófico. No entanto, neste texto intencionamos compreender o Estado a partir de sua origem, desenvolvimento histórico e socioeconômico, analisando as finalidades das gestões governamentais demonstradas pelas implementações realizadas a favor ou contra os sujeitos. Portanto, abordaremos o Estado nas perspectivas social, política e filosófica sob as teorias social democrática (Liberalismo e Neoliberalismo) e teoria socialista (marxismo).

5.1.1 Concepção de Estado na teoria social democrática: Liberalismo e Neoliberalismo

5.1.1.1 Origem da teoria liberal de Estado

O Liberalismo é uma corrente filosófica da economia política, cujas bases teóricas foram formuladas por John Locke no século XVII na Inglaterra, e tem Adam Smith como um dos principais teóricos. Neste texto traremos o cerne dos postulados da corrente liberal formulados por Locke e Smith para fundamentarmos as ações praticadas no Brasil desde o processo de retirada da presidente Dilma Rousseff do governo para o qual foi reeleita e a consequente gestão de Michel Temer e a continuidade com Jair Bolsonaro até 2022.

Jonh Locke (1632-1704), considerado o teórico do Liberalismo político, abordou na obra “Segundo Tratado sobre o Governo Civil” (Locke, 1994) a legitimidade do Estado para governar e apresentou os limites desse poder de governar. Na concepção de Locke (1994), o Estado de natureza seria superado com a criação de um governo civil no qual o poder político tinha como princípio garantir o bem público e seria a solução adequada para as inconveniências do Estado de natureza.

Para Locke (1994), seria necessária a instituição de um contrato social firmado de modo unânime e consciencioso pelos indivíduos e o Estado, para que este preservasse os direitos naturais, resolvesse litígios de forma imparcial e protegesse a sociedade interna e externamente.

Nessa fase primitiva de expansão do capital, não havia nenhum horizonte para o direito da vida material dos sujeitos, apenas os direitos individuais quanto à vida, à igualdade e à liberdade constavam nos pressupostos do Liberalismo. Ao ascender ao poder, a classe burguesa institucionaliza o Estado burguês criando práticas e instituições que legitimam seu poder sobre os meios de produção, os mecanismos do Estado e os indivíduos.

Locke (1994) apresenta a liberdade e a propriedade como direitos naturais do homem. Em sua concepção, a liberdade consiste em que o indivíduo pautar sua vida num ordenamento prescrito por legisladores (poder político), deixando de guiar-se por vontade própria ou de outrem. Para o autor, sem lei não há liberdade, pois o indivíduo estaria sempre subjugado por vontades de seus iguais e dos reis, porém, mesmo seguindo por consentimento essa lei, o indivíduo é dono de sua própria pessoa, permanecendo seu direito sobre o “trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos lhe pertence” (Locke, 1994, p. 42). Assim, o poder político do Estado parte do consenso, do entendimento e da lei, em que esta é preponderante e na qual o soberano deve se basear e se submeter.

A concepção de propriedade em Locke consiste no ato de tomar para si uma parte dos bens compreendidos ainda no estado de natureza, no qual os indivíduos indistintamente acessam para sua satisfação e sobrevivência, sendo que essa apropriação individual se dá pelo ato de subjugar e cultivar a terra sob a justificativa da necessidade de trabalho e produção material. Para Locke (1994), a ocupação da terra se caracteriza como elemento primordial da propriedade, pois a terra onde o indivíduo trabalha, planta, melhora, cultiva e da qual pode utilizar os produtos passa a ser sua por direito.

Locke justifica que a propriedade tanto de bens quanto dos meios de produção poderia ser justificada pelo trabalho ou pela produção de materiais dos quais a sociedade necessita, e que esta se organiza sob o modo de república, submetendo-se a um governo com a finalidade precípua de manter a propriedade (Rosanvallon, 1997).

Nesse contexto, o trabalho se apresenta como o fator legitimador do direito à propriedade, pois quando o indivíduo imprime seu trabalho a algo que se encontra em estado natural, isso passa a lhe pertencer. O autor recorre à escritura para esclarecer que o trabalho é o que legitima o indivíduo como detentor da propriedade, alegando que Deus deu a terra em comum aos homens, mas que não houve a determinação

para que essa terra permanecesse intocada pela transformação humana, afirmando ainda que sem a propriedade essas terras não têm valor (Locke, 1994).

Na gênese teórica do Liberalismo, Locke combatia a forma de governo absolutista dos reis, a favor da liberdade da sociedade burguesa, mais precisamente pelas questões comerciais, pois essa burguesia intencionava expandir seus negócios para as colônias e, portanto, reivindicava uma liberdade para negociar preços com distintos mercados (Clark, 2008).

Seguindo a compreensão da teoria liberal, apresentamos o cerne do pensamento de Adam Smith (1723-1790), que foi um dos principais teóricos do Liberalismo, apresentando como argumento o fato de um Estado mínimo diante de necessidades sociais de uma população, pois em sua formulação quem precisa de um serviço tem a obrigação de custeá-lo (Lopes, 2019). Também faz parte do campo teórico do Liberalismo a defesa de Smith à liberdade individual e à propriedade privada.

Na concepção liberal, o Estado tem a função de criar condições favoráveis para o crescimento econômico, garantindo a livre concorrência e a proteção da propriedade privada. Segundo Adam Smith, em “A Riqueza das Nações” (2020), quando deixado livre o mercado tende a se autorregular por meio de uma “mão invisível”, promovendo a acumulação de capital e o desenvolvimento econômico. O Liberalismo econômico defende que a intervenção estatal deve ser mínima, restringindo-se a funções essenciais como segurança, justiça e infraestrutura básica. Nessa concepção, a sociedade é harmoniosa e cabe ao Estado ficar atento e promover a harmonização entre os interesses do indivíduo e o interesse social, não devendo se tornar um obstáculo ao crescimento econômico de um país.

A Economia Política é compreendida por Adam Smith como uma estratégia a ser utilizada por um governante que tem a atribuição de aumentar a riqueza e o poder do país. O autor afirma que a riqueza de uma nação depende muito mais da divisão do trabalho e da acumulação de capital do que das ações estatais quanto às questões econômicas e sociais.

Essa corrente filosófica perpassou o século XVIII e fortaleceu o capitalismo industrial no século XIX, alcançando o início do século XX, quando as potências mercantilistas europeias estabeleceram disputas comerciais por novas rotas de comércio, principalmente para a África. Essa disputa deu início a uma corrida armamentista que originou a Primeira Guerra Mundial, precipitando a crise do

Liberalismo no ano de 1929, com o que ficou conhecido historicamente como a quebra da Bolsa de Nova Iorque.

Na gênese do Liberalismo, Locke (1994) e Hobbes (1997) preconizaram que o poder político tinha como princípio garantir o bem público e, nesse contexto, se faz presente a atribuição do Estado de garantir proteção ao indivíduo, constituindo o Estado protetor. Desse modo, emergiu no século XIX o Liberalismo centrista juntamente com o keinesianismo, criando válvulas de segurança social que amenizaram os impactos excludentes do capitalismo (Freitas, 2019). O keinesianismo realizou uma limitada garantia dos direitos naturais – vida, liberdade, propriedade –, combinados com direitos sociais e políticos.

Para Rosanvallon (1997), o keinesianismo, na perspectiva do Estado-providência, teve como atribuição a proteção da vida e da propriedade, a garantia da redistribuição de rendimentos, a regulamentação das relações sociais e também a oferta de alguns serviços coletivos. No Estado-providência, o movimento democrático reivindicou direitos caracterizados como de cidadania (voto e acesso a elementos do aspecto econômico e, nessa perspectiva, os direitos sociais são entendidos como propriedade: trabalho para indivíduos produtivos), educação (para crianças) e auxílio para os que estão em situação de hipossuficiência econômica.

No decorrer do desenvolvimento da humanidade tanto nos aspectos socioeconômicos e políticos quanto no desenvolvimento da economia mundial, verifica-se uma disputa entre o Liberalismo radical, para qual o Estado não deveria intervir na economia sob nenhum aspecto, e o Liberalismo centrista que, imbuído dos ideais da Revolução Francesa, considera que algumas garantias sociais deveriam ser mantidas. Nessa disputa, os liberais radicais intentam restabelecer um novo contrato social sem o auxílio do Estado (Freitas, 2019).

5.1.1.2 O surgimento do Neoliberalismo

De modo geral, o Liberalismo como teoria política desconsidera os aspectos socioeconômicos negativos embutidos no desenvolvimento de sua teoria. Desse modo, alguns problemas ocasionados pela corrente liberal impactaram a humanidade, como a Revolução Industrial, que criou o operário de fábrica. Nesse aspecto, as máquinas contribuíram para o surgimento e aumento do desemprego, passando o trabalho humano a ser negociado como mercadoria devido à precarização da mão de obra. A mulher entra no mercado de trabalho fabril para

complementar a renda familiar, crianças são retiradas da escola para ocuparem vagas de trabalho nas fábricas. Verificou-se ainda que, apesar de todas as mazelas sociais, os dirigentes econômicos aumentaram suas fortunas de modo contrastante com as condições de vida dos trabalhadores (Maluf, 2018).

Em consequência das mazelas provocadas pelo Liberalismo, surgiu o Estado de Bem-Estar Social, cujo surgimento ocorreu primeiramente na Europa como resposta aos movimentos trabalhistas e protestos contra as desigualdades sociais e econômicas decorrentes da Revolução Industrial. O Estado de Bem-Estar Social interveio fortemente na área econômica, na qual as atividades produtivas foram reguladas para assegurar a geração de riquezas materiais e a diminuição das desigualdades sociais, conteúdo das reivindicações da classe trabalhadora (Campos, 2022).

Nesse cenário, surge na Europa, como antídoto contra o Estado de Bem-Estar Social, o Neoliberalismo, doutrina política e econômica criada a partir das teorias de Hayek e Mises (Freitas, 2019). Segundo a doutrina neoliberal, o Estado deve ter uma atuação mínima quanto às questões sociais, deve haver uma participação mínima também na economia, assim como a quase inexistência de cobrança de impostos e a privatização dos serviços públicos.

Para Slobodian (2018), o mundo neoliberal é “um mundo [...] protegido das demandas em massa por justiça social e igualdade redistributiva pelos guardiões de uma constituição econômica” (Hoffmann, 2019 *apud* Slobodian, 2018).

Assim, o Neoliberalismo tem a austeridade econômica como projeto de efetivação de seus intentos, e para a consecução dos seus objetivos os movimentos sociais necessitam ser banidos. Há o questionamento quanto ao pagamento de impostos sob justificativa de redistribuição e suplementação social. A partir da crise sistêmica do capitalismo em 1970, também aumentaram as desigualdades sociais e os neoliberais culpabilizam os trabalhadores, omitindo-se do problema. Justificam ainda que o alto índice de desemprego é importante para a formação do exército de mão de obra reserva preconizado por Hayek.

Na atualidade, o Neoliberalismo atua de modo agressivo sobre o modo de vida das pessoas, exigindo a cada dia a minimização do acesso aos direitos conquistados e a luta para a continuidade dessa garantia. Notemos que na atualidade os direitos estão sendo alçados à condição de serviços, para que os indivíduos os contratem e adquiram das empresas, sendo que a saúde e a educação são os principais direitos incluídos nessas ordens de serviços.

5.1.1.3 Concepção de Estado na teoria socialista: marxismo

Partimos do pensamento de Engels (1981) de que o Estado é resultado de uma sociedade burguesa e esta se divide em lados opostos e de difícil conciliação, para abordarmos os postulados de Marx e Gramsci quanto ao Estado. Destacamos que Marx, ao tratar da relação entre Estado e sociedade civil o faz a partir da crítica da filosofia de Hegel, para quem o Estado é a suprema encarnação da ideia, sendo desse modo o sujeito da história (Mollo, 2001). Para Marx (2009), o Estado serve aos interesses da burguesia regulando as relações de produção, abstendo-se de suas responsabilidades de intervenção na vida da sociedade e, desse modo, é um órgão mantenedor das desigualdades.

Seguindo a análise da concepção marxiana das funções do Estado em garantir os interesses da burguesia, encontramos no “Manifesto Comunista”, a afirmação de que

Opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta, uma luta que de cada vez acabou por uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou pelo declínio comum das classes em luta (Marx, Engels, 2015).

Ao teorizar sobre a luta de classes, Marx (2017) enfatiza que o fim da sociedade feudal não eliminou o antagonismo existente nas camadas sociais; pelo contrário, a essas classes existentes no feudalismo foram adensadas novas formas de repressão, opressão e novos modos de luta, convergindo em duas grandes classes que se enfrentam constantemente: burguesia e proletariado.

Marx (1985) esclarece que há uma articulação do pensamento liberal (contratualista) com a burguesia, verificada na defesa desta no tripé do direito liberal (propriedade, trabalho e igualdade). Numa concepção de sociedade civil a partir dos interesses da burguesia, o Estado é alienado, pois, mesmo afirmando sua defesa a favor dos direitos individuais, na verdade apenas referenda os costumes, valores e ideais da burguesia, que sempre teve o aparato estatal a seu favor, garantindo o domínio ideológico e econômico da classe burguesa.

Assim, **“O Estado anula à sua maneira a diferenciação** por nascimento, estamento, formação e atividade laboral ao declarar nascimento, estamento, formação e atividade laboral **como diferenças apolíticas”** (Marx, 2010, p. 39-40, grifos nossos). A superação da alienação e reificação do homem só é possível a partir da emancipação humana que sublevaria essa igualdade ilusória que camufla

as desigualdades na sociedade civil, promovendo a igualdade real entre os sujeitos. A emancipação humana seria resultado de uma revolução comunista e a tomada de poder pelo proletariado. Seria uma revolução radical realizada por sujeitos na compreensão de que o homem é a raiz dessa transformação.

Seguindo o estudo da concepção de Estado sob a teoria marxista, consideramos importante trazer ao debate as contribuições do autor italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

Gramsci (1999) nos apresenta a concepção de que o Estado é formado pela sociedade política e a sociedade civil em justaposição, consistindo num organismo próprio de um determinado grupo responsável por alavancar a expansão desse grupo. O autor denota nos textos um forte objetivo de impedir a formulação de uma concepção reducionista e economicista de Estado enquanto agente meramente econômico e garantidor do sistema de produção.

Para Gramsci (1999), o indivíduo é classificado como funcionário em sua vida social diante do Estado tanto por realizar as ações exigidas por esse Estado de modo mecânico, assim como quando age de modo consciente, anuente diante dessas exigências. Também em Gramsci o indivíduo é identificado como intelectual enquanto elemento social de onde se “extraem os quadros governamentais”.

Nesse contexto, há uma ação integrada que se apresenta no seguinte entendimento: “os partidos elaboram os homens de Estado e de Governo, dirigentes da sociedade civil e da sociedade política” (Gramsci, 1999, p. 201). Assim, o intelectual se faz necessário em razão do entendimento teórico e doutrina partidária da classe representada para a efetividade da revolução.

Gramsci formulou a teoria do Estado Ampliado, segundo a qual os grupos da sociedade civil travam uma guerra de posição para a implantação de ações que atendam aos trabalhadores (Soares, 2000).

Na teoria do Estado Ampliado, Gramsci (1999) afirma que a partir de uma hegemonia civil haveria o envolvimento das massas na resolução de seus problemas. Essas massas participariam com sua organização sob a forma de associações civis que se constituiriam em resistência para o alcance de posições de governo e de dirigente na sociedade.

5.2 A educação no contexto das concepções de Estado

Em sua formulação de estado civil, Hobbes (2019) deu enfoque para o estudo da natureza humana e, nesse processo, afirma que todos os homens possuem potencialidades e que todas as coisas que são realizadas ou adquiridas por meio da potencialidade individual pertencem por direito ao indivíduo que a produziu.

A educação defendida por Hobbes questionava a realização do processo educativo apenas pela perspectiva da preponderância da razão e defendia que o papel principal da educação seria a instauração da ordem e da paz na sociedade. Também preconizou que a efetivação de um Estado civil, apesar dos conflitos para sua implantação, se daria apenas com a educação dos homens para a obediência civil.

[...] Se desaparecesse este temos supersticioso dos espíritos, e com ele os prognósticos tirados dos sonhos, as falsas profecias, e muitas outras coisas dele decorrentes, graças às quais pessoas ambiciosas e astutas abusam da credulidade da gente simples, os homens estariam mais bem preparados do que agora para a obediência civil. E esta devia ser a tarefa das Escolas, mas elas pelo contrário alimentam tal doutrina (Hobbes, 2019, p. 21).

Hobbes formula sua teoria do Estado permeada por aspectos eclesiásticos, mas combate o pensamento de que a Igreja tenha a prerrogativa de se apresentar como autoridade das escrituras sagradas, indicando até mesmo que a ela não caberia interferir na educação das crianças.

Nesse contexto, apresentaremos também as recomendações de Locke para a educação. Segundo o teórico, de acordo com a educação recebida pelo indivíduo, este pode ser bom ou mal, útil ou inútil e que, além de formar o homem virtuoso, a educação também deveria formar para a vida. Porém, o aspecto moral é o mais relevante no processo educativo, pois os meninos⁵⁰ que apreenderem o que lhes for ensinado servirão de modelo para os outros indivíduos (Lago, 2002).

O aspecto preponderante da educação defendida por Locke está na subjugação dos desejos e paixões à razão, destacando que o conhecimento adquirido deve estar pautado no utilitarismo e não no fato de ser algo agradável e num processo de formação do hábito, para que esse menino na idade adulta seja capaz de “autodirigir-se” (Lago, 2002, p. 97).

Destacamos que a corrente tradicional de educação encontra-se embasada na tendência liberal educacional, definida por Libâneo na década de 1980. Pode-se

⁵⁰ Locke usa o termo para se referir ao indivíduo em situação de ensino.

dizer que a escola tinha como atribuição a formação do cidadão que receberia instrução para desempenhar um papel na sociedade e, assim, consolidar a democracia burguesa (Saviani, 2018).

Marx (1983) considerava que deveria ser propiciada uma educação aos trabalhadores que os formasse intelectual, física e tecnicamente, pois “a união entre trabalho, instrução intelectual, exercício físico e treino politécnico elevaria a classe operária” à condição de sociedade menos explorada pelo modo de produção capitalista (Marx, 1983, p. 140-149).

Quando Gramsci (1999) discute o papel de uma nova síntese elaborada pelo homem que, através da educação, adquire uma nova consciência, também se reporta à questão de duas forças ideológicas: a do dominado e a do dominante. Diz ele: “A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias políticas’, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente uma elaboração do real” (Gramsci, 2023, p. 115).

A educação defendida por Gramsci (1995, p. 81) se caracterizava pela manutenção de “uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa”, denominada escola unitária, que uniria o que denominou de *Homo faber* e *Homo sapiens*. Nessa escola, nos primeiros anos de estudo, o professor deveria transmitir aos alunos conteúdos que resgatassem as possibilidades criativas e emancipatórias também relacionadas ao trabalho.

A concepção de escola unitária compreende, portanto, a que consegue formular currículos e métodos com base no trabalho produtivo como princípio pedagógico, sem renunciar ao aspecto universal da cultura clássica. É uma escola situada no contexto da dinamicidade da sociedade (econômica, social, cultural e histórica), que tem em seus fundamentos a Pedagogia Crítico-Dialética (Gramsci, 1986).

Ainda na escola unitária, as classes desfavorecidas poderiam se apropriar dos códigos dominantes, iniciando esse percurso pelo processo de alfabetização. A construção de uma visão de mundo que fornecesse acesso à condição de cidadão teria a finalidade inicial de superar o que Gramsci chama de senso comum – conceitos desagregados, vindos de fora e impregnados de equívocos decorrentes da religião e do folclore (Garcia, 2000).

Ao considerar a educação como fator ativo da sociedade, é imprescindível que se identifiquem seus condicionantes histórico-sociais, entendendo que suas ações devem ser permeadas por esses condicionantes. Desse modo, a educação nunca é

igual, nem temporal, nem historicamente, uma vez que ela é socialmente determinada, intencionada e impulsionada pelos interesses e práticas da classe dominante.

A apresentação das concepções de educação de cada um dos teóricos apresentados nas concepções de Estado torna-se importante para situarmos a discussão sobre a Educação Superior do Campo atualmente no Brasil.

Diante da definição do trabalho na concepção liberal, identificamos o terreno da disputa pela terra e também pela educação para os povos camponeses no Brasil. O agronegócio se justifica na perspectiva liberal do trabalho enquanto instrumento para a produção de capital, em detrimento da vida e do meio ambiente. Legitima sua posse de vastas áreas de terra, negando a importância da agricultura familiar, da identidade do homem camponês e ainda negando o campo como território de vida e espaço produtivo de significação e ressignificação para os sujeitos camponeses (Fernandes, 2013).

Ao elegermos as Licenciaturas em Educação do Campo como aspecto de análise situado nas concepções de Estado, indicamos que nos utilizaremos da teoria socialista marxista, mais especificamente na concepção gramsciana, para demonstrarmos os embates estabelecidos entre essa teoria e os aspectos teóricos e ideológicos do Liberalismo e Neoliberalismo impetrados para a negação do direito ao acesso e permanência dos sujeitos na Educação Superior do Campo.

Ao considerarmos a sistematização de um projeto educativo para os sujeitos camponeses a partir da luta dos movimentos sociais, destacamos a diferença estabelecida quanto às políticas educacionais até então implantadas pelo Estado brasileiro. Nas políticas implantadas anteriormente para os sujeitos camponeses, era preponderante o viés urbanocêntrico característico do conceito de via prussiana e do conceito de revolução passiva, em que as variadas formas da modernização burguesa se instalaram, fazendo do Brasil um Estado, antes que esse se constituísse numa nação. Esse processo desconsiderou a construção a partir das massas populares (Pereira, 2006) que permearam o processo de modernização do Estado brasileiro.

No entanto, esse processo de modernização trouxe consequências desastrosas para o Brasil, como afirma Prado Junior (2014). Dentre as consequências nefastas, apontou o déficit de cidadania, a dependência externa e a forma de coerção extraeconômica na relação entre capital e trabalho.

A educação no Brasil sempre esteve no centro do processo de ataque feito pelas ideias conservadoras e neoliberais em todos os seus níveis, sendo que o embate maior está na educação superior, mais acentuadamente na Educação do Campo, no contexto da negação e esvaziamento dos direitos e da extirpação dos movimentos sociais pelo projeto neoliberal.

De acordo com o Eixo de Ação 2 contido no PRONACAMPO, cuja temática é a Formação de Educadores, o Estado tem a responsabilidade de implantar as LEdoCs. Nesse sentido, observa-se a efetividade da implantação e ampliação da LEdoC, cujo público principal são educadores e educadoras de escolas públicas prioritariamente localizadas em assentamentos e em outras comunidades caracterizadas como camponesas, pessoas que atuam diretamente na Educação de Jovens e Adultos e/ou acompanham cursos formais implementados pelo PRONERA (Brasil, 2009).

O projeto da LEdoC configura-se como uma possibilidade de

Desenvolver um programa de formação para professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo preparando os educadores para uma atuação profissional que, para além da docência, se envolva e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno (Brasil, 2009, p. 1).

Ao observarmos as proposições do Parecer CNE/CP 9/2001 (Brasil, 2001) e a Resolução CNE/CP 1/2002, a proposta sugere uma matriz curricular que habilitasse professores para a docência multidisciplinar organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias (MEC, 2009). Desse modo, a LEdoC se apresentou como uma alternativa de superação dos cursos de licenciatura organizados por áreas específicas de atuação docente, diferindo-se da educação bancária (Freire, 2009).

5.3 O Neoliberalismo e as interfaces de um propósito ultradireitista no Brasil a partir das eleições de 2014

5.3.1 O cenário político do golpe contra os direitos sociais no Brasil: a educação pública superior sob constantes ataques

Daremos início à análise dos Relatórios de Gestão do Ministério da Educação referentes ao período de 2016 a 2018, que compreende o governo de Michel Temer, e de 2019 a 2022, de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Ainda é necessário observarmos que os Relatórios de Gestão do MEC usam como referência as Metas e Ações do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Portanto, em observância à Ação 8.2.8.2 do PNE, que tem como cerne a Restruturação e Expansão de Instituições Federais de Ensino Superior, o governo de Dilma Rousseff (2010-2016) determinou na Lei Orçamentária Anual para 2016 o recurso para a construção de novas instalações universitárias, melhorias na infraestrutura e custeio de serviços sociais (Brasil, 2016).

Devemos destacar que, até o primeiro semestre de 2016, a SECADI promoveu os programas Formação Escola da Terra, Projeto de Formação de Professores Extrativistas, Programa Saberes Indígenas na Escola e o Programa Licenciaturas Interculturais Indígenas, realizando ações e atividades no curso de Licenciatura em Educação do Campo e Políticas e Ações Afirmativas no Ensino Superior, de modo geral (Brasil, 2016).

O Relatório de Gestão de 2016 apresentou o Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo – PDDE Campo, instituído para o cumprimento das ações de manutenção, conservação, aquisição, reparo de instalações e outras. O Relatório de Gestão (MEC, 2016) registra que essas ações foram realizadas, porque o governo Dilma Rousseff havia empenhado em 2015 o total de R\$ 53,9 milhões para a realização de todas as ações citadas em escolas do campo, assim como os recursos destinados ao Programa Nacional do Livro Didático para o Campo – PNLD Campo, com a distribuição de exemplares aos estudantes do primeiro ao quinto ano de escolas campesinas.

Nesse processo, o Relatório de 2017 demonstra que houve a oferta de 400 vagas no curso de aperfeiçoamento da Escola da Terra, a distribuição de livros pelo PNLD Campo e o prosseguimento das ofertas de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, como os mestrados profissionais por áreas específicas, a

exemplo do ProfLetras, ProfArts e outros. É importante evidenciarmos que também em 2017 foram ofertadas 3.500 vagas de cursos para professores de escolas multisseriadas e quilombolas. E aproximadamente 5 mil professores concluíram os cursos iniciados em anos anteriores (Brasil, 2017).

Ao analisarmos o Relatório de Gestão do MEC de 2018, é notório o esvaziamento das ações quanto à educação de modo geral e, conseqüentemente, modalidades como a Educação do Campo. Todavia, consta no respectivo Relatório a distribuição de obras do PNLD Campo para aproximadamente 7 milhões de estudantes, 55 mil escolas beneficiadas, conforme constava no planejamento anterior.

Os recursos para a Educação do Campo, mesmo de modo generalizado, sem especificação de destinação de recursos para muitas ações, ainda aparecem no Relatório de Gestão de 2018, mas é a partir de 2018 que fica explícito o projeto de desmonte pela gestão de Michel Temer tanto no nível da Educação Básica quanto da Educação Superior.

Na Educação Básica, houve a proposição do Projeto de Lei que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), instituindo o denominado Movimento Escola Sem Partido. Esse projeto, que teve sua repercussão a partir do início da gestão de Michel Temer, foi pensado ainda em 2004, mas ficou desconhecido até 2014, quando o autor Miguel Najib o apresentou ao ainda deputado Jair Bolsonaro, que incentivou sua disseminação e implantação.

Esse Projeto, defendido por parte das bancadas religiosas tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, trazia a pauta de silenciamento dos professores contra a abordagem de pautas consideradas por membros do Movimento como sendo doutrinárias e apologéticas à questão de gênero e à sexualidade. Observemos que o Movimento argumentava que as proposições estavam embasadas no artigo 23 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Nesse sentido, evidencia-se a manipulação e distorção da legislação considerada como lastro para as suas proposições.

Nesse cenário, difundiram-se pelo país várias iniciativas e aprovação de leis amparando as proibições e institucionalizando a vigilância a profissionais da educação, assim como provocando agressões a professores por parte de estudantes e/ou responsáveis e denúncias sobre supostas condutas que induziam os estudantes a terem opiniões político-partidárias, religiosas ou filosóficas.

No processo de continuidade da intervenção na educação nacional, teve visibilidade o movimento em prol do *homeschooling*, numa outra frente de negação e busca pela sobreposição ao processo educacional no Brasil.

O *homeschooling* é entendido no Brasil como educação domiciliar. Esse movimento foi amplamente fortalecido pelas argumentações do movimento Escola sem Partido, no entanto a defesa para a criação dessa modalidade foi amplamente difundida durante a pandemia da Covid-19. Ressalta-se que, mesmo com a não efetivação legal, tanto o Escola sem Partido quanto o *homeschooling* se lançaram nas três instâncias da federação, ou seja, municípios, estados e Distrito Federal, também amplamente defendidos no Congresso Federal.

No âmbito da política pública educacional, convém destacar que a educação deve ser entendida como uma política social, considerando que ela é implementada pelo Estado, mas também por outros organismos, como os movimentos sociais (Holfing, 2001).

Em contrapartida a essas propostas de formação de professores sempre pensadas a partir dos interesses do mercado, em 1998, em decorrência das reivindicações e proposições dos movimentos sociais, especificamente do MST, foi criado o PRONERA.

Nesse contexto, tem-se o PRONACAMPO, instituído pela Portaria nº 86/2013 (Brasil, 2013), cuja atribuição é propiciar ações específicas de apoio à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombolas, considerando as reivindicações históricas dessas populações.

O PRONACAMPO surgiu no bojo da instituição da Política Nacional de Educação do Campo, conquistada pelos movimentos sociais e efetivada pelo Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), que também garantiu ao PRONERA a condição de Política Pública Educacional.

Sob a égide da Política Nacional de Educação do Campo, o PRONACAMPO tem como principal finalidade oferecer o apoio financeiro e técnico aos municípios, estados e Distrito Federal, tendo como atribuições o atendimento às escolas do campo e quilombolas, organizadas em quatro eixos de ação: 1) Gestão e Práticas Pedagógicas; 2) Formação de Educadores; 3) Educação Profissional e Tecnológica; 4) Infraestrutura (Brasil, 2012).

Atualmente, existem 7.640 estudantes matriculados nas Licenciaturas em Educação do Campo em 45 cursos permanentes, além de 20 cursos ofertados pelo

PARFOR Equidade (oferta não permanente), ofertados em 29 universidades e quatro institutos federais (Santos, 2022).

5.4 As interfaces de desmonte impostas à Educação do Campo pelos cortes no orçamento no período de 2016 a 2018

O projeto de Licenciatura em Educação do Campo consiste numa possibilidade de desenvolver um programa de formação para professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, preparando os educadores para uma atuação profissional que vá além da docência, se envolva e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno (MEC, 2009, p. 1).

A LEdoC foi implantada para promover a formação de educadores e educadoras de escolas públicas prioritariamente localizadas em assentamentos e em outras comunidades caracterizadas como camponesas, pessoas que atuam diretamente com a Educação de Jovens e Adultos e/ou que acompanham cursos formais implementados pelo PRONERA (Brasil, 2009).

Em observância às proposições do Parecer CNE/CP 9/2001 (Brasil, 2001) e da Resolução CNE/CP 1/2002, a proposta sugere uma matriz curricular que pretende habilitar professores para a docência multidisciplinar, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias (MEC, 2009). Desse modo, a LEdoC se apresenta como uma alternativa de superação dos cursos de licenciatura organizados por disciplinas.

Metodologicamente o desenho curricular da LEdoC está organizado em práticas denominadas de Inserção Orientada na Escola do Campo – IOE e Inserção Orientada na Comunidade – IOC sob o Regime de Alternância, distribuídas entre Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC. O TE tem como característica os períodos de formação no campus universitário, e o TC consiste em períodos de formação presencial nas comunidades camponesas para a realização das práticas político-pedagógicas orientadas pelas Universidades (Trindade, 2011).

Notadamente a implantação da LEdoC como estratégia formativa direta, contemplou as necessidades das populações camponesas quanto ao acesso à

educação, considerando suas especificidades socioculturais, políticas, respeitando seu território como espaço dinâmico de vida (Fernandes, 2014).

Pode-se afirmar que os doze primeiros anos do governo do Partido dos Trabalhadores, que compreendem os dois mandatos de Lula (2003-2010) e primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), efetivamente ampliaram as políticas sociais compensatórias, trazendo melhorias para os diversos setores da sociedade brasileira (Marques, 2018).

A disputa entre movimentos sociais e os defensores e representantes do capital financeiro tornou-se mais acirrada no início do segundo governo de Dilma Rousseff (2015), ocasionando o impedimento da continuidade da gestão democraticamente eleita, que consistiu no seu *impeachment* em 31 de agosto de 2016.

A partir da condução de Michel Temer em caráter interino na presidência do Brasil em maio de 2016, teve início a institucionalização da pauta que reivindicava ações conservadoras e antidemocráticas, como a criminalização dos movimentos sociais, extinção de sindicatos e implantação do projeto Escola sem Partido. A partir dessas ações, os ideais de justiça social, liberdade, visão crítica de mundo e o conhecimento seriam relegados aos moldes das vontades e preconceitos dos representantes do capital financeiro que naquele momento ascendiam ao poder e pleiteavam a gestão política do Brasil.

Ressalte-se que a imprensa e os partidos políticos brasileiros, aliados pelo projeto de tomada da gestão de uma presidente democraticamente eleita, conforme anunciado por Aécio Neves, candidato derrotado nas urnas em 2014, que, ao discursar em 5/11/2014 na tribuna do Senado Federal⁵¹ comprometeu-se a fazer oposição aberta ao governo de Dilma Rousseff. Seu discurso em forma de ameaças foi fortalecido pela estrutura jurídica do país em algumas frentes, porém a mais efetiva foi a Operação Lava Jato, realizada e aparelhada por um juiz de primeira instância cuja sede da operação encontrava-se em Curitiba, no estado do Paraná.

A Operação Lava Jato realizou várias ações que posteriormente foram julgadas pelo STF e consideradas “suspeitas”, e seus líderes no Judiciário foram também considerados suspeitos na sua condução, portanto suas decisões foram canceladas pelo STF. Das ações arquitetadas para dar suporte ao golpe, deu-se a

⁵¹ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/11/05/aecio-neves-promete-oposicao-201cincansavel-e-intransigente201d>. Acesso em: 18 set. 2023.

prisão do ex-presidente Lula, que possivelmente participaria das eleições democráticas na gestão política do país em 2019.

As ações da Lava Jato também se estenderam a outras instituições, autarquias e empresas públicas federais. Nesse cenário, a Petrobras e as instituições federais de ensino foram amplamente investigadas e constantemente eram publicizados pseudos crimes praticados sob a forma de desvios de recursos nessas instituições.

No amplo ataque à estrutura das instituições públicas federais, a Operação Lava Jato determinou que a Polícia Federal prendesse o professor Luiz Carlos Cancellier, reitor da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC em setembro de 2017, por supostos desvios de R\$ 80 milhões na UFSC.

O professor Cancellier permaneceu preso por 30 dias e foi submetido a várias situações constrangedoras, humilhantes e vexatórias. No dia 2 de outubro de 2017, ele morreu, deixando um bilhete afirmando que sua morte “foi decretada no dia em que foi banido da UFSC”⁵². Devemos destacar que, durante a suposta investigação realizada enquanto o reitor estava preso, a Polícia Federal esclareceu que não houve desvio de R\$ 80 milhões na UFSC, afirmando publicamente que, na verdade, o valor divulgado referia-se ao total dos repasses recebidos pela IES entre os anos 2008 e 2016 para o programa de ensino à distância, alvo da investigação⁵³. *Em 2018 foi concluída a investigação sem que fossem apontadas provas ou indícios de que houve de fato desvios de recursos na referida IES.*

No início do governo de Temer (agosto de 2016), foi apresentado ao país um documento que consistia num plano de ação denominado “Uma ponte para o futuro” (MDB, 2016). Esse documento enfatizava que o governo gastava demasiadamente com políticas públicas e era necessário um equilíbrio fiscal por meio de corte dos gastos.

Silva Júnior (2017) observa que esse plano de governo promoveu a extinção de direitos trabalhistas, com a alteração da Consolidação das Leis do Trabalho, a Reforma da Previdência e a radicalização de mudanças na educação superior pública, pois houve um desmonte da estrutura administrativa implementada nos governos anteriores.

Nesse contexto, além do corte de recursos, Temer empenhou-se em extinguir os Ministérios da Cultura, das Comunicações e das Mulheres, da Igualdade Racial e

⁵² Disponível em: <https://abrasco.org.br/sem-provas-pf-encerra-inquerito-que-levou-reitor-cancellier>.

⁵³ Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2018/08/03/professor-ufsc-investigacao-pf/>.

dos Direitos Humanos, a Casa Militar da Presidência da República, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e a Controladoria Geral da União. Nessa ação, o Ministério da Cultura se fundiu ao da Educação, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos foi anexado ao Ministério da Justiça e Cidadania. A Controladoria Geral da União foi transformada em Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle. Sob fortes críticas contra o fim do Ministério da Cultura, ele foi recriado e, conseqüentemente, desvinculado do Ministério da Educação (Brasil, 2016).

No ano de 2016, foi instituída no Brasil uma política de ajuste fiscal implantada por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), que instituiu um regime de controle fiscal no país para os 20 anos seguintes (2017-2037). A Emenda tem como meta assegurar o pagamento da dívida pública, beneficiando o setor financeiro e protegendo os interesses dos detentores do capital rentável em detrimento das necessidades básicas da população (Amaral, 2019).

Convém ressaltar que as justificativas do governo para a aprovação da Emenda Constitucional dos Gastos Públicos eram baseadas em comparativos com países europeus e em estudos de organismos internacionais (Banco Central Europeu, OCDE e FMI), que demonstravam a efetividade das regras de controle de gastos em outros contextos.

Ao manter a proposta e fazer todas as manobras para a alteração da Constituição quanto aos gastos, os parlamentares brasileiros desconsideraram observações e estudos de outros organismos, como a Organização das Nações Unidas – ONU, que expressou em relatório a possibilidade de impacto severo sobre os mais pobres e recomendou um "debate público apropriado" sobre a proposta, pois havia um pensamento comum de que o corte em investimentos favoreceria o setor privado, que controlaria o acesso aos serviços sociais básicos.

Nesse sentido, a Educação do Campo no governo Dilma Rousseff teve aporte financeiro em 2016 para realizar ações de Formação Continuada da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – RENAFOR, ofertando cursos de aperfeiçoamentos e de especialização, sendo destinado recurso para apoio à construção de 34 escolas e finalização das obras de 273 escolas do campo, passando, em seguida, a sofrer corte de orçamento.

5.5 Recrudescimento e aceleração do esvaziamento do orçamento para a educação

No ano de 2019 teve início o governo de Jair Messias Bolsonaro, eleito sob o discurso ultraconservador, de apologia à misoginia, violência contra a mulher, contra os trabalhadores de modo geral, sindicatos e movimentos sociais, e caracterizado principalmente pelo uso de *fake news* que garantiram sua eleição.

O período de campanha foi fortemente marcado pela disputa de dois projetos de governos completamente distintos, em que o candidato Fernando Haddad, representando o Partido dos Trabalhadores, defendendo uma proposta de justiça social, foi derrotado pelo candidato ultradireitista, defensor da expropriação dos direitos civis e sociais em projeto descontextualizado das reais necessidades da sociedade brasileira e amplamente caracterizado pelo fundamentalismo religioso judaico-cristão e o ideário da militarização.

Nesse contexto, foi perpetuado o desmonte administrativo iniciado pelo governo Temer, principalmente no âmbito da Educação Superior. Constantemente eram noticiados cortes de verbas para as universidades públicas, extinção de cargos, proposição de leis que interfeririam diretamente na autonomia docente, assim como o desmonte da oferta de cursos.

Em 2019, com o Orçamento para a Educação no valor de R\$ 143,3 bilhões, teve início a gestão de Jair Bolsonaro, que governaria o país até 2022 e teria cinco nomeações de ministros para gerir o Ministério da Educação até o fim do mandato.

Consideramos importante apresentar a gestão do Ministério da Educação sob o governo Bolsonaro, situando a rotatividade pelas nomeações realizadas e as ações dos ministros nomeados em alinhamento à pauta ultraconservadora e ultraliberal defendida por Bolsonaro.

Assim, em 1º de janeiro de 2019, Jair Bolsonaro nomeou Ricardo Vélez Rodrigues para o Ministério da Educação. Vélez permaneceu no cargo apenas três meses, mas nesse período mostrou um profundo alinhamento às pautas preconceituosas e ditatoriais, chegando a afirmar não ter havido o Golpe Militar no Brasil em 1964. Também afirmou que as universidades brasileiras deveriam ser destinadas à elite intelectual do país, pois a população brasileira era incapacitada de aprender e, como um dos últimos atos de sua rápida gestão, determinou que os dizeres “Deus, Pátria e Família”, *slogan* de Bolsonaro, fossem repetidos junto à execução do Hino Nacional em todas as escolas do Brasil.

As disputas internas no governo Bolsonaro foram aprofundadas pelas ações e postura de Ricardo Vélez na gestão do MEC, gerando sua substituição pelo economista Abraham Weintraub. Essa substituição não se deu em consequência de suas atitudes enquanto Ministro, mas pela disputa instalada no governo entre militares e Olavo de Carvalho⁵⁴, o mentor de membros políticos do bolsonarismo.

Abraham Weintraub, também seguidor de Olavo de Carvalho, assumiu o Ministério da Educação e, durante todo o período que permaneceu no cargo, praticou atos polêmicos e mostrou-se um péssimo gestor. É importante esclarecer que Weintraub não tinha a aceitação da ala militar do governo e, a partir de suas atitudes, também tornou-se alvo da insatisfação do Congresso Nacional e despertou a atenção do Supremo Tribunal Federal devido aos ataques ao sistema democrático brasileiro.

A partir da nomeação de Wientraub, os ataques contra a educação pública brasileira foram fortemente evidenciados através de falas depreciativas em referência ao patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Em ato contínuo, em 2019 acirrou-se o combate à educação pública em todos os seus níveis e modalidades por consistir em direito inalienável de todos os indivíduos.

Naquele contexto, a gestão política do Brasil estava completamente alinhada aos interesses do capital financeiro, para o qual os direitos da classe trabalhadora eram empecilhos para seus propósitos, devendo esses direitos converterem-se em serviços, segundo a concepção capitalista (Silva, 2021).

O movimento de desmonte e alijamento dos direitos conquistados pela classe trabalhadora no Brasil seguiu-se de narrativas que desqualificavam diretamente os sistemas municipais, estaduais e nacional de educação, deslocando a centralidade dos ataques aos profissionais da educação e não aos agentes políticos dos respectivos sistemas, haja vista que a classe política em grande número apoiava as atitudes e concepções de Bolsonaro e seus nomeados.

Das ações de expropriação da existência dos sujeitos demandantes dos serviços públicos no Brasil, seguiram-se ações aniquiladoras do acesso desses sujeitos, principalmente a serviços de saúde e educação. Tivemos os questionamentos ao Sistema Único de Saúde, tivemos o Escola sem Partido, o *homeschooling*, o anúncio da criação de 216 escolas cívico-militares até o ano de 2022 e outras ações devidamente apresentadas a partir do desdobramento desta pesquisa.

⁵⁴ Representante intelectual do conservadorismo no Brasil, com expressiva influência na extrema-direita brasileira e seguido fielmente pela família de Jair Bolsonaro.

Na continuidade de ações para o desmonte da educação pública de qualidade e com perspectiva emancipatória, em 30 de abril de 2019 o Ministro Abraham Weintraub anunciou que cortaria 30% do orçamento da Universidade de Brasília, da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal Fluminense sob a alegação de que elas promoviam “balbúrdia” e não apresentavam resultados positivos à sociedade. Entretanto, as instituições atacadas diretamente pelo Ministro, de acordo com ranqueamentos internacionais, encontram-se entre as cinquenta melhores instituições de ensino e pesquisa da América Latina (César, 2023)⁵⁵.

O anúncio de cortes no orçamento das instituições federais de ensino, acompanhado de falas com o intuito de justificar uma retaliação ao posicionamento crítico diante da gestão governamental do país naquele momento, causou reações que resultaram em manifestações públicas de estudantes, professores, sindicatos, associações de categorias da educação e de vários movimentos sociais. Essa reação fez com que dias após anunciar os cortes, o Ministério da Educação se pronunciou afirmando que o corte no orçamento ocorreu por falta de recursos da União e, portanto, atingiria todas as instituições de educação superior públicas do Brasil.

O contingenciamento anunciado na verdade significava corte no orçamento, pois, como demonstraremos, os recursos retirados nem sempre retornavam ao orçamento aprovado na Lei Orçamentária Anual. No corte anunciado em 30/4/2019, do total de R\$ 5,8 bilhões contingenciados, R\$ 2,4 bilhões foram retirados das 69 universidades e 38 Institutos Federais de Educação.

O governo fez o anúncio dos cortes proferindo acusações infundadas às instituições públicas de educação superior e também publicizou de modo eufemístico que os cortes atingiriam apenas despesas discricionárias, não obrigatórias. Não foi esclarecido que os serviços e atividades não obrigatórios, ou seja, gastos discricionários englobam não somente os serviços terceirizados, mas também a manutenção predial, a energia elétrica, as bolsas de auxílio-permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e cotas sociais, recursos para os restaurantes universitários que ofertam alimentação de qualidade com custos mais baixos e isenções aos estudantes, bolsas de pesquisas e extensão, além de outras atividades (Brasil, 2019).

⁵⁵ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/usp-e-a-melhor-universidade-em-ranking-da-america-latina-outras-34-brasileiras-melhoram-pontuacao/>.

A organização do Relatório de Gestão do Ministério da Educação de 2019 apresenta o orçamento destinado às IESs, separando as despesas discricionárias e despesas obrigatórias. Não demonstra o montante do orçamento para a educação superior, e em todo o Relatório, as ações constam textualmente como realizadas, mas não há a indicação do valor do recurso destinado para a ação. No Relatório também há muitas “insinuações” de que as instituições de educação superior são demasiadamente onerosas diante de sua suposta falta de importância.

A Rede Federal de Ensino concentra mais de 51% do orçamento do Ministério e é formada por 148 instituições, entre elas as Universidades, Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, CEFETs, Colégio Pedro II, INES, IBC, FUNDAJ, HCPA e os hospitais universitários (Brasil, 2019, p. 46).

Diante da real situação no interior das instituições, mais uma vez estudantes, professores e os movimentos sociais e entidades representativas de segmentos profissionais da educação superior lutaram pela revogação dos cortes orçamentários adotando algumas frentes reivindicatórias, como as paralisações de atividades nas instituições de ensino, fazendo com que o Ministério da Educação anunciasse o desbloqueio dos recursos.

Em 19/7/2019, o ministro Weintraub anunciou outra tentativa de destruição da educação superior pública no país, com o lançamento do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, denominado Future-se, anunciado como a “maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos”, segundo sua fala na Câmara dos Deputados, quando foi convocado a apresentar as ações do respectivo Ministério para a educação nacional.

O discurso oficial anunciava que a adesão das IESs ao referido Programa consistiria numa oportunidade privilegiada para essas instituições captarem recursos a partir das parcerias com organizações da iniciativa privada, ampliando as fontes de financiamento, pois, segundo o Ministro, a União não alteraria a destinação de orçamento para as instituições públicas federais que aderissem ao Programa.

No entanto, o Future-se foi contestado devido à sua característica de ataque às instituições públicas de educação superior e porque a implementação do respectivo programa afetaria a autonomia financeira das instituições garantida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207 (Brasil, 1988).

Assim como durante toda a gestão de Jair Bolsonaro, o Relatório de Gestão de 2019 divulga ações, no mínimo espantosas, para justificar a inoperância dos

gestores na condução do Ministério da Educação. Desse modo, encontra-se na página 37 do Relatório de Gestão de 2019, a seguinte informação:

Além dos programas que foram implementados, o Ministério da Educação garantiu, para as universidades federais, em 2019, a atualização da matriz orçamentária para financiamento de despesas de custeio e investimentos, o que possibilitou a distribuição de recursos a partir de indicadores acadêmicos e gerenciais que premiam a meritocracia. Os índices de matrículas e de conclusão de cursos de graduação, além dos conceitos acadêmicos de cursos de graduação e pós-graduação, são alguns dos indicadores que foram levados em consideração para alocação dos orçamentos (Brasil, 2019, p. 37).

No decorrer desta tese, apresentaremos os dados sobre a destinação de recursos para programas da Educação Superior e as interfaces dessa destinação às IESs geridas por reitores empossados a partir das manobras e vontades do bolsonarismo.

Sob a justificativa alardeada antes mesmo de sua candidatura à Presidência da República de que combateria a ideologia de gênero e o marxismo cultural na educação brasileira, Jair Bolsonaro assinou a Medida Provisória nº 914/2019 (Brasil, 2019), que mudava o modo de eleição dos reitores nas universidades e institutos federais. Essa MP tirava poderes dos conselhos universitários considerados pelo Presidente e seu mentor e conselheiro Olavo de Carvalho como instâncias institucionais controladas pela tendência política progressista, popularizada como movimento de esquerda no Brasil.

A MP atingiria a eleição nas instituições de educação superior, fazendo com que **os reitores fossem nomeados pelo presidente da República após ouvido o Ministro da Educação**. Também determinava que o empossado seria escolhido entre candidatos da lista tríplice resultante de consulta direta nas universidades, institutos federais ou colégio Pedro II (Brasil, 2019).

A MP 914/2019 delegava ao Presidente da República o poder de nomear reitores *pro tempore* em caso de suposta constatação de irregularidades no processo eletivo. A referida MP foi enviada ao Congresso Nacional, para avaliação. Nesse processo, foram apresentadas 204 propostas de emendas ao texto original, mas, por determinações regimentais, em 1º/6/2020, a MP perdeu a validade (Brasil 2020).

Consideramos que durante sua vigência, a MP 914/2019 promoveu danos quase irreversíveis às instituições de educação superior no Brasil. Foram nomeados interventores para as universidades e institutos federais, como denunciado pela

aproximadamente 14,9 milhões de pessoas morreram em todo o mundo, e dessas mortes, 707.286 ocorreram no Brasil (Brasil, 2023)⁵⁸.

Diante do potencial de contaminação, o distanciamento social foi uma medida recomendada pela OMS, profissionais de saúde, instituições de pesquisa, sendo adotada pela maioria dos líderes políticos mundiais. A educação brasileira se viu numa situação difícil, tendo em vista que as instituições precisavam agir de modo a preservar a vida de profissionais e estudantes, mas também deveria cumprir a obrigatoriedade prevista na Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Diante da necessidade de ofertar aulas em cumprimento à Constituição Federal, à LDB nº 9.394/1996 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, foram elaborados protocolos de segurança à saúde, assim como orientações sob forma de leis para que as aulas fossem ofertadas em todos os níveis e modalidades utilizando os meios digitais.

No Brasil a pandemia foi agravada pela ação negacionista do presidente Jair Bolsonaro que, alinhado aos princípios de favorecimento da economia, praticou ações e proferiu falas que negavam a gravidade da Covid-19 para a população nacional, chegando até a sugerir um kit de remédios contra os efeitos da Covid-19 no organismo das pessoas contaminadas.

Diante da pandemia, a maioria dos países, governos, pesquisadores, cientistas e a sociedade envidaram esforços para enfrentar os desafios em todas as áreas, mas os sistemas de saúde e de educação foram os mais impactados pela necessidade de adaptação e oferta dos serviços considerados essenciais à população. Para Gautier (2020), a pandemia expôs as reais condições do capitalismo ao enfatizar que:

Em termos econômicos, o coronavírus se situa [...], revelando a fragilidade do sistema capitalista em crises sujeitas a menores imprevistos e reviravolta da situação mundial (Gauthier, 2020, p. 7).

⁵⁸ Covid-19 no Brasil. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html.

No Brasil os desafios foram bem maiores devido à conjuntura política negacionista. Ao analisarmos o Relatório de Gestão do MEC referente ao ano de 2020, encontramos a fala do Ministro Milton Ribeiro sobre as ações estratégicas na educação nacional para subsidiar as instituições quanto ao desenvolvimento de suas atividades educativas:

No ano de 2020, o MEC atuou em várias frentes, desde a expedição de normas para regulamentar e organizar o calendário escolar, as atividades não presenciais e o retorno seguro das aulas presenciais, até o apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e ao Distrito Federal, na adequação de suas estruturas para continuar garantindo aos estudantes o acesso à educação. O MEC também disponibilizou plataformas, aplicativos, cursos *on-line* e materiais de aprendizagem autoinstrucionais, a fim de promover o suporte necessário aos professores, alunos, famílias e toda a comunidade escolar (Brasil, 2021).

Destoando dessa fala do Ministro, o que se viu no Brasil foi muito diferente, pois os sistemas de ensino encontravam-se sem condições de realizar as atividades de ensino devido a várias situações de precariedade estrutural. Entre as dificuldades, houve a falta de internet e de equipamentos tecnológicos em muitas escolas públicas, professores sem acesso à rede e, em muitos casos, sem experiência de trabalho com o uso de tecnologia.

O Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC realizou uma pesquisa sobre os impactos da pandemia na educação brasileira nos anos de 2020 e 2021. A pesquisa apurou que os processos de ensino e aprendizagem na educação brasileira foram precarizados devido à falta de acesso à internet de qualidade tanto por professores quanto por estudantes, assim como pela falta de acesso à internet de qualidade em todos os locais onde havia escolas.

Seguindo a análise do Relatório de Gestão do MEC, encontramos a justificativa a respeito das dificuldades causadas pela pandemia que elevaram os índices de evasão e reprovação em todas as etapas e modalidades de educação no Brasil. No mesmo Relatório, registra-se que o Governo Federal implementou ações e investimentos em oferta de condições, bem como recursos para propiciar internet para os estudantes brasileiros. No entanto, a situação real dessas destinações entre os estudantes e professores foi bem diferente quanto ao acesso às tecnologias.

Na Educação do Campo, a dificuldade e as desigualdades foram potencializadas também porque o acesso às tecnologias não deveria ter sua

importância reivindicada apenas como recurso didático-pedagógico durante a pandemia e o acesso à internet deveria ser uma possibilidade de desenvolvimento e qualidade de vida das pessoas.

Abraham Weintraub permaneceu no cargo até o dia 20 de junho de 2020, mas novamente a substituição de um Ministro da Educação nomeado por Bolsonaro não se deu pelas atitudes desastrosas e descabidas à frente do Ministério. É que o afrontamento praticado por Weintraub ao sistema democrático brasileiro tornou inviável sua permanência quando participou de um ataque sob a forma de protesto contra os ministros do Supremo Tribunal Federal – STF.

Em 25/6/2020 foi nomeado Carlos Decotelli para gerir o MEC. Devemos lembrar que o Ministro nomeado não tomou posse devido a denúncias de plágio de sua dissertação de mestrado, assim como a descoberta de que seus títulos de doutorado e pós-doutorado não existiam de fato, demonstrando que as informações relacionadas às suas titulações acadêmicas eram fraudulentas.

Assim, em 16/7/2020 Milton Ribeiro, um pastor da Igreja Presbiteriana ligado ao Conselho da Universidade Mackenzie, da mesma ordem religiosa presbiteriana, foi nomeado para gerir o Ministério da Educação. A gestão de Milton Ribeiro permaneceu no centro de crises semelhantes às enfrentadas por seus antecessores.

Durante sua permanência no cargo (16/7/2020 a 28/3/2022), Milton Ribeiro deu continuidade aos ensejos e atos desrespeitosos do mandatário da gestão executiva do país. No cargo, o Ministro proferiu opiniões homofóbicas e preconceituosas, como no caso em que fez uma fala capacitista ao criticar a inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula comuns, e durante um pronunciamento também disse que os jovens homossexuais são resultado de “famílias desajustadas” (Ribeiro, 2020).

Dando continuidade à análise do Relatório de Gestão do MEC referente ao ano de 2020, nos deparamos com o seguinte enunciado:

Na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira, o MEC planeja, orienta e coordena, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para as diferentes modalidades de ensino (Brasil, 2021, p. 56).

O Relatório segue a redação, justificando que, em cumprimento e sob orientação da Portaria 579/2013 (Brasil, 2013), que instituiu o Programa Escola da Terra (Brasil, 2013), foram realizados cursos de Formação Superior e Licenciaturas

Interculturais Indígenas para a docência do 6º ao 9º anos e Ensino Médio. Observamos que no Relatório de Gestão o MEC faz mais referências à Portaria 579/2013 do que sobre as estratégias e recursos financeiros destinados a essas modalidades.

O Relatório analisado apresenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, criado em 2007, cujo objetivo é incentivar a docência aos estudantes de graduação e a valorização do magistério (Brasil, 2007) e o Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR, criado em 2009, ambos criados na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva. A Residência Pedagógica foi criada em 2018 (Brasil, 2018) a partir do resultado da mobilização de entidades representantes de instituições e categorias profissionais, movimentos de classe, estudantes e pesquisadores embasados na Resolução CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015). Foi uma conquista alcançada ainda na gestão de Dilma Rousseff, como ações estratégicas adotadas no governo Bolsonaro para promover a formação de professores e demais profissionais da educação no ano de 2020.

Seguindo seu caráter de informações generalizadas em relação aos programas governamentais, o Relatório em análise consiste em cópias e alguns casos em que há a aproximação de plágio das Portarias que regulamentam os programas citados.

Em relação ao orçamento de 2020, é notório o maior incentivo à formação de professores, mesmo que apenas em forma de texto sem especificação da destinação dos recursos. A Educação à Distância teve centralidade naquele momento sob a justificativa da pandemia, com a formação feita através da oferta de cursos “100% *on-line* no Avamec⁵⁹” (Brasil, 2021, p. 49), a disponibilização de uma plataforma denominada MEC RED e um aplicativo de origem finlandesa denominado GraphoGame. O aplicativo foi apresentado inicialmente como um programa de alfabetização que em 6 meses promoveria uma “revolução”, na educação brasileira, como incentivo à criação de cultura digital e para que os professores acessassem os resultados educacionais de vários países.

Devemos destacar que, no modo de informação generalizada adotada pelo MEC na elaboração de seus Relatórios de Gestão, não encontramos informação sobre a quantidade de pessoas que concluíram os cursos ofertados de modo *on-*

⁵⁹ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/R_MEC2020_V7.pdf.

line; os números apresentados, referem-se apenas às inscrições realizadas nas plataformas ou aplicativos.

Para além dos problemas com a pandemia, o ano de 2020 foi marcado no Brasil também pela continuidade das ações pautadas na vontade do Ministro Milton Ribeiro, materializando as mais problemáticas situações. Nesse ano, houve problemas na correção do ENEM, além da menor participação de candidatos desde a criação do Exame.

Ainda em 2020, ao propor a alteração de aspectos centrais do texto do Novo FUNDEB, entre as alterações havia a proposição de destinação de recursos do respectivo Fundo a escolas privadas. Assim, o governo federal deixou mais evidente a falta de um projeto de gestão que de fato estivesse alinhado às reais necessidades da educação pública brasileira. No entanto, o novo FUNDEB, focado na redução das desigualdades sociais e na garantia da qualidade educacional, foi aprovado pela Lei 14.113/2020 (Brasil, 2020).

A Lei nº 14.144/2021 – Lei Orçamentária Anual de 2021 (Brasil, 2021), após as alterações ao orçamento previsto inicialmente em R\$ 111,8 bilhões, consignou para o exercício de 2021 a dotação orçamentária de R\$ 153,5 bilhões às unidades do Ministério da Educação⁶⁰. Desse montante, foram cortados R\$ 29 bilhões.

Analisando o Relatório de Gestão do Ministério da Educação referente ao ano de 2021, encontramos na sessão “fala do ministro” que “em 2021 o MEC manteve o foco na educação de qualidade e com acesso a todos, enquanto avançou com planos que se moldaram ao cenário provocado pela Covid-19” (Brasil, 2022).

No decorrer da leitura do referido Relatório, encontramos as afirmações de que em 2021 o MEC orientou as instituições educacionais do país a retomarem às atividades em segurança, apontando que capitaneou a elaboração de um Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica. O Relatório registra também que houve destinação de recursos pelo MEC para a recuperação de aprendizagem. No entanto, o presidente Jair Bolsonaro vetou a Lei nº 14.172/2021, que dispunha sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e professores da educação básica pública.

Milton Ribeiro segue afirmando no Relatório o apoio às instituições educacionais, professores e estudantes quanto ao retorno, seguindo as orientações

⁶⁰ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/R_MEC2021_V7.pdf.

sanitárias para o retorno das aulas presenciais durante a pandemia da Covid-19, mas ele estava completamente alinhado ao posicionamento negacionista do então presidente Jair Bolsonaro. A fala e posicionamento contraditórios de Milton Ribeiro quanto à segurança das pessoas no retorno às atividades presenciais evidencia-se pela proibição, via Despacho⁶¹ de 29 de dezembro de 2021 (Brasil, 2021), de as instituições federais de educação exigirem comprovante de vacinação para que as pessoas adentrassem e participassem de atividades nas instituições.

Em toda a gestão de Milton Ribeiro as crises eclodiam no MEC, nas autarquias e empresas vinculadas, tanto por causa de suas práticas e falas desrespeitosas, equivalendo a assédio moral contra servidores, e a ingerência na educação brasileira. Em 2021, funcionários do Instituto Nacional Anísio Teixeira – INEP pediram exoneração devido a ações técnico-administrativas indevidas relacionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio.

Em sua gestão, o ENEM sofreu ação direta do Presidente da República sobre a falsa alegação da necessidade de impedir o avanço da esquerda na área educacional, determinando que o Exame fosse mais conteudista, em detrimento de questões compreendidas como ideológicas esquerdistas pela gestão política do país naquele momento.

Analisando esses argumentos e justificativas infundadas, constata-se que o aporte implementado evidenciou um ataque à abordagem crítica que permeava as questões contidas no Exame, porém a criticidade combatida não destituía os saberes científicos elaborados pela humanidade e constantes nos currículos escolares.

De modo contraditório, o Relatório de 2021, além de abordar a implementação do Novo Ensino Médio como ação que emancipará os estudantes, também apresenta como justificativa para a implementação de 127 escolas cívico-militares a necessidade de viabilização de “uma educação transformadora e promotora de qualidade e equidade no direito à educação” (Brasil, 2022).

É interessante constataremos que a concepção de educação transformadora que permeia a implementação dessas ações na educação brasileira difere da concepção de fato emancipatória e transformadora vinculada ao desenvolvimento das pessoas como sujeitos críticos e atuantes diante da transformação da sociedade

⁶¹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-dezembro-de-2021-370934384>.

(Freire, 2005), pois é na criticidade que se dá a reflexão e a ação acerca das relações e realidades de vida dos sujeitos para a transformação da sociedade.

Em relação à destinação de recursos para a Educação do Campo, tanto para a etapa da educação básica quanto para a formação de professores para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, o Relatório de Gestão de 2021 continua com a abordagem de modo generalizado como o iniciado desde 2018. Assim, a Educação do Campo aparece no Relatório da seguinte forma:

O MEC também busca planejar e coordenar a formulação e a implementação de ações e políticas educacionais que promovam o direito à educação das populações do campo, dos povos indígenas, dos remanescentes de quilombolas, das populações em situação de itinerância e dos povos e das comunidades tradicionais, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2022).

É notório que o Relatório quase não especifica a destinação de recursos para as modalidades da educação explicitadas na citação; mesmo quando o faz, os valores relacionados ao possível orçamento geralmente são precedidos pelos termos “cerca de” e “possível que”.

Esse Relatório de 2021 traz os Eixos e Metas do PNE apresentando a Meta 8, que consiste em:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE (Brasil, 2014).

Ao apresentar a Meta em questão, não há o indicativo de recurso e/ou estratégia para que essa meta seja alcançada. Afinal, os programas são apresentados como estratégias pensadas pelo governo para a melhoria da educação campesina, invisibilizando a conquista dos movimentos sociais e do movimento da Educação do Campo.

Dos programas citados no Relatório, o PDDE Campo, voltado para a adequação e benfeitoria da estrutura física das escolas do campo, o PROLIND e o Programa de Formação Inicial e Continuada para os Profissionais do Magistério da Educação Básica para as Modalidades de Educação do Campo, Indígena e Quilombola – PROFMESP constam como implementações do MEC para o atendimento da Meta 8 do PNE, mas não indica a rubrica orçamentária destinada a eles.

Na gestão de Milton Ribeiro, as crises constantes tiveram seu ápice quando surgiram denúncias sobre a existência de um gabinete paralelo, onde havia dois membros atuantes, mas não tinham vínculo profissional com o MEC e cobravam propinas e/ou privilegiavam alguns solicitantes para a liberação de verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Após sua exoneração, Milton Ribeiro foi preso e acusado⁶² por corrupção passiva, prevaricação, advocacia administrativa e tráfico de influência, ficando poucos dias na prisão.

Ainda sob a gestão de Ribeiro, a Lei nº 14.303/2022 – LOA 2022 (Brasil, 2022) aprovou o orçamento inicial e, após as alterações realizadas até o encerramento do exercício, consignou às unidades do MEC dotação orçamentária de R\$ 166 bilhões.

Em 30/3/2022, Victor Godoy Veiga, então Secretário Executivo do MEC, assumiu interinamente o Ministério da Educação e foi efetivado no cargo, tornando-se o quinto Ministro da Educação nomeado por Jair Bolsonaro.

O Relatório de Gestão referente ao ano de 2022 foi feito em 2023 e, por isso, quem o assinou foi o atual Ministro da Educação, Camilo Santana. Esse Relatório apresenta algumas diferenças em relação aos anteriores, pois no documento atual é possível realizar a leitura de informações que antes estavam invisibilizadas e sem conexão com o movimento real no MEC.

O ano de 2022 foi fortemente marcado pelas eleições no Brasil para a escolha de governadores, deputados, senadores e presidente da República. Nesse contexto, houve as mais diversas situações de uso da máquina pública na tentativa de garantir a reeleição de Jair Messias Bolsonaro.

Mais uma vez, a educação brasileira foi prejudicada por medidas eleitoreiras praticadas pelo Governo Federal. Entre as ações planejadas para 2022, o governo priorizou o pagamento da dívida pública, destinou o orçamento de R\$ 89 bilhões para a criação de um Programa de Transferência de Renda na intenção de substituir o Programa Bolsa Família, garantiu R\$ 4,9 bilhões para o Fundo Eleitoral e aproximadamente R\$ 16,5 bilhões para emendas do orçamento denominado popularmente como “orçamento secreto”, caracterizado pela não transparência na destinação dos recursos.

⁶² Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/06/22/>.

Em maio de 2022, também sob a justificativa de cumprir as determinações do teto de gastos, foram cortados R\$ 3,2 bilhões do orçamento do Ministério da Educação (Brasil, 2022). Esse corte impactou diretamente as instituições públicas federais de educação superior.

Em relação à Educação do Campo, o Relatório estabeleceu como meta a ser alcançada a Formação de 80% dos professores da Educação Básica do Campo em 2022 e, na contramão das práticas comprovadas em desfavor dos povos camponeses e indígenas, encontramos no Relatório 2019 indicando que o MEC acompanhou o processo de melhoria das escolas indígenas, do campo e quilombolas a partir do indicador de infraestrutura mínima – ICQ dessas escolas (Brasil, 2023).

Tabela 7 - Orçamento do MEC e Instituições de Educação Superior - 2016 a 2022

Ano	Orçamento para a Unidade Orçamentária MEC		Orçamento para a Função Educação Superior
	Orçamento Autorizado na LOA R\$ (bilhões) ⁶³	Orçamento apresentado no Relatório de Gestão do MEC ⁶⁴ R\$ (bilhões)	Orçamento inicial para a Educação Superior R\$ (bilhões)
2016	106,7	⁶⁵	41,0
2017	110,9	139,41	40,2
2018	111,6	135,57	38,9
2019	124,5	136,17	38,8
2020	119,4	143,3	35,3
2021	111,8	153,0	32,4
2022	137,9	166,1	45,5

Fonte: Portal da Transparência, 2023.

Os cortes no orçamento da educação no Brasil promoveram impactos em todos os níveis da educação pública, mas a Educação Superior sentiu as maiores consequências, pois na Educação Básica o Governo Federal colabora de modo

⁶³ Orçamento inicial aprovado na LOA.

⁶⁴ Orçamento no final do exercício com suplementações.

⁶⁵ Não foi encontrado o Relatório de Gestão referente ao ano de 2016.

complementar e suplementar no envio dos recursos a estados e municípios. A Educação Superior, por determinação de lei, conta com a União como mantenedora.

Oliveira e Freire (2022) afirmam que os valores repassados para o Ministério da Educação representam pouco no Orçamento Geral da União, em comparação por exemplo, com o pagamento da dívida externa. No decorrer da história do Brasil, o financiamento da educação nem sempre ocorreu como uma política pública a ser garantida como direito, como preconiza a Constituição Federal (1988) e a LDB 9.394/1996.

A luta pela Educação do Campo enquanto política pública educacional alcançou inúmeras conquistas, porém nos anos de 2016 a 2022 foi submetida a constantes estratégias de desmonte e invisibilização, não somente pelos cortes orçamentários. Tiveram papel importante nesse processo a ação direta dos políticos das bancadas do agronegócio e a natureza do capitalismo de expropriar o sujeito de sua existência para que, assim, perpetue seu domínio nas relações de produção (Marx, 2007).

5.6 A situação da LEdoC nos governos Temer e Bolsonaro: o retrocesso como projeto em curso

A legislação educacional brasileira e a Constituição Federal preconizam que a educação é direito de **todos** e dever do Estado (Brasil, 1988). É muito comum que leiamos o termo “todos” e consideremos que as diversas condições de existência estejam contempladas principalmente no acesso e garantia dos direitos sociais.

Temos observado que a referência generalizada tem se constituído uma estratégia de invisibilidade dos diferentes grupos de trabalhadores das diversas comunidades. Essa constatação se dá pelo fato de que, até recentemente, eram publicadas leis, portarias, resoluções que concediam e orientavam o acesso a alguma política educacional ou fomento aos trabalhadores, descrevendo todos os grupos que teriam direito, mas, quando se referiam aos povos indígenas, quilombolas, extrativistas, camponeses, usavam a expressão “outros”.

A partir da criação do PRONERA e o fato de este programa ter constituído em política pública a Educação do Campo com a criação do PROCAMPO, os povos de diferentes territórios (Santos, 2020), que antes estavam à margem das discussões e acesso a direitos sociais, como a educação, passaram a ter suas identidades referenciadas enquanto sujeitos existentes e atuantes na construção de sua história e, portanto, capazes de lutar para a superação da sociedade capitalista.

É notório que todas as conquistas da classe trabalhadora foram forjadas a partir da luta coletiva e não oferecidas de boa vontade pelos legisladores. Afinal, estes compõem a esfera administrativa do Estado, que não é uma instituição que representa os “interesses gerais e comuns da sociedade”, portanto o Estado sempre está a serviço de uma classe social (Marx, 2007, p. 9) e, nesse caso, o Estado brasileiro defende os interesses da classe dominante.

Tabela 8 - Evolução histórica dos recursos para a ação de promoção da Educação do Campo

Ano	Orçamento atualizado da ação	Despesas executadas na ação do orçamento corrente
2016 ⁶⁶	-----	R\$ 13.128.959,83 milhões
2017	-----	R\$ 5.727.838,28 milhões
2018	-----	R\$ 4.450.627,36 milhões
2019	R\$ 8,5 milhões	R\$ 581,52 mil
2020	R\$ 13,02 milhões	⁶⁷
2021	R\$ 11,86 milhões	R\$ 1,38 milhão
2022	R\$ 13.43 milhões	R\$ 1,38 milhão

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Portal da Transparência - MEC/2023)

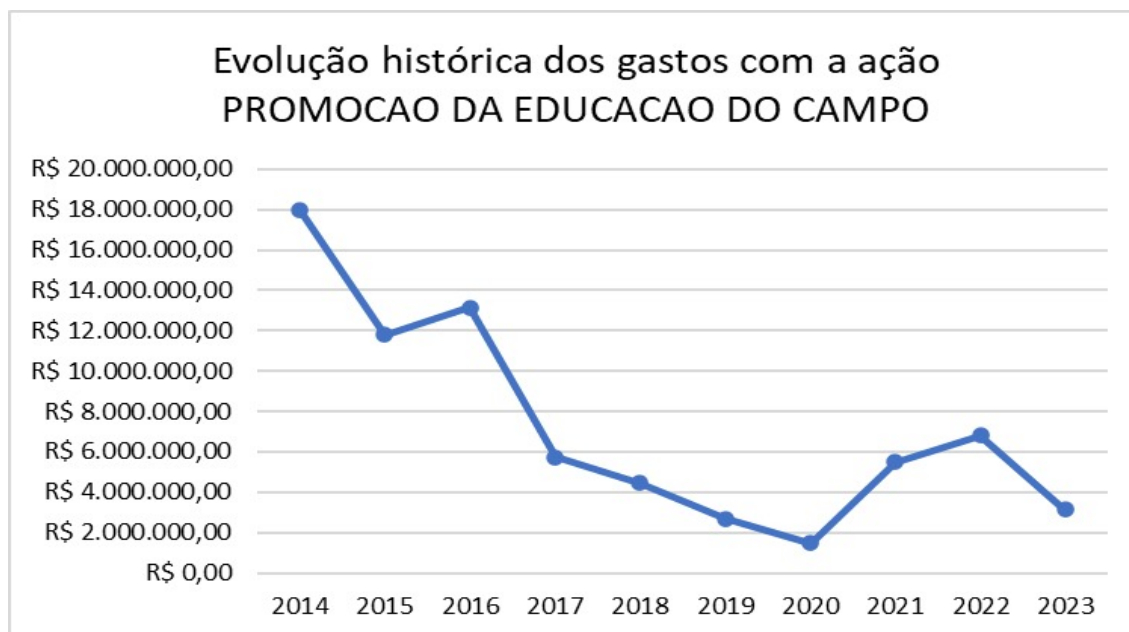
Constatamos que o orçamento do PRONERA em 2002 era de aproximadamente 20 milhões, em 2008 executou um orçamento de R\$ 70 milhões, em 2019 recebeu aporte financeiro de R\$ 8,5 milhões, mas teve como despesas executadas apenas R\$ 581,52 mil reais. Devemos nos questionar também sobre os orçamentos previstos para os anos de 2021 e 2022, que foram de aproximadamente R\$ 25,29 milhões, com registro de execução de menos de R\$ 1,5 milhão.

Devemos esclarecer que temos evidências de que todos os anos os recursos para a Educação do Campo são mantidos no Orçamento Público da União, no entanto são implementadas ações que dificultam o uso desses recursos no desenvolvimento das atividades.

⁶⁶ No Portal da Transparência, não constam mais informações sobre o orçamento inicial referente ao período 2016-2018.

⁶⁷ Não consta nenhuma despesa executada. Disponível em:

<https://portaldatransparencia.gov.br/programas-e-acoaes/acao/210T-promocao-da-educacao-do-campo>).

Gráfico 1 - Evolução histórica dos gastos com a ação de promoção da Educação do Campo

Fonte: Portal da Transparência do MEC (2023).

Para Cavalcanti (2022), o financiamento da Educação do Campo deve ser pensando numa perspectiva redistributiva e equitativa, principalmente nesses últimos anos, nos quais o governo federal não tinha interesse em garantir o acesso da classe trabalhadora à educação.

Diante dessa situação, alguns fatores têm suscitado questionamentos: a consequente situação da LEdoC diante do esvaziamento financeiro para a educação superior, de modo geral, e principalmente pela propensão da gestão de Jair Messias Bolsonaro em negar o protagonismo, os direitos básicos dos povos residentes em assentamentos, ou seja, dos povos pertencentes ao MST.

Devemos destacar também que durante os quatros anos da gestão de Jair Bolsonaro não foi apresentado um projeto de ação efetiva para conduzir o país, todavia foram constantemente anunciadas as medidas de desmonte das políticas públicas voltadas para as áreas da saúde, cultura e educação. Ressaltamos que, com base no pretexto de combater o marxismo, as propostas para a educação no governo de Bolsonaro objetivaram aniquilar de todas as formas a diversidade. Não podemos esquecer o caso dos Povos Indígenas Yanomami, cuja tribo foi quase extinta em Roraima durante seu mandato.

Em toda as gestões do MEC durante o governo bolsonarista, mesmo com a nítida falta de um projeto para substituir as temáticas combatidas pelo governo, o Ministério da Educação não mostrou nenhuma outra proposta consistente que se

apresentasse como viável para o alcance de objetivos relacionados à educação básica e superior de um modo geral.

5.6.1 Aspectos gerais do financiamento da educação básica e superior

Nesse contexto, analisaremos, a partir deste tópico, a situação da Educação do Campo de um modo geral e nos debruçaremos especificamente sobre a oferta das Licenciaturas em Educação do Campo, o respectivo financiamento a partir do orçamento destinado, assim como despesas executadas e a situação de financiamento das LEdoCs tanto por causa das despesas discricionárias e permanência dos estudantes em face do processo de esvaziamento dos recursos necessários ao auxílio estudantil.

O financiamento da educação no Brasil está previsto na Constituição Federal, que estabelece responsabilidades compartilhadas entre os diferentes entes federativos. Conforme o artigo 211, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração, garantindo uma distribuição equitativa dos recursos para promover a educação pública de qualidade.

Também merece destaque que o § 1º do artigo 211 da Constituição Federal (Brasil, 1988) determina que cabe à União financiar as instituições de ensino federais e exercer uma função redistributiva e supletiva, assegurando a equalização de oportunidades educacionais por meio de assistência técnica e financeira aos demais entes federativos. Dessa maneira, programas como PROCAMPO e FUNDEB atuam como instrumentos de viabilização da oferta de educação superior para populações do campo. O artigo 212 da CF reforça a importância do investimento público em educação, prevendo que as atividades de pesquisa, extensão e inovação desenvolvidas por universidades e instituições de ensino profissional e tecnológico podem receber apoio financeiro do poder público. Esse dispositivo garante que programas de formação específica, como a LEdoC, sejam contemplados com políticas de fomento, assegurando sua continuidade e impacto na formação de docentes.

A LEdoC é financiada por programas federais que visam garantir a expansão e manutenção da oferta educacional para populações rurais. Entre os principais mecanismos de suporte financeiro estão o PROCAMPO e o FUNDEB.

O PROCAMPO é um programa federal voltado para o incentivo à criação e ao fortalecimento dos cursos de licenciatura voltados para a formação de educadores

do campo. Sua implementação visa ampliar o acesso dos camponeses à educação superior, promovendo uma formação acadêmica que dialogue com as necessidades das comunidades rurais e contribua para a valorização da identidade do campo.

O FUNDEB, principal mecanismo de financiamento da educação básica no Brasil, recebe cerca de 90% de seus recursos a partir de impostos estaduais e municipais, enquanto os 10% restantes são repassados pelo governo federal. Esse fundo tem papel principal na manutenção e estruturação das escolas, na remuneração de docentes e na garantia de qualidade da educação pública, incluindo o apoio às instituições de Ensino Superior voltadas para a formação de professores do campo, direcionando recursos para a educação básica de escolas situadas no campo.

O repasse e a regulamentação desses investimentos seguem as diretrizes estabelecidas pela Resolução CIF nº 5/2024 (Brasil, 2024), reforçando a importância da complementação do FUNDEB como um mecanismo de garantia da educação pública de qualidade e alinhada às necessidades das diversas realidades educacionais do país.

A complementação federal do FUNDEB é um mecanismo estruturante para garantir maior equidade na distribuição de recursos entre as redes de ensino no Brasil. Esse financiamento é estruturado por meio de três modalidades: VAAF, VAAT e VAAR, cada uma com funções específicas no suporte à Educação Básica.

O FUNDEB destina recursos para a educação básica, incluindo escolas do campo, por meio de diferentes modalidades de financiamento. De acordo com a Portaria Interministerial MEC/MF nº 9/2024 (Brasil, 2024), o Valor Aluno Ano FUNDEB – VAAF mínimo nacional foi de R\$ 5.559,73, enquanto o Valor Aluno Ano Total – VAAT mínimo nacional foi R\$ 8.481,21. Esses valores representam o montante mínimo que cada rede de ensino recebe por matrícula, considerando as diferentes fontes de financiamento e a complementação da União.

O financiamento das instituições de educação superior no Brasil configura-se orçamentariamente na junção de recursos do Tesouro Nacional, arrecadados diretamente, também denominados de recursos próprios, tais como recebimento de taxas, aluguel de imóveis e recebimento de pagamentos por *software*, ressarcimentos advindos de convênios e recursos oriundos de contratos e convênios firmados com instituições privadas e públicas, respectivamente (Luz, 1998).

O financiamento da Licenciatura em Educação do Campo pelo PROCAMPO e FUNDEB reflete uma política voltada para a redução das desigualdades

educacionais, buscando fortalecer a formação de professores comprometidos com a realidade do campo e garantir que as comunidades rurais tenham acesso a uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

CAPÍTULO 6 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS INSTRUMENTOS ORÇAMENTÁRIOS DA UNIÃO NO PERÍODO DE 2016 A 2022

6.1 Planejamento orçamentário

De acordo com Araújo (2023, p. 75), a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 165, estabelece a obrigatoriedade do planejamento orçamentário para todos os entes da federação. Esse planejamento se estrutura em três etapas principais: o Plano Plurianual – PPA⁶⁸, que traça as diretrizes para o médio prazo; a Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO⁶⁹, que, além de definir as metas e prioridades da administração pública, tem a função de servir de elo entre o PPA e a LOA. E, por fim, a Lei Orçamentária Anual – LOA estima as receitas e fixa as despesas para o exercício financeiro.

O orçamento público, conforme apontado por Cruz (2008), transcende a mera ferramenta técnica, sendo simultaneamente um instrumento político. Essa perspectiva é corroborada pela análise de Matias-Pereira (2006), que evidencia como as decisões orçamentárias, especialmente aquelas relacionadas à alocação de despesas, refletem e influenciam dinâmicas de poder entre grupos econômicos e classes sociais.

Em suma, como relatado por Araújo (2023, p. 41), embora o processo de criação e orientação das políticas públicas seja baseado em técnicas administrativas e jurídicas, ele é significativamente influenciado por fatores políticos. O autor aponta que perspectivas partidárias, interesses de grupos, como servidores públicos e organizações sociais, bem como as agendas de governos de mandatos transitórios moldam as políticas públicas.

6.2 Base legal do orçamento do Ministério da Educação

O artigo 212 da Constituição Federal (1988) estabelece que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem aplicar percentuais mínimos de sua receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento da educação. Esses recursos são destinados para assegurar um padrão mínimo de qualidade educacional e promover a universalização do acesso à educação básica obrigatória.

⁶⁸ O PPA tem vigência de quatro anos. Tem a função de estabelecer as diretrizes, objetivos e metas de médio prazo da administração pública.

⁶⁹ A LDO é peça do planejamento orçamentário de periodicidade anual, que determina as regras, enuncia as políticas públicas e respectivas prioridades para o exercício seguinte e orienta a elaboração do próximo instrumento, a LOA.

Além disso, o artigo também especifica que parte dos recursos deve ser transferida ao FUNDEB, garantindo investimentos direcionados às necessidades educacionais. O objetivo é garantir que haja recursos suficientes para melhorar o acesso, a infraestrutura e a qualidade da educação em todo o território nacional.

Assim como os outros entes, o orçamento destinado à educação integra o orçamento fiscal; por conseguinte, os recursos para a educação superior são destinados ao Ministério da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB⁷⁰ especifica através do artigo 9º, inciso III, que é incumbência do Governo Federal prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, inclusive para o desenvolvimento dos sistemas de Ensino Superior, exercendo sua função redistributiva e supletiva. De todo modo, é responsabilidade compartilhada em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios garantir os recursos para atender às necessidades educacionais, conforme os princípios de organização descritos na lei.

A divisão de responsabilidades na Educação, conforme o artigo 221 da Constituição Federal (Brasil, 1988), determina que os municípios devem priorizar a educação infantil e fundamental, enquanto os estados e o Distrito Federal focam no Ensino Fundamental e Médio. Já o Governo Federal tem a responsabilidade de organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições públicas federais e atuar como redistribuidor e complementar, garantindo igualdade de oportunidades e um padrão mínimo de qualidade na educação.

Devemos esclarecer que os PPPAs referentes às gestões governamentais de 2016-2019 e 2020-2023, mantiveram as rubricas concernentes à modalidade de Educação do Campo e à etapa de educação superior de um modo geral, sem efetividade, nesse caso, a Educação do Campo constou em Programas de Reforma Agrária e Programa de Apoio à Diversidade.

Nota-se que houve uma grande mudança quanto aos programas e ações nos respectivos PPAs e, como veremos a seguir, as ações de Educação Superior e Educação do Campo foram mantidas nas LDOs e LOAs a partir de 2016. Todavia, continuamente aparecem nas mensagens de veto, sendo que os programas e ações constavam nos PPAs e não nas leis de operacionalizações desse planejamento.

⁷⁰ Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

6.2.1 Execução orçamentaria do Ministério da Educação

Durante o período de 2016 a 2022, o MEC perpassou por dois Planos Plurianuais. O primeiro, de 2016 a 2019, teve uma despesa executada no orçamento de R\$ 433 bilhões, e o segundo, no quadriênio posterior de 2020 a 2023, de R\$ 546 bilhões.

Em todos os anos, um valor foi inicialmente fixado na Lei Orçamentária Anual e, posteriormente, durante a execução, os orçamentos receberam créditos adicionais, ou seja, a disponibilidade de orçamento foi majorada. Contudo, a despesa executada foi inferior ao valor do orçamento reestimado. A média acumulada de aumento da despesa no PPA de 2016-2019 foi de 5%, enquanto a de 2020-2023 alcançou 95%. A Tabela a seguir demonstra os valores apurados.

Tabela 9 – Evolução da despesa prevista, reestimada e executada na LOA de 2019 a 2023
(valores em bilhões de reais)

Legislações do PPA	Ano	Valor do Orçamento Previsto (LOA)			Despesa empenhada do orçamento previsto	Variação: despesa realizada no ano	Soma da despesa executada no Quadriênio (PPA)
		Dotação Inicial (1)	LOA + créditos autorizados (2)	Variação: orçamento reestimado / inicial (B/A)			
Lei 13.249/2016	2016	97,2	103,4	106%	100,3	97%	433,71
	2017	106,0	109,4	103%	105,7	97%	
	2018	106,6	111,5	105%	109,6	98%	
	2019	119,5	122,8	103%	118,2	96%	
Lei 13.971/2019	2020	102,8	119,4	116%	116,1	97%	546,61
	2021	72,7	129,3	178%	124,5	96%	
	2022	135,6	142,0	105%	141,0	99%	
	2023	155,0	166,0	107%	165,0	99%	

Fonte: Elaborado a partir dos dados do Painel do Orçamento Federal - <https://www.siof.planejamento.gov.br/>.

A alta média apresentada no último PPA foi influenciada pelo ano de 2021, período da pandemia de Covid-19, que iniciou com uma previsão bem abaixo dos valores dos anos anteriores (R\$ 72 bilhões). Porém, durante a execução, foram inseridos créditos adicionais, que totalizaram um orçamento reestimado de R\$ 129 bilhões.

O detalhamento dos gastos do MEC segue uma estrutura-padrão, utilizando as classificações de "função" e "subfunção". Essa organização é obrigatória em todos os orçamentos públicos.

Conforme o Manual Técnico de Orçamento – MTO (2024 p. 42), essas classificações revelam as áreas de atuação do governo e os objetivos das políticas públicas. A função representa o nível mais alto de agregação na classificação funcional da despesa e está diretamente ligada à área de atuação principal do governo, como saúde, educação ou segurança pública. Ela identifica o propósito geral das ações governamentais. E no detalhamento – a subfunção – especifica os objetivos e resultados que se pretende alcançar dentro de uma determinada área. Por exemplo, na função "educação", as subfunções podem ser "ensino superior" ou "ensino básico", detalhando as prioridades e ações específicas.

Essa organização aumenta a transparência e facilita o acompanhamento do uso dos recursos públicos. Para ilustrar, a Tabela 9 demonstra o detalhamento da despesa executada pelo MEC no período de 2016 a 2023, discriminando as funções e subfunções correspondentes.

6.2.2 O financiamento do Ensino Superior

No Ensino Superior, os investimentos foram direcionados à manutenção e expansão de universidades e institutos federais, fortalecendo a infraestrutura física e promovendo iniciativas voltadas para a qualidade acadêmica. Parte desses recursos também foi aplicada em programas de inclusão, buscando ampliar o acesso de estudantes de diferentes perfis socioeconômicos. Além disso, a alocação financeira foi destinada à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico, consolidando o papel das instituições superiores na inovação e na formação de profissionais qualificados.

A análise revela que o Ensino Superior desempenha um papel central nas prioridades orçamentárias do MEC durante o período em questão. Esses investimentos não apenas reforçam o compromisso do governo com a educação de qualidade, mas também refletem uma estratégia voltada para o desenvolvimento humano e econômico do país. Apesar dos avanços, é importante considerar desafios relacionados à eficiência na aplicação dos recursos e à garantia de equidade no acesso às oportunidades educacionais.

Esse panorama destaca a importância de monitorar e otimizar o uso do orçamento para maximizar os resultados no setor educacional. Devemos esclarecer

que os Planos Plurianuais referentes às gestões governamentais de 2016-2019 e 2020-2023 mantiveram as rubricas concernentes à modalidade Educação do Campo e a etapa de Educação Superior, de modo geral, uma vez que a Educação do Campo constou em Programas de Reforma Agrária e Programa de Apoio à Diversidade.

6.2.3 *Análise do orçamento para a educação superior no PPA de 2016 a 2019*

De acordo com o Relatório Anual de Avaliação do Plano Plurianual 2016-2019 (Brasil, 2019), o PPA avançou na área da educação ao priorizar a melhoria da qualidade do ensino e a ampliação do acesso em todos os níveis educacionais. No entanto, ao analisar os valores destinados à educação superior, conforme Tabela 10, percebe-se que, apesar do crescimento nominal do orçamento, não houve um planejamento efetivo para a expansão da oferta de vagas nas instituições federais de ensino.

Tabela 10 - Resumo da previsão das despesas para o MEC nas LOAS de 2016 a 2019

Subfunção	Total Subfunção			
	2016	2017	2018	2019
	76.683.907.837,00	79.613.766.590,00	79.787.035.634,00	88.807.427.760,00
122 - Administração Geral	6.384.269.588,00	1.252.470.443,00	1.237.597.477,00	1.434.859.444,00
128 - Formação de Recursos Humanos	99.049.379,00	86.844.628,00	85.058.197,00	76.495.978,00
131 - Comunicação Social	34.384.560,00	37.529.000,00	28.842.000,00	30.130.000,00
301 - Atenção Básica	-	-	-	-
331 - Proteção e Benefícios ao Trabalhador	1.691.905.337,00	1.735.148.578,00	1.784.179.072,00	1.908.532.909,00
362 - Ensino Médio	-	-	-	-
363 - Ensino Profissional	12.164.449.415,00	12.190.846.619,00	12.412.770.022,00	13.221.344.785,00
364 - Ensino Superior	32.855.739.114,00	33.786.403.170,00	33.679.952.585,00	34.890.988.460,00
365 - Educação Infantil	512.557.808,00	177.059.120,00	176.404.975,00	362.984.324,00
366 - Educação de Jovens e Adultos	405.910.000,00	158.690.489,00	65.700.000,00	25.622.147,00
367 - Educação Especial	-	-	-	-
368 - Educação Básica	6.759.228.226,00	8.094.169.824,00	6.450.114.347,00	9.302.336.391,00
571 - Desenvolvimento Científico	277.895.466,00	289.530.547,00	291.287.233,00	382.126.800,00
573 - Difusão do Conhec. Científico e Tecnológico	367.201.695,00	407.582.745,00	409.130.386,00	437.730.137,00
845 - Outras Transferências	-	-	600.000.000,00	-
846 - Outros Encargos Especiais	-	5.989.59.0371,00	6.840.938.313,00	7.187.881.506,00

847 - Transferências para a Educação Básica	15.131.317.249,00	15.407.901.056,00	15.725.061.027,00	19.546.394.879,00
---	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Fonte: Painel do Orçamento Federal

Embora tenha ocorrido um aumento progressivo dos recursos, a análise dos valores empenhados e liquidados revela que os investimentos efetivamente realizados foram inferiores ao montante previsto. Isso indica que parte dos recursos não foi utilizada integralmente para a ampliação da infraestrutura acadêmica ou para a criação de novas vagas, limitando o crescimento das universidades públicas.

Nesse contexto, analisamos a partir deste tópico a situação da Educação do Campo de um modo geral e nos debruçaremos especificamente sobre a oferta das Licenciaturas em Educação do Campo, o respectivo financiamento a partir do orçamento destinado, assim como despesas executadas e a situação de financiamento das LEdoCs por causa das despesas discricionárias e permanência dos estudantes dos respectivos cursos em face do processo de esvaziamento dos recursos necessários ao auxílio estudantil.

6.2.3.1 Orçamento para a educação superior - exercícios 2016 e 2017

O Relatório (consolidado) de Gestão do MEC referente ao exercício de 2016 destaca importantes avanços na educação brasileira, especialmente na formação de professores e na melhoria da infraestrutura escolar. No entanto, por mais que a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo estivesse em ascensão quanto à oferta de turmas, ampliação de vagas e realização de concurso para técnicos e docentes, naquele momento, diante da ação golpista pela qual o Brasil passou, essas iniciativas ainda não estavam consolidadas como política pública. Então, nos deparamos com diversos desafios que se mostravam desde a descontinuidade de oferta ou fragmentação, insustentabilidade financeira, falta de dados detalhados e desigualdade de acesso.

Destacamos que o Relatório analisado apresenta em seu texto as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Devemos ressaltar que, mesmo baseando-se no PNE, o Relatório aborda de modo geral as políticas desenvolvidas.

O Relatório de Gestão do MEC para o exercício de 2016 apresenta um panorama abrangente das ações desenvolvidas para a formação continuada de professores, técnicos e gestores, bem como a implementação das diretrizes curriculares nacionais para diferentes segmentos da educação, incluindo a

Educação do Campo, quilombola, indígena e educação das relações étnico-raciais. No entanto, uma análise crítica desse relatório consolidado em 2017, no auge do processo de desmantelamento das políticas de acesso para a classe trabalhadora, a formação continuada de professores, distribuição de material didático e o investimento em infraestrutura escolar são apresentados como avanços alcançados pelos povos camponeses, indígenas e educação das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, o MEC apresentou números expressivos na formação continuada de professores em diferentes áreas, afirmando ter atendido 4.124 professores na educação escolar indígena, 7.290 na Educação do Campo e 1.500 na educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2017). Segundo o MEC, os programas Escola da Terra e a Rede Nacional de Formação Continuada foram consubstanciados e considerados como essenciais para a capacitação dos profissionais pertencentes a contextos específicos e desafiadores da Educação do Campo.

Ressaltamos que, ao nos depararmos com esses registros sobre a valorização por parte do governo federal dos programas existentes para a propiciação da formação de professores, fomos impelidos a destacar mais uma vez que esses programas faziam parte das atividades desenvolvidas pela SECADI, que teve sua existência sempre questionada durante a gestão de Michel Temer, sendo posteriormente extinta no início do governo de Jair Bolsonaro.

Apesar dos pseudos avanços anunciados no Relatório referentes ao exercício de 2016, existiam grandes disparidades no acesso à educação de qualidade, especialmente nas áreas rurais e indígenas. A falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação contínua e contextualizada para os professores eram demonstradas pelas ações praticadas pelo governo federal para impossibilitar a continuidade da oferta de cursos, continuar com a inexistência e a precariedade de escolas sem estrutura física necessária para o desenvolvimento da formação dos sujeitos camponeses.

Ao analisarmos a Mensagem de Veto nº 622 (Brasil, 2015), referente à Lei Orçamentária de 2016, confirma-se que a Educação do Campo fazia parte apenas do Programa de Educação Básica e do Programa de Educação Superior, sendo vetadas as ações de Apoio a Entidades de Ensino Superior Não Federais e Implantação do Hospital Universitário da Universidade Federal do Tocantins.

Observamos também que o Relatório de 2016 abordou a implantação da Universidade Federal Camponesa do Brasil (Brasil, 2017, p. 91). Essa demanda surgiu

no ano 2000 a partir do interesse da CONTAG em formar a classe trabalhadora do campo. Nesse intuito, a criação de uma Universidade Campesina justificava-se

[...] como uma "rede" destinada a congregar as mais diversas iniciativas de formação e capacitação dos atores sociais vinculados à agricultura familiar no Brasil, cuja meta é preparar esses sujeitos para atuarem na definição e implementação de políticas públicas e ações não governamentais voltadas para o desenvolvimento local sustentável, especialmente aquelas dirigidas para o meio rural (UFMG, 2002)⁷¹.

No contexto de luta para a criação de uma Universidade Campesina, foram desenvolvidas atividades extensionistas e de formação inicial junto aos trabalhadores da agricultura familiar sob iniciativa do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – GPDSA, vinculado à Universidade Federal de Campina Grande e amparada pelo acordo de cooperação internacional entre o CIRAD⁷² e o Projeto Políticas Públicas e instituições de apoio às agriculturas familiares da Agência Brasileira de Cooperação – ABC, criando-se o projeto-piloto denominado UNICAMPO.

Os projetos de criação de novas Universidades e novos Campus devem ser vinculados às Universidades tutoras que atendam aos critérios do Índice Geral de Cursos – IGC. Ressalta-se que inexistiu no âmbito do MEC proposta relacionada à criação da UNICAMPO, mesmo com o planejamento e atividades realizadas pela Universidade Federal de Campina Grande com o projeto da Universidade do Campo.

Convém destacar que o Relatório consolidado do MEC em 2016 também serve de base para a elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2017, que previu um total de R\$ 107,5 bilhões para a educação superior. Esse valor foi destinado na LDO para financiar universidades federais, programas de pesquisa, bolsas de estudo e outras iniciativas relacionadas à educação superior no Brasil. No entanto, ao analisarmos os vetos presidenciais, no Relatório (consolidado) da Lei de Diretrizes Orçamentária observa-se que há um déficit de R\$ 938,4 milhões para a educação superior.

⁷¹ Disponível em: <https://www.ufcg.edu.br/~unicampo/historico.htm>.

Tabela 11 - Déficit de dotação orçamentária - LDO /2017

Tipo de Despesa (dispositivo)	Dotação mínima segundo o dispositivo vetado	Dotação da LOA 2017	Déficit de dotação
Custeio e investimento das IFEs ⁷³ (art. 22, IV)	R\$ 10,33 bilhões	R\$ 9,47 bilhões	R\$ 938,4 milhões ⁷⁴

Fonte: LDO/2017.

Como se pode observar, há significativa diferença entre algumas dotações mínimas estabelecidas pelos dispositivos vetados e aquelas constantes da LOA 2017. Portanto, dentre as 107⁷⁵ instituições de educação superior (Institutos federais de educação e universidades), apenas 30 receberam dotação orçamentária acima do mínimo vetado, de 77 instituições federais de ensino (considerando as universidades federais, os institutos federais e o Colégio Pedro II), 66 tiveram dotações na LOA 2017 inferiores à regra vetada (art. 22, inciso IV). No somatório, essas instituições deveriam, segundo o dispositivo vetado, ter recebido para custeio e investimento (GNDs 3 e 4) R\$ 938.432.165,95 milhões adicionais além das dotações constantes da LOA 2017. Em termos percentuais, a diferença corresponde a cerca de 8,4% (Brasil, 2017).

A seguir, apresentamos uma tabela e um gráfico com demonstrativos separados por tipo de instituição federal (Universidades e Institutos Federais de Educação) e respectivas diferenças no orçamento.

⁷³ Instituições Federais de Ensino (universidades e institutos federais) com orçamentos abaixo do limite de vetos presidenciais.

⁷⁴ Somatório dos déficits de dotações das instituições. As instituições que receberam dotações acima do mínimo não foram contabilizadas.

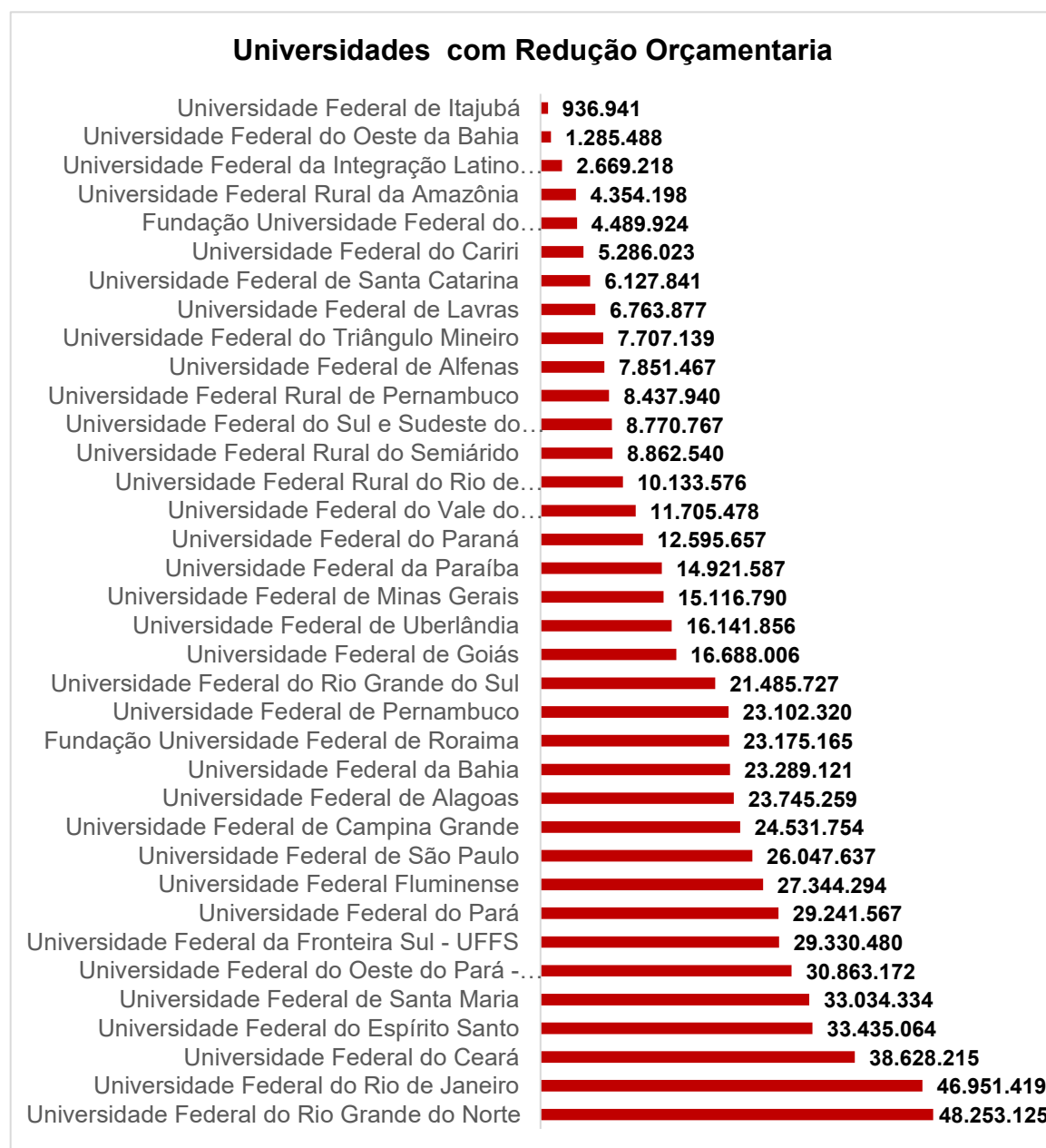
⁷⁵ Em 2024 foi divulgada a criação de 100 novos *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com aporte orçamentário de 25 milhões para construção e equipamentos, porém não faz parte da análise temporal desta pesquisa.

Tabela 12 - Diferenças entre as dotações orçamentárias em 2017 para custeio e investimento por universidade

Universidades Federais	Diferença
1. Universidade Federal de Alagoas	R\$ 23.745.258,87
2. Universidade Federal da Bahia	R\$ 23.289.121,09
3. Universidade Federal do Ceará	R\$ 38.628.214,66
4. Universidade Federal do Espírito Santo	R\$ 33.435.064,01
5. Universidade Federal de Goiás	R\$ 16.688.006,44
6. Universidade Federal Fluminense	R\$ 27.344.293,59
7. Universidade Federal de Minas Gerais	R\$ 15.116.789,70
8. Universidade Federal do Pará	R\$ 29.241.566,56
9. Universidade Federal da Paraíba	R\$ 14.921.587,22
10. Universidade Federal do Paraná	R\$ 12.595.657,39
11. Universidade Federal de Pernambuco	R\$ 23.102.320,17
12. Universidade Federal do Rio Grande do Norte	R\$ 48.253.124,63
13. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	R\$ 21.485.726,58
14. Universidade Federal do Rio de Janeiro	R\$ 46.951.419,47
15. Universidade Federal de Santa Catarina	R\$ 6.127.841,42
16. Universidade Federal de Santa Maria	R\$ 33.034.333,92
17. Universidade Federal Rural de Pernambuco	R\$ 8.437.940,17
18. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	R\$ 10.133.575,78
19. Fundação Universidade Federal de Roraima	R\$ 23.175.165,07
20. Fundação Universidade Federal do Tocantins	R\$ 4.489.924,26
21. Universidade Federal de Campina Grande	R\$ 24.531.753,89
22. Universidade Federal Rural da Amazônia	R\$ 4.354.198,16
23. Universidade Federal do Triângulo Mineiro	R\$ 7.707.138,76
24. Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri	R\$ 11.705.478,29
25. Universidade Federal de Alfenas	R\$ 7.851.466,67
26. Universidade Federal de Itajubá	R\$ 936.940,96
27. Universidade Federal de São Paulo	R\$ 26.047.636,85
28. Universidade Federal de Lavras	R\$ 6.763.877,16
29. Universidade Federal Rural do Semiárido	R\$ 8.862.539,52
30. Universidade Federal da Integração Latino Americana	R\$ 2.669.217,67
31. Universidade Federal de Uberlândia	R\$ 16.141.856,30
32. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS	R\$ 29.330.480,36
33. Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA	R\$ 30.863.171,55
34. Universidade Federal do Oeste da Bahia	R\$ 1.285.488,18
35. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	R\$ 8.770.767,42
36. Universidade Federal do Cariri	R\$ 5.286.023,11
Total	R\$ 653.304.965,85

Fonte: <https://portaldatransparencia.gov.br/orgaos-superiores/26000-ministerio-da-educacao>.

Gráfico 2 - Diferenças entre as dotações orçamentárias em 2017 para custeio e investimento por universidade (valor em reais)



Fonte: <https://portaldatransparencia.gov.br/orgaos-superiores/26000-ministerio-da-educacao>.

Tabela 13 - Diferenças entre as dotações orçamentárias em 2017 para custeio e investimento por Instituto Federal de Educação

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Diferenças
1. Instituto Federal de Alagoas	R\$ 5.133.665,23
2. Instituto Federal do Amazonas	R\$ 11.005.934,65
3. Instituto Federal do Ceará	R\$ 43.541.369,42
4. Instituto Federal do Espírito Santo	R\$ 8.270.465,75
5. Instituto Federal do Maranhão	R\$ 7.192.210,85
6. Instituto Federal de Minas Gerais	R\$ 8.534.624,63
7. Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	R\$ 1.078.418,07
8. Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	R\$ 4.335.374,60
9. Instituto Federal do Triângulo Mineiro	R\$ 5.038.016,34
10. Instituto Federal do Mato Grosso	R\$ 5.016.778,24
11. Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	R\$ 682.093,14
12. Instituto Federal do Pará	R\$ 4.345.251,05
13. Instituto Federal da Paraíba	R\$ 13.500.520,74
14. Instituto Federal de Pernambuco	R\$ 8.375.928,99
15. Instituto Federal do Rio Grande do Sul	R\$ 7.652.261,04
16. Instituto Federal Farroupilha	R\$ 9.545.233,11
17. Instituto Federal de Rondônia	R\$ 2.623.721,40
18. Instituto Federal Catarinense	R\$ 7.889.982,30
19. Instituto Federal de Sergipe	R\$ 21.861.391,79
20. Instituto Federal do Acre	R\$ 8.780.503,75
21. Instituto Federal da Bahia	R\$ 18.181.737,08
22. Instituto Federal de Brasília	R\$ 8.763.632,53
23. Instituto Federal de Goiás	R\$ 6.951.902,20
24. Instituto Federal do Piauí	R\$ 12.486.275,08
25. Instituto Federal do Paraná	R\$ 14.498.625,46
26. Instituto Federal do Rio de Janeiro	R\$ 3.955.437,86
27. Instituto Federal Sul-rio-grandense	R\$ 1.741.884,89
28. Instituto Federal de Roraima	R\$ 16.274.149,91
29. Instituto Federal de Santa Catarina	R\$ 4.028.680,63
30. Instituto Federal de São Paulo	R\$ 13.841.129,37
TOTAL	R\$ 285.127.200,10

Fonte: <https://portaldatransparencia.gov.br/orgaos-superiores/26000-ministerio-da-educacao>.

Segundo dados da ANDIFES – Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2017), a Lei Orçamentária Anual de 2017 trouxe uma redução no orçamento das universidades federais de 11,2% em relação a 2016. Os cortes atingiram principalmente as despesas com investimentos, que caíram 40%. E

segundo a Associação, 35% dos valores previstos na LOA 2017 para as universidades sofreram contingenciamentos, agravando a situação de continuidade de atividades de ensino, pesquisa e extensão, por mais que os cortes orçamentários tenham ocorrido com as despesas de custeio e manutenção institucionais (ANDIFES, 2017).

Ressaltamos que a Lei nº 13.408/2016 (Brasil, 2016) não apresentou nenhuma ação de Educação Superior e Educação do Campo, inclusive em relação à Licenciatura em Educação do Campo. A Mensagem de Veto nº 703/2016 (Brasil, 2016) apresenta apenas as ações de Apoio a Entidades de Ensino Superior Não Federais, Ampliação e Reestruturação de Instituições Militares de Ensino Superior e Reestruturação e Expansão de Instituições Federais de Ensino Superior.

6.2.3.2 Orçamento para a educação superior exercício 2018

Ao analisarmos a educação superior nas diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018 (Brasil, 2018), constatamos que a referida lei apresenta as dotações orçamentárias de modo generalizado, conforme apresentados também no Relatório de Gestão do MEC com referência ao ano de 2018.

Nesse sentido, ao observarmos a Mensagem de Veto do presidente Michel Temer quanto à Lei Orçamentária de 2018, temos o seguinte enunciado:

Comunico [...] que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público e inconstitucionalidade, o Projeto de Lei [...] que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018 (Brasil, 2018).

Reafirmando a menção de modo geral feita à educação superior no orçamento de 2018, convém ressaltar que a Educação do Campo consta apenas na mensagem de veto sob o programa da Reforma Agrária e Governança Fundiária, definida como ação Promoção da Educação do Campo, sem anunciar as ações abrangidas, bem como a especificação de Licenciatura em Educação do Campo.

Seguindo a extensão da análise sobre o orçamento para a educação superior de modo geral, também encontramos apenas na mensagem de veto as menções voltadas para: Programa Educação de Qualidade Para Todos, no qual constavam a Concessão de Bolsas de Estudos no Ensino Superior, Ampliação e Reestruturação de Instituições Militares de Ensino Superior, Implantação do Hospital Universitário da Universidade Federal do Tocantins, Expansão e Reestruturação de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, Apoio à Capacitação e Formação

Inicial e Continuada para a Educação Básica, Funcionamento de Instituições Federais de Ensino Superior e Funcionamento de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2018).

Notemos que todas essas ações foram vetadas, tanto para o Programa da Reforma Agrária e Governança Fundiária, no qual estava inserida a Educação do Campo, quanto para o Programa Educação de Qualidade Para Todos, que abrigava as ações mencionadas no parágrafo anterior. As despesas com investimentos novamente foram as mais atingidas, pois apenas 40% do valor previsto em 2017 foram liberados para os programas e ações de educação superior.

6.2.3.3 Orçamento para a educação superior - exercício 2019

O decorrer do processo golpista consolidado pela nomeação de Michel Temer como Presidente do Brasil teve ainda em 2016 a alteração do PPA referente ao período de 2016 a 2019. Notemos que em 2017, ano em que Temer teve suas ações governamentais amparadas pela alteração do PPA, as universidades e institutos federais tiveram vetados seus orçamentos em grande proporção. O ano de 2019 foi o último de validade do PPA e primeiro ano da gestão política de Jair Bolsonaro à frente da Presidência da República.

No início da gestão de Bolsonaro (1º de janeiro de 2019) houve ampla instabilidade relacionada à continuidade das ações de políticas públicas, pois, mesmo antes de sua campanha eleitoral à Presidência, ele anunciava a aniquilação dos direitos sociais à nação. Nesse sentido, a elite nacional, e até mesmo mundial, para as quais os direitos sociais são considerados privilégios e, portanto, passíveis de se tornarem serviços de aquisição via pagamento pelo consumidor, sentiu-se representada. Ao assumir a Presidência, o então gestor realizou a Reforma da Previdência, instituiu formas de contratação que desobrigavam encargos aos empregadores e fez nomeações para o MEC, com claras orientações de interferência nas concepções da educação nacional, principalmente no tocante a instituições públicas de educação superior.

Desse modo, ao analisarmos o texto da lei sancionada em 2018, bem como a respectiva publicação no Diário Oficial da União, não encontramos menções à educação superior. No entanto, quando avaliamos a Mensagem de Veto nº 449/2018 (Brasil, 2018) do Presidente da República, são encontradas citações sobre a Assistência ao Estudante de Ensino Superior, a Expansão, Reestruturação e

Funcionamento de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica e a Reestruturação e Modernização dos Hospitais Universitários Federais⁷⁶.

Ao prosseguirmos analisando a mensagem de veto, encontramos a afirmação de que não serão consideradas obrigatórias nem discricionárias

[...] as despesas financiadas por meio de receitas próprias, de convênios ou de doações, quando forem relacionadas à execução de projetos ou atividades, contratos ou convênios direcionados ao apoio e desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica; **à manutenção e ao desenvolvimento do ensino; a programas de pós-graduação e extensão;** à realização de exames educacionais; bem como à avaliação, ao monitoramento e **à realização de estudos e pesquisas para o desenvolvimento de políticas educacionais** (Brasil, 2018, grifos nossos).

A mensagem de veto emitida pela Presidência da República apresenta como justifica o Novo Regime Fiscal introduzido pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), explicando que as despesas ficariam excluídas da limitação de gastos estabelecida na referida Emenda no momento de programação do orçamento (Brasil, 2018). Observamos que mais uma vez foram cortados os recursos para a manutenção e funcionamento do setor público e para a execução das políticas públicas, sob a alegação de que os cortes e vetos no orçamento aconteceram “apenas” para despesas discricionárias, ou seja, consideradas constitucionalmente não obrigatórias.

Tabela 14 - Diminuição das despesas com Ensino Superior no orçamento do MEC

Ano	Total da despesa empenhada no ano MEC	Despesa com Ensino Superior	Part. Desp. Ens. Superior em relação ao total
2016	100.263,8	32.198,9	32%
2017	105.669,3	33.184,4	31%
2018	109.600,8	34.086,4*	31%
2019	118.176,1	34.993,3	30%

Fonte: Painel do Orçamento Federal.

Conforme a Tabela 14, entre 2016 e 2019, o orçamento destinado ao MEC apresentou um crescimento contínuo, passando de R\$ 100,26 bilhões em 2016 para

⁷⁶ Disponível em:

https://www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orca/ldo/LDO2019/Lei_13707/msg_veto.pdf.

R\$ 118,17 bilhões em 2019. No entanto, os recursos destinados às universidades públicas não acompanharam esse aumento proporcionalmente, resultando numa redução percentual da fatia do orçamento geral destinada ao Ensino Superior.

Entre 2016 e 2019, o orçamento destinado à educação superior no Brasil sofreu uma redução significativa, impactando diretamente as instituições federais de ensino. A diminuição dos recursos foi consequência de políticas de ajuste fiscal e da Emenda Constitucional 95/2016 (Brasil, 2016), que estabeleceu um teto de gastos para despesas primárias do governo, limitando investimentos em áreas essenciais, como educação.

Em 2018, os valores empenhados para a subfunção Ensino Superior foram distribuídos da seguinte forma:

R\$ 29,86 bilhões oriundos de recursos ordinários (87,6% do total);

R\$ 2,69 bilhões oriundos de receitas do petróleo (7,9%);

R\$ 713 milhões de recursos próprios e convênios (2,1%);

R\$ 588 milhões de recursos financeiros (1,7%);

R\$ 228 milhões de demais fontes (0,7%).

Essa distribuição totalizou aproximadamente R\$ 34,08 bilhões⁷⁷ direcionados para as despesas de Instituições de Ensino Superior.

Em 2016 as universidades públicas tiveram R\$ 32,19 bilhões no orçamento, o que correspondia a 32% do orçamento total do MEC. Em 2017 houve um pequeno aumento nominal para R\$ 33,18 bilhões, mas a participação no orçamento caiu para 31%. Esse percentual se manteve em 2018, quando os recursos chegaram a R\$ 34,08 bilhões, e em 2019, quando atingiram R\$ 34,99 bilhões, mas representando apenas 30% do orçamento total do MEC.

Essa redução percentual reflete uma mudança na distribuição dos recursos no ministério, com maior direcionamento para outras áreas da educação, enquanto as universidades federais enfrentaram cortes e contingenciamentos que impactaram diretamente suas atividades acadêmicas e administrativas. A diminuição da participação das universidades no orçamento geral comprometeu investimentos em infraestrutura, pesquisa e programas de assistência estudantil, levando diversas instituições a adotarem medidas emergenciais para manter suas operações.

⁷⁷ Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/orgaos-superiores/26000-ministerio-da-educacao>.

A redução do orçamento afetou diretamente programas como o PRONERA, bolsas estudantis e investimentos em infraestrutura acadêmica. Em 2019 o contingenciamento de recursos agravou ainda mais a situação, levando universidades e institutos federais a adotarem medidas emergenciais para manter suas atividades.

6.2.3.4 Orçamento para a educação superior - exercício 2020

No segundo ano do governo de Jair Bolsonaro (2020), há o agravamento escancarado da dilapidação dos direitos sociais, bem como a garantia dessa dilapidação via orçamento público. Por mais que os movimentos em favor da educação pública se manifestassem e conquistassem garantias da continuidade de financiamento para a Educação Básica e Superior, a realidade mostrava-se diferente, uma vez que os moldes neoliberais foram mantidos pelas casas legislativas do Congresso Nacional. Nesse sentido, Marx (2009), afirmava que o Estado é o legitimador dos interesses burgueses.

A Lei de Diretrizes Orçamentárias nº Lei nº 13.898/2019 (Brasil, 2019), sancionada por Jair Bolsonaro em janeiro de 2020, apresentou um corte no orçamento do MEC em 16,3%; consequentemente, a Educação Superior teve suprimidos 14,8% do orçamento para as universidades federais e 7,1% para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2020). No texto aprovado pelo Congresso Nacional, foi mantida a ação “promoção da Educação do Campo” no Programa Reforma Agrária e Governança Fundiária.

Foi apresentada por um representante da bancada progressista a proposta de emenda para a Educação do Campo. A referida Emenda à LDO solicitava o aumento da Meta na Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2020 para que a política de Educação do Campo garantisse o “atendimento da demanda às populações do campo, melhoria da infraestrutura das escolas em assentamentos e acampamentos da reforma agrária”⁷⁸ (Brasil, 2019). No entanto, na Mensagem de Veto nº 569/2019 (Brasil, 2019), a Presidência da República justificou o veto alegando que a ampliação das prioridades da Administração Pública Federal para o exercício de 2020 dificultava “os esforços do Governo” para a melhoria, a execução, o

⁷⁸ Disponível em:

https://www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orca/ldo/ldo2020/emendas/Avulso/P5563_AV_LDO.pdf.

monitoramento e o controle de suas prioridades [...] afetando, [...], o contexto fiscal que o país enfrentava⁷⁹.

Segundo a ANDES e ADUFC (2020)⁸⁰, o orçamento do MEC diminuiu de R\$ 122,9 bilhões em 2019 para R\$ 119,4 bilhões em 2020. Nesse processo, as universidades federais enfrentaram problemas com a manutenção de serviços, cortes de bolsas de pesquisa, manutenção e continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo geral.

⁷⁹ Disponível em:

https://www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orca/ldo/LDO2020/Lei_13898/msg_veto.pdf.

⁸⁰ Disponível em: <https://www.adufc.org.br/2020/01/31/corte-de-198-bilhoes-na-educacao-e-reducao-drastica-do-fomento-a-pesquisa-no-orcamento-de-2020/>.

Tabela 15 – Resumo da previsão das despesas PPA (2020-2023) para o MEC

Subfunção	Total Subfunção			
	2020	2021	2022	2023
	83.807.427.760,00	92.781.641.564,00	105.334.724.138,00	125.198.021.015,00
122 - Administração Geral	1.540.994.910,00	1.192.070.867,00	1.247.044.967,00	1.483.272.419,00
128 - Formação de Recursos Humanos	60.116.107,00	35.768.202,00	43.215.744,00	47284523,00
131 - Comunicação Social	13491172,00	20.927.568,00	12.301.554,00	37.980.634,00
301 - Atenção Básica	–	1.873.727.257,00	1.854.180.895,00	–
331 - Proteção e Benefícios ao Trabalhador	1.891.996.589,00	–	–	2.280.598.599,00
362 - Ensino Médio	–	–	–	6.100.000.000,00
363 - Ensino Profissional	13.089.239.144,00	13.139.537.799,00	13.861.233.785,00	15.813.412.033,00
364 - Ensino Superior	33.805.057.807,00	32.596.534.407,00	34.149.391.426,00	38.986.532.393,00
365 - Educação Infantil	100.825.534,00	96.627.423,00	502.284.833,00	733.346.722,00
366 - Educação de Jovens e Adultos	7.596.215,00	5.470318,00	29.541.000,00	54.961.050,00
367 - Educação Especial	–	42.120.181,00	42.247.459,00	47.319.253,00
368 - Educação Básica	6.412.525.968,00	9.714.143.576,00	8.712.818.302,00	9.590.260.690,00
571 - Desenvolvimento Científico	318.870.483,00	288.295.546,00	323.232.318,00	318.581.148,00
573 - Difusão do Conhecimento Científico e Tecnológico	488.719.488,00	496.707.222,00	501.926.909,00	553.397.976,00
845 - Outras Transferências	–	–	–	–
846 - Outros Encargos Especiais	7.172.086.095,00	7.772.409.420,00	7.722.049.316,00	8.179.257.968,00
847 - Transferências para a Educação Básica	18.351.306.168,00	25.507.301.778,00	36.333.255.630,00	40.971.815.607,00

Fonte: PPA 2020-2023.

As despesas realizadas no âmbito da subfunção 847 – Transferências para a Educação Básica – atingiram o montante de R\$ 120 bilhões, representando um aumento acumulado de 92% no período, significativamente maior que o gasto do PPA anterior. No entanto, a subfunção 364 – Ensino Superior registrou um aumento acumulado de apenas 14%.

A diminuição da participação das despesas com Ensino Superior apresentadas no PPA 2016-2019 se repete no PPA 2020-2023. Nota-se que em todos os anos houve redução de orçamento, iniciando 2020 com 29% do total da despesa realizada, chegando em 2023 com apenas 24%.

A média apresentada da despesa empenhada pelo MEC no período acumulado do PPA 2020-2023 chegou a 36% (16% menor que o anterior). A tabela a seguir apresenta os valores apurados.

Tabela 16 – Comparativo da Despesa Empenhada no Ensino Superior *versus* MEC – Total PPA 2020-2023 (valores em reais)

ANO	Despesa TOTAL Empenhada MEC (1)	Var. em relação ano anterior	Despesa Empenhada Ensino Superior (2)	Var. em relação ano anterior	Desp. Ensino Sup. em rel. ao total do MEC (2/1)
2020	116.138.840.664	-2%	33.902.507.223	-1%	29%
2021	124.453.216.250	7%	33.040.813.137	-3%	27%
2022	141.005.621.972	13%	34.859.530.683	6%	25%
2023	165.008.018.797	17%	39.652.835.739	14%	24%
Média acumulada do quadriênio		36%		16%	

Fonte: Painel do Orçamento Federal.

Observa-se na Tabela 16 que há uma diminuição das despesas com o Ensino Superior no PPA do quadriênio 2020-2023 em relação ao total do orçamento do Ministério da Educação, mesmo com o valor empenhado tendo aumentado gradativamente a partir de 2021. Desse modo, o orçamento para o MEC teve média acumulada de 36% no quadriênio enquanto a educação superior alcançou apenas 16% no total de recursos.

É evidente que, embora o desempenho do orçamento do MEC com base na despesa realizada apresente um comportamento de crescimento, os investimentos no Ensino Superior não estão acompanhando a mesma dinâmica.

6.2.3.5 Orçamento para a educação superior - exercício 2021

A Lei nº 14.116/2020 (Brasil, 2020) dispôs sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária da gestão executiva do país para o ano de 2021. Observamos mais uma vez que a ação Promoção da Educação do Campo não aparece explicitamente na referida peça orçamentária, sendo encontrada menção na proposição de Emenda ao orçamento daquele ano, tendo como ementa o PRONERA.

Ao propor a Emenda ao Orçamento, o deputado federal justifica que

O programa é uma política pública forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo. Até sua criação, não havia registro, na história deste país, dos camponeses protagonizando uma política pública de educação cuja característica fundamental é a articulação entre três sujeitos de territórios diferenciados, mas que materializam uma nova ação do Estado: os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo dos servidores do INCRA e as Universidades (Faleiro, 2020)⁸¹.

Nota-se que, ao requerer o aumento da meta orçamentaria para a Educação do Campo, o legislador denominou o PRONERA e não somente a ação Promoção da Educação do Campo no Programa Governança Fundiária, como abordado nas peças orçamentárias. Essa menção ao PRONERA é muito significativa pelo fato de esse Programa haver promovido a ação inicial para o acesso dos povos do campo à educação, tornando-se uma política pública que ampliou o acesso dos trabalhadores camponeses à educação pública em todos os níveis e modalidades no âmbito da Educação do Campo.

Seguindo a análise das emendas relacionadas à Educação do Campo propostas no Orçamento de 2021, encontramos também a Emenda nº 41500004, cujo objetivo consistia em:

[...] preservar os recursos Orçamentários e Financeiros para os Programas e Ações da Educação Básica, vinculadas ao Programa 2080 - Educação de Qualidade para Todos, garantindo Apoio a iniciativas voltadas para o desenvolvimento, a universalização e a melhoria qualitativa do processo educacional em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2021).

Essa Emenda abrangia as etapas da Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e as modalidades de educação especial, educação de jovens e Adultos, educação profissional, educação indígena e Educação do Campo.

⁸¹ Airton Antônio Faleiro, Deputado Federal. PT/PA. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/204495?ano=2020>.

Considerando a proposição da emenda, verificamos a versão final da Lei Orçamentária e constatamos que não há menções às referidas ações e programas no texto da lei. Esclarecemos que em 2021 há uma diminuição do orçamento destinado à Educação Superior.

6.2.3.6 Orçamento do Ministério da Educação - exercício 2022

No texto da Lei nº 14.194/2021 (Brasil, 2021), que dispôs sobre as diretrizes para a elaboração e a execução da LOA para 2022, observamos que foi apresentada a efetivação na mudança de operacionalização do FIES, disciplinado pelas Portarias MEC nºs 209/2018 (Brasil, 2018) e 1.209/2018 (Brasil, 2018), apresentando de modo diferente dos orçamentos anteriores o maior atendimento orçamentário para a Educação Superior, excluindo-se a ação de Educação do Campo.

Tabela 17 - Diminuição de despesas com a Educação Superior

Ano	Total da despesa empenhada no ano MEC	Despesa com Ensino Superior	Part. Desp. Ens. Superior em relação ao total
2020	116.138,8	33.902,5	29%
2021	124.453,2	33.040,8	27%
2022	141.005,6	34.859,5	25%
2023	165,008,0	34.652,3	24%

Fonte: Painel do Orçamento Federal.

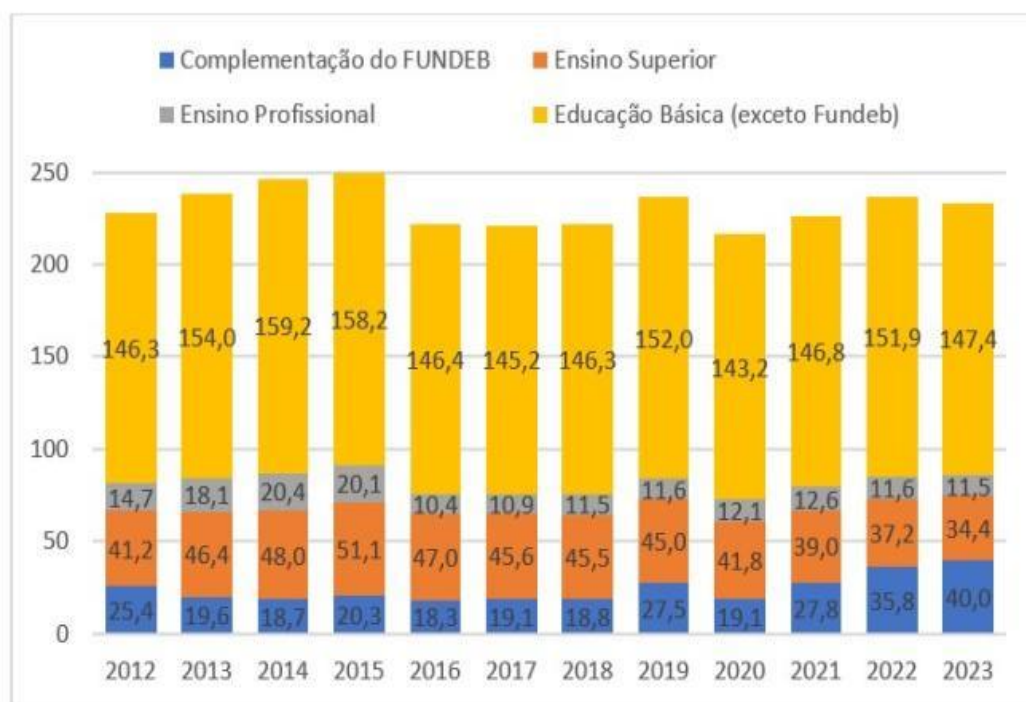
Entre 2020 e 2023, o orçamento destinado ao MEC apresentou crescimento, passando de R\$ 116,13 bilhões em 2020 para R\$ 165,00 bilhões em 2023. No entanto, os recursos destinados às universidades públicas não acompanharam proporcionalmente esse aumento, resultando numa redução percentual da fatia do orçamento geral destinada ao Ensino Superior.

Em 2020 as universidades públicas receberam R\$ 33,90 bilhões, o que correspondia a 29% do orçamento total do MEC. Em 2021 houve uma redução para R\$ 33,04 bilhões, representando 27% do orçamento geral. Em 2022 os recursos aumentaram para R\$ 34,85 bilhões, mas a participação caiu para 25%. Em 2023, apesar do crescimento nominal para R\$ 39,65 bilhões, a fatia destinada às universidades públicas caiu para 24% do orçamento total do MEC.

A comparação entre os Planos Plurianuais 2016-2019 e 2020-2023 revela alterações na distribuição dos recursos destinados à educação superior, indicando uma redução percentual do orçamento das universidades públicas em relação ao total do MEC.

A diminuição da participação percentual dos recursos destinados às universidades públicas trouxe consequências para essas instituições. Estudos acadêmicos indicam que os cortes afetaram especialmente as despesas discricionárias, comprometendo investimentos em infraestrutura, pesquisa e programas de assistência estudantil. Isso limitou a expansão de vagas e dificultou a manutenção de projetos científicos essenciais para o desenvolvimento acadêmico.

Gráfico 3 - Diminuição dos recursos para a Educação Superior⁸²



Fonte: Congresso Nacional. Nota Técnica Conjunta nº 5/2022.

Segundo a CONTAG (2022), o orçamento do MEC permaneceu relativamente estável no período de 2016 a 2023, mas declinou significativamente quando comparado com o período de 2013 a 2015.

A partir de 2016, houve uma redução nos recursos destinados à educação superior, com o orçamento caindo para R\$ 47 bilhões e seguindo uma trajetória de

⁸² Disponível em: <https://ww2.contag.org.br/os-rumos-da-educacao-publica-no-brasil-com-o-corte-drastico-no-orcamento-para-2023-20221014>.

diminuição nos anos seguintes. Em 2023 os investimentos no Ensino Superior foram de R\$ 34,4 bilhões, representando uma queda significativa em relação ao período anterior.

A Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), conhecida como Teto de Gastos, restringiu o crescimento dos investimentos públicos, dificultando a ampliação das atividades das universidades e a resposta às demandas crescentes por Ensino Superior. O aumento dos custos operacionais tornou ainda mais desafiador o funcionamento dessas instituições que, com a diminuição dos recursos, tiveram dificuldades e até suspenderam programas de assistência estudantil, pesquisa e infraestrutura acadêmica.

A redistribuição dos recursos pelo MEC não considerou adequadamente a necessidade de funcionamento das universidades públicas, que são fundamentais para a produção de conhecimento para o país. Isso reforça a importância de debater estratégias de recomposição orçamentária e políticas que garantam a sustentabilidade dessas instituições que ainda enfrentam problemas orçamentários devido ao processo de desestruturação implementado desde 2016.

Ressaltamos que as gestões de Michel Temer e Jair Bolsonaro foram marcadas pela opulência do ideário Neoliberal, mas no ano de 2022 o então presidente Jair Bolsonaro concorreria para a reeleição à Presidência do Brasil, no texto da Lei de Diretrizes Orçamentárias, foram incluídos alguns programas e ações que nos anos anteriores estavam subsumidos, dentre os quais, o Programa Educação Superior – Graduação, Pós-graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão –, abrigando as seguintes ações:

- ✖ concessão de Bolsa Permanência no Ensino Superior;
- ✖ concessão de Bolsas no Âmbito do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior – PROIES;
- ✖ apoio a Entidades de Ensino Superior não Federais;
- ✖ apoio à expansão, reestruturação e modernização das Instituições Federais de Ensino Superior;
- ✖ fomento às ações de graduação, pós-graduação, ensino, pesquisa e extensão;
- ✖ funcionamento de Instituições Federais de Ensino Superior;
- ✖ reestruturação e modernização dos Hospitais Universitários Federais;
- ✖ apoio ao funcionamento das Instituições Federais de Educação Superior;
- ✖ Assistência ao estudante de ensino superior;

- ✱ reestruturação e modernização das Instituições Federais de Ensino Superior.

Na mesma Lei Orçamentária, ao contrário dos anos de 2016 a 2021, no Programa Governança Fundiária não constou a ação Promoção da Educação do Campo. Observamos que nesse período estava em curso a criação de uma CPI contra o MST e a criminalização dos movimentos sociais. Por isso, os recursos para a Educação do Campo não constaram no orçamento da União para o ano de 2022.

No período de 2016 a 2022, todas as ações realizadas de modo deliberado para o desmonte das políticas públicas no Brasil, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), aprovada na gestão de Michel Temer, causaram várias consequências à população brasileira pelo não acesso aos direitos sociais.

O período delimitado para análise do financiamento das Licenciaturas em Educação do Campo teve seu início na ascensão de Michel Temer via golpe político em 2016. Esclarecemos que na gestão de Temer foram criadas as bases para a consecução dos intentos neoliberais contra a classe trabalhadora deste país, tendo como primeiro ato orçamentário a revogação e alteração do PPA aprovado anteriormente cuja vigência seria de 2016 a 2019, assim como a aprovação da Emenda Constitucional 95, do Teto de Gastos.

As interferências nas diretrizes e planos orçamentários consistiram em estratégias efetivas para a desestruturação das políticas públicas ocorridas a partir de 2016 no Brasil. Na educação superior, os cortes inviabilizaram o Programa de Assistência Estudantil, afetaram o pleno funcionamento das instituições federais de ensino superior e da CAPES, assim como prejudicou o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico – FNDC e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. .

A guinada do ultraconservadorismo no Brasil teve consequências em todas as áreas da sociedade e suas características mais marcantes – os cortes orçamentários públicos – prejudicaram a oferta da educação superior no país e promoveu o alargamento das desigualdades sociais ocasionadas também pela pandemia de Covid-19.

As políticas educacionais do país foram subjugadas aos interesses do capital, e por mais que os Relatórios de Gestão do MEC e as peças orçamentárias PPA, LDO e LOA apresentem textualmente o alinhamento com a Constituição Federal e com o Plano Nacional de Educação, a realidade se dá de modo contrário ao

processo de desenvolvimento humano tão necessário aos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora.

Ao referenciarmos o Plano Nacional de Educação, tão citado nas peças orçamentárias e de planejamento, convém destacar que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 foram aprovados dois Planos que vigoraram nos períodos 2001-2010 e 2014-2024. Este último teve o período de vigência estendido até 2025 para viabilização da aprovação do PNE cuja vigência será de 2024 a 2034.

Para Amaral (2024), o processo de planejamento e elaboração dos planos e metas para a educação brasileira se dá em disputa com os intentos capitalistas, que priorizam os interesses do capital financeiro em detrimento dos orçamentos destinados ao financiamento para o acesso da população aos direitos sociais financiados via fundo público.

Salvador (2010) esclarece que, diante de um cenário que aponta para as denominadas crises econômicas, são organizados planos de austeridade que abertamente objetivam e incentivam a mercantilização e a financeirização da educação, consolidando o viés privatista dos serviços públicos. Desse modo, a educação em contexto de ajuste fiscal “passou de um subfinanciamento de recursos para um (des) financiamento”. Esse subfinanciamento inviabilizou o alcance de 10% de investimento do PIB na educação.

Os dois Planos Nacionais de Educação não tiveram as respectivas metas cumpridas, principalmente pelo não direcionamento de recursos financeiros no orçamento público. Para Amaral (2024), desde a elaboração do primeiro PNE teve início a luta para que pelo menos 10% do PIB brasileiro fossem direcionados ao investimento na educação pública. No entanto, a realidade se mostra de modo diferente, pois a meta correspondente foi vetada por Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República na época. E o segundo PNE (2014-2024), apesar de previsto o direcionamento de 10% do PIB à educação até 2024, constata-se que, até o fim de sua vigência, foram investidos apenas 5% do PIB na educação.

De modo específico, esta pesquisa tem como foco o financiamento da Licenciatura em Educação do Campo, porém como o PRONERA e a Educação do Campo foram subsumidos nas peças orçamentárias, decidimos analisar o contexto da educação superior no Brasil nas gestões conservadoras e ultraconservadoras, situando a condição orçamentária destinada às LEdoCs nos respectivos períodos.

Assim, apresentamos a seguir os empenhos de recursos da Educação Superior em comparação ao empenho global do Ministério da Educação

Embora os Relatórios apresentem um número considerável de professores atendidos por programas de formação alinhados à Política de Educação do Campo, a implementação dessas iniciativas teve seu desenvolvimento fragmentado e descoordenado a partir da gestão de Michel Temer em 2016, mas teve maior impacto a partir da extinção da SECADI.

Essa ação revelou-se uma estratégia para eliminar as pautas e as lutas relacionadas às temáticas sobre direitos humanos, educação étnico-racial e, principalmente, a negação da diversidade, até mesmo buscando eliminar o vocábulo diversidade da realidade da vida das pessoas e na proposição das políticas nessa área.

Os Relatórios de Gestão do Ministério da Educação nos exercícios de 2016 a 2022 deveriam apresentar dados mais específicos e detalhados sobre as consequências reais das ações de desmobilização das políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo, Educação Indígena e para a Diversidade.

Todos os relatórios analisados mencionam investimentos expressivos, mas sem clareza, evidência e transparência quanto aos recursos financeiros disponibilizados e executados. Nos respectivos relatórios, constata-se que não houve planejamento para a disponibilidade de recursos no orçamento da União para a continuidade de programas e a oferta de Educação no Campo para os anos subsequentes. Essa falta de planejamento comprometeu a continuidade das ações iniciadas desde a criação do PRONERA.

Na concepção liberal, o Estado tem a atribuição de impulsionar o crescimento econômico baseado na acumulação de capital (Smith, 2020). Assim, as gestões de Michel Temer e Jair Bolsonaro procuraram favorecer os capitais financeiro e industrial em todos os setores da gestão pública nacional. Seus intentos evidenciam-se mais nas áreas dos direitos trabalhistas, da saúde, da educação e de modo mais ostensivo na oferta da educação superior.

Convém destacar que o acesso à educação superior no Brasil, desde a criação das primeiras instituições e cursos, teve ofertas restritas de vagas e direcionamento à burguesia. Portanto, com a reforma universitária realizada no país em 1968, as universidades brasileiras seguiram o modelo norte-americano, organizando-se por departamentos e sistema de créditos.

A partir de 1970, mesmo sob o viés excludente, as universidades públicas brasileiras desenvolveram-se estabelecendo a estruturação da carreira docente, criação de novas universidades e construção de muitos *campi* e criação de linhas de financiamento pelo governo brasileiro, através das autarquias do MEC para pesquisas científicas e tecnológicas.

No tocante ao desenvolvimento da universidade brasileira, no período em que houve a reestruturação das universidades pela realização da reforma universitária em 1968, o Brasil estava sob a Ditadura Militar e, nesse período, houve a conquista do capital ao garantir vantagens para a iniciativa privada, acirramento da censura nas universidades, perseguições políticas a profissionais e estudantes, e a proibição da organização e manifestações estudantis (Luz, 2005).

As gestões governamentais de 2016 até 2022 tiveram como propósito o desmonte da educação superior de variados modos, sendo mais efetivo o corte de orçamento para as instituições públicas e o favorecimento da iniciativa privada através do financiamento via FIES e PROUNI que, diferentemente de quando foi criado em 2005, havia investimento para as instituições públicas. Contudo, a partir de 2016 despejaram-se mais recursos na esfera privada sem investimento na educação pública superior.

Seguindo a discussão sobre o financiamento da educação superior no Brasil, apresentamos uma série histórica de 2016 a 2022 sobre o número de estudantes matriculados na rede privada de educação que acessaram o FIES e o PROUNI⁸³.

Tabela 18 - Quantidade de bolsas concedidas pelo FIES e PROUNI - 2016-2022

FIES			PROUNI	
Ano	Matrículas		Ano	Matrículas
2016	1.226.352		2016	580.592
2017	1.070.460		2017	609.434
2018	821.122		2018	575.099
2019	571.852		2019	615.623
2020	353.001		2020	566.636
2021	221.589		2021	478.651

⁸³ O PROUNI foi instituído pela Lei 11.096/2005 com o objetivo de oferecer bolsas de estudo (integrais e parciais) para cursos de graduação e cursos sequenciais de formação específica para estudantes de demanda social em instituições privadas.

2022	167.895		2022	451.299
------	---------	--	------	---------

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2022).

Tabela 19 - Recursos disponibilizados pelo FIES

Ano	Total disponibilizado
2016	R\$ 203.537
2017	R\$ 175.985
2018	R\$ 82.658
2019	R\$ 85.031
2020	R\$ 53.871

Fonte: <http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria1209.pdf>.

Observemos que a quantidade de contratos diminuiu entre 2016 e 2020, mas a LOA de 2021, usando como base as Portarias MEC nºs 209/2018 (Brasil, 2018) e 1.209/2018 (Brasil, 2018), dispõe que:

O novo programa, reformulado pelas portarias acima mencionadas, traziam melhorias na gestão do fundo, dando sustentabilidade financeira ao programa, a fim de garantir seu avanço econômico e social e viabilizar um acesso mais amplo ao ensino superior (Brasil, 2021).

As melhorias mencionadas anteriormente, com a justificativa de facilitarem o acesso ao FIES, consistiram na elaboração de estratégias alinhadas ao sistema financeiro para garantias mais severas para o ressarcimento dos financiamentos pelos contratantes. Entre as ações implementadas, constam as seguintes:

- ✖ exclusão de carência para ressarcimento pelo contratante após a conclusão do curso;
- ✖ contribuições para o FG-FIES em percentual proporcional à inadimplência observada na carteira de cada instituição de ensino;
- ✖ pagamento consignado em folha e vinculado à renda do estudante financiado;
- ✖ possibilidade de renegociação do saldo devedor;
- ✖ coparticipação paga pelo estudante diretamente ao agente financeiro;
- ✖ seguro prestamista para assegurar a liquidação do financiamento no caso de falecimento ou invalidez permanente do estudante financiado.

Observando a quantidade de matrículas no mesmo período tanto com financiamento do FIES quanto pelo acesso ao PROUNI, observamos o decréscimo de matrículas via FIES desproporcionalmente ao decréscimo ocorrido no quantitativo de matrículas pelo PROUNI. Observamos que, ao contrário do FIES, cuja queda de recursos foi vertiginosa para o mesmo período, o PROUNI oscilou às vezes para mais acessos e, mesmo quando diminuiu, não ocorreram grandes distorções comparadas ao FIES.

Convém salientar que esse fenômeno da manutenção do financiamento e ampliação do PROUNI deu-se por estar alinhado aos interesses dos empresários da educação, uma vez que as instituições que fazem adesão para a oferta de bolsas recebem isenção tributária.

Outro fator que evidencia o interesse do capital financeiro do empresariado da educação e o fato de um Programa que prioritariamente atendia aos estudantes de escolas públicas carentes, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e pessoas com deficiência, foi ampliado pela Lei 14.350/2022 (Brasil, 2022), para atender a estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas particulares. Ao fazer essa ampliação, desconsiderou-se a realidade socioeconômica dos estudantes de escolas públicas, assim como as condições enfrentadas desde o início da implantação da escolarização no Brasil, que perpetuou graves dicotomias e a necessidade de implementação de políticas de reparação histórica para a educação da classe trabalhadora.

Para Chaves (2016), o aumento do quantitativo de matrículas no setor privado foi fundamentalmente impulsionado pelo grande volume de recursos associado ao FIES e ao PROUNI. Desse modo, as matrículas de graduação na rede privada (com e sem fins lucrativos) perfazem um total de 7.367.080, do qual 3.640.205 (49,41%) são na modalidade de educação à distância.

Constatada a preponderância de matrículas na modalidade EaD, observemos a Tabela 20 a seguir:

Tabela 20 - Número de matrículas em cursos de graduação de 2016 a 2022

Ano	Matrículas (modo EaD)	Matrículas (modo presencial)	Total
2016	1.494.418	6.554.283	8.048.701
2017	1.756.982	6.529.681	8.286.663
2018	2.056.511	6.394.244	8.450.755

2019	2.450.264	6.153.560	8.603.824
2020	3.105.803	5.574.551	8.680.354
2021	3.716.370	5.270.184	8.986.554
2022	4.330.934	5.112.663	9.443.597

Fonte: INEP (2022).

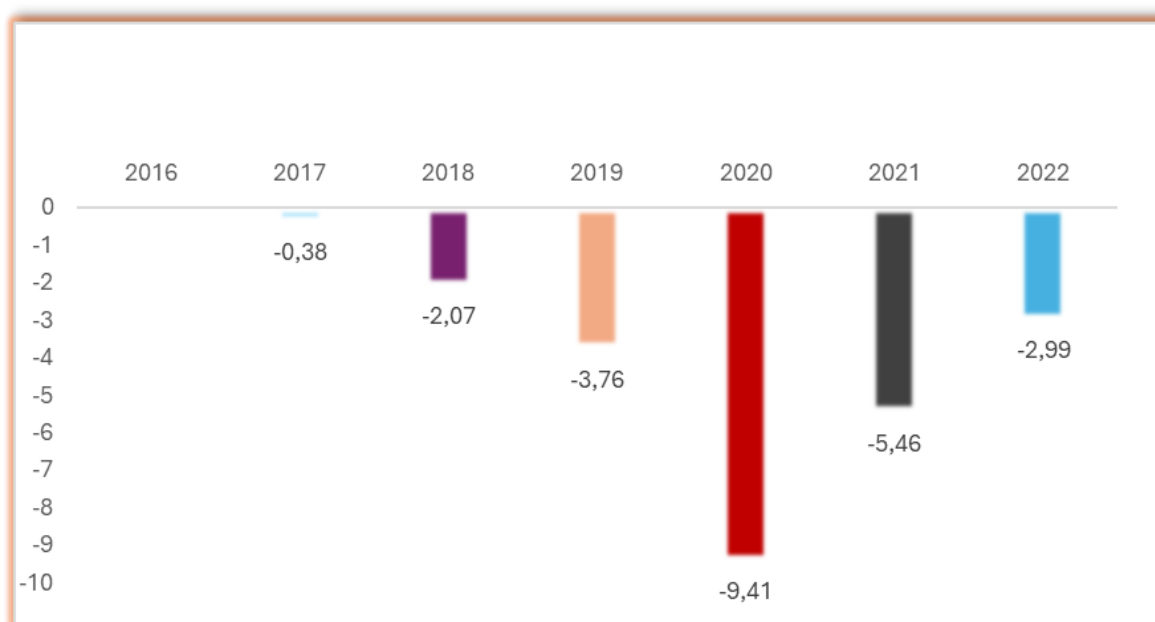
Observando os dados da expansão de matrículas em cursos de graduação à distância de 2016 a 2022, constata-se um crescimento inversamente proporcional ao decréscimo da quantidade de matrículas nos cursos de graduação presenciais. A Tabela a seguir evidencia as distorções existentes entre o número de matrículas e a quantidade de vagas ofertadas.

Tabela 21 - Distorções entre o número de matrículas em cursos presenciais e em EaD

Ano	Presencial	EaD
2016	6.180.251	4.482.250
2017	6.075.252	4.703.834
2018	6.358.534	7.170.567
2019	6.029.702	10.395.600
2020	6.110.141	17.516.300
2021	5.940.636	16.736.850
2022	5.657.908	17.171.895

Fonte: INEP (2022).

Gráfico 4 - Percentual de diminuição das matrículas em cursos presenciais



Fonte: INEP (2022).

Na oferta da educação presencial, considerando a variação ocorrida no período de 2016 a 2022, houve uma diminuição de 24,07%, enquanto no mesmo período a oferta de vagas para cursos em EaD aumentou aproximadamente 283,1%, conforme demonstrado na Tabela 21.

Constata-se que o número de matrículas para cursos na modalidade EaD aumentou expressivamente a partir de 2018, quando o MEC, durante o governo Michel Temer, flexibilizou a abertura de polos de educação à distância no Brasil.

Na análise das matrículas para cursos de graduação nas esferas públicas e privadas, torna-se evidente que houve um crescimento vertiginoso na quantidade de estudantes matriculados em instituições privadas. Devemos atentar para o fato de que 69,2% desses cursos são bacharelados, enquanto as licenciaturas ocupam 18,3% do total de matrículas (Brasil, 2022)⁸⁴.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2022 dos cursos de licenciatura mais acessados no Brasil, foi o de Pedagogia que teve o maior número de matrículas, com 49,2% das matrículas entre 15 cursos das 4 áreas de conhecimentos, o que representa 821.800 de 1.556.671 matrículas (Brasil, 2022).

No campo das modalidades, a Educação do Campo consta entre os cursos de graduação em licenciatura com temas de diversidade: Estudos africanos/afro-brasileiros e etnodesenvolvimento; Educação indígena - formação de professores; Educação do Campo - formação de professor. Na área dos cursos com temas da diversidade (Brasil, 2022), havia 8.368 estudantes matriculados dos 37.047 do número total de matrículas.

Entre 2002 e 2010, o Brasil passou por um período de crescimento econômico moderado, apesar das crises globais que afetaram diversas economias. Segundo Cerqueira e Toni (2018), a política econômica adotada nesse período combinou medidas de incentivo ao setor financeiro com programas voltados para o desenvolvimento social, permitindo a redução da desigualdade e a ampliação do acesso a bens e serviços básicos.

Contudo, a partir da reeleição de Dilma Rousseff em 2014, o país enfrentou uma crise econômica agravada por disputas políticas que inviabilizaram a

⁸⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>.

continuidade do projeto neodesenvolvimentista iniciado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002.

A análise de Boito Jr. (2013) enfatiza a dualidade dos governos dos presidentes Lula e Dilma Rousseff, que, apesar de não romperem com o modelo capitalista, implementaram ações relevantes nas esferas econômicas e sociais em atendimento à classe trabalhadora e setores empresariais que, em diferentes momentos, ofereceram sustentação às políticas governamentais.

Conforme Mota e Moraes (2017), o segundo mandato de Dilma Rousseff foi marcado por ajuste fiscal que gerou recessão, aumentou a inflação e o desemprego. A crise institucional que se intensificou entre 2013 e 2016 levou à interrupção do modelo de desenvolvimento que buscava equilibrar crescimento econômico e inclusão social, resultando numa guinada neoliberal que atacou significativamente as políticas públicas.

Ao terminar o governo de Jair Bolsonaro e iniciar a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2023, foi necessário um esforço maior dos movimentos sociais, principalmente do MST, entidades vinculadas à luta e defesa da Educação do Campo, instituições e profissionais ligados à EdoC, para integrar ações garantindo que todos os professores atuantes nas escolas do campo brasileiro recebessem formação necessária de maneira diversa e específica, em respeito à existência da vida no campo.

Ao concluirmos este capítulo, podemos afirmar que o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff foi um processo que envolveu interesses capitalistas amparados pelos agentes políticos e jurídicos, consistindo numa estratégia articulada por setores econômicos neoliberais para reconfigurar o cenário político e econômico do país (Cremonese, 2021).

Esse fato teve como resultado a desestruturação de políticas públicas, especialmente aquelas conquistadas por meio da atuação dos movimentos sociais, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que está diretamente vinculado ao PRONERA, criado para garantir o acesso à educação em territórios de reforma agrária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o processo de acesso dos trabalhadores aos direitos sociais no Brasil, podemos afirmar que os doze primeiros anos do governo do Partido dos Trabalhadores, compreendendo os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010, e o primeiro mandato de Dilma Rousseff, de 2011 a 2014, efetivamente ampliaram as políticas sociais compensatórias, trazendo melhorias para os diversos setores da sociedade.

Este trabalho de pesquisa teve como recorte a análise sobre o financiamento da União destinado à Licenciatura em Educação do Campo, porém foi impossível não abordarmos o financiamento de modo geral e as condições de oferta de cursos e o funcionamento de instituições de Ensino Superior no Brasil no período de 2016 a 2022.

Ressaltamos que a Educação do Campo, de modo geral, assim como a oferta da Licenciatura em Educação do Campo, além de ser um projeto em disputa epistemológica, também disputa desde sua criação os recursos do orçamento da União. Para Mancebo (2012), os recursos para a LEdoC

[...] têm sido insuficientes, de modo que a expansão da rede pública federal tem ocorrido com forte racionalização de recursos humanos e tem remetido à precarização e intensificação do trabalho docente, configurando uma expansão sem garantias de qualidade, que longe de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de uma educação superior elitista e excludente (Mancebo *et al.*, 2012, p. 20).

A partir do segundo semestre de 2016 até o fim do ano de 2022, as universidades públicas e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo enfrentaram sucessivos cortes orçamentários, comprometendo a manutenção de programas acadêmicos e a expansão da oferta de vagas. A redução dos investimentos afetou diretamente as despesas discricionárias, limitando recursos para infraestrutura, pesquisa e assistência estudantil.

A Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu o teto de gastos públicos, restringiu ainda mais a capacidade das instituições de Ensino Superior no desenvolvimento de suas atividades para atender às demandas da sociedade. Nesse período, houve uma diminuição significativa dos valores destinados ao PRONERA, dificultando a continuidade de cursos voltados à formação de educadores.

A redução dos repasses também prejudicou a contratação de docentes e técnicos, obrigando universidades a adotarem medidas emergenciais para evitar a

interrupção de projetos acadêmicos⁸⁵. A atuação dos movimentos sociais e entidades representativas foram fundamentais para denunciar os cortes e reivindicar a retomada dos investimentos, garantindo que, mesmo com dificuldades, algumas iniciativas fossem mantidas.

No contexto do desmonte da educação superior, distintas ações foram praticadas contra a Licenciatura da Educação do Campo, e com elas deu-se o esvaziamento financeiro, de modo geral, e principalmente pela propensão dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro em negar o protagonismo e os direitos básicos dos povos residentes em assentamentos, ou seja, os povos ligados ao MST.

Ao buscarmos as ações que demonstram o protagonismo do MST⁸⁶ para a oferta da Educação do Campo em todos os níveis e modalidades da educação nacional, encontramos os registros relacionados à criação e implementação do PRONERA. O referido programa possibilitou a formação de jovens e adultos em cursos técnicos, graduação e pós-graduação desde sua criação em 1998.

O MST contribuiu para o fortalecimento do FONEC como instância de articulação e debate para a formulação de políticas educacionais voltadas para o campo. O movimento também promove cursos de formação para educadores populares que atuam em escolas do campo, garantindo uma abordagem pedagógica alinhada à realidade das comunidades.

O MST participou ativamente da luta pela formalização legal da Pedagogia da Alternância, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2023 (Brasil, 2023), que define as diretrizes curriculares dessa Pedagogia para a educação básica e superior.

Desde seu surgimento, o MST tem articulado iniciativas para garantir o acesso de trabalhadores do campo à educação, fortalecendo a formação crítica e emancipatória dos sujeitos numa perspectiva metodológica diferente da fundamentação capitalista.

Nesse contexto, o Movimento apresenta em seu histórico a criação de aproximadamente 1.000 escolas públicas de Ensino Fundamental e 120 escolas de Ensino Médio em assentamentos e comunidades situadas no campo, a constante

⁸⁵ Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2022/04/o-futuro-das-universidades-publicas-diante-do-corte-de-verbas/>.

⁸⁶ Disponível em: <https://mst.org.br/2019/05/13/educacao-do-campo-conquistas-e-resistencia-popular/>.

luta pela universidade pública e para o acesso da classe trabalhadora à educação formal, assim como a criação de universidades populares.

O MST desempenhou um papel fundamental na luta pela continuidade da Educação do Campo durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, período marcado por cortes orçamentários e desestruturação de políticas públicas voltadas à reforma agrária.

Durante o governo de Michel Temer, o orçamento do PRONERA foi drasticamente reduzido de R\$ 30 milhões em 2016 para R\$ 3 milhões em 2018⁸⁷. Essa diminuição comprometeu a continuidade de cursos de formação de professores e dificultou o acesso dos trabalhadores do campo à educação superior. Junto com outras organizações, o MST denunciou esse desmonte, articulou e realizou mobilizações para pressionar o governo a recompor os investimentos.

No governo de Jair Bolsonaro, a situação se agravou com a paralisação de diversos projetos educacionais e a tentativa de privatização de políticas públicas voltadas para o campo. O MST continuou na resistência, promovendo debates, ocupações e articulações políticas para garantir que a Educação do Campo não fosse completamente desmantelada. Em 2023 o Movimento participou ativamente da reinstalação da Comissão Pedagógica Nacional – CPN, que atua na gestão e avaliação dos projetos educacionais.

Considerando que a mobilização do MST foi importante para impedir o fim da Educação do Campo como direito social à educação, garantindo que a oferta dos cursos da LEdoC fosse mantidos, devemos destacar também o protagonismo das universidades, institutos federais de educação, entidades de pesquisa, organismos federais e internacionais, professores, estudantes e a população. Em várias frentes de luta, resistiram e reivindicaram a permanência e a continuidade dos direitos conquistados. E quando não foi possível impedir os cortes orçamentários, mantiveram-se em luta pelo não aniquilamento do direito conquistado, a exemplo da tentativa de extinção do PRONERA via portaria expedida na gestão de Jair Bolsonaro.

A afirmação de Caldart (2014) de que a Educação do Campo e a luta pela terra estão interligadas, pode -se afirmar que a ocupação do Brasil, na realidade um processo de invasão perpetrada pela coroa portuguesa na corrida mercantilista em 1500. Desde o princípio da formação da população brasileira, os trabalhadores

⁸⁷ Disponível em: <https://mtst.org/noticias/apos-20-anos-de-avancos-educacao-do-campo-esta-ameacada-por-cortes-de-temer/>.

escravizados e os indígenas tiveram sua existência subsumida pela ganância e tirania da exploração dos detentores dos meios de produção.

Segundo Frigotto (2017), o processo de expropriação da terra, que deveria ser destinada à classe trabalhadora, se deu a partir da justificativa da necessidade de produção de excedentes para o bem-estar da comunidade. Mas com essa justificativa também se fundamentou a concepção liberal favorecendo o acúmulo de terras iniciado com as doações de sesmarias, favorecendo o fortalecimento do latifúndio até alcançarmos a atual situação do agronegócio no país.

A questão agrária no Brasil sempre esteve no centro das disputas políticas e econômicas, sendo marcada por conflitos que envolvem a classe trabalhadora e os setores dominantes. A Lei de Terras de 1850, reação à Lei Eusébio de Queiroz – proibiu o tráfico de pessoas para a escravidão no Brasil –, consolidou a propriedade privada como única forma de acesso à terra, impedindo que trabalhadores sem recursos pudessem adquiri-la, garantindo a concentração fundiária nas mãos de poucos.

Esse modelo foi reforçado ao longo das constituições brasileiras, que em diferentes momentos mantiveram a estrutura fundiária desigual e dificultaram a implementação de políticas de distribuição de terras. Essa situação encontra-se referendada pelo censo agropecuário de 2017, no qual há a demonstração de que a maior parte das terras está sob o domínio de aproximadamente 2.500 pessoas no Brasil (IBGE, 2017).

Durante o governo de João Goulart (1961-1964), a proposta de reforma agrária teve forte resistência dos setores conservadores, que viam na redistribuição de terras uma ameaça aos seus interesses. O Golpe (político e militar) de 1964 interrompeu essas iniciativas e fortaleceu um modelo de desenvolvimento que favorecia grandes proprietários e empresas, aprofundando a desigualdade e limitando o acesso da classe trabalhadora a direitos fundamentais.

A luta pela democratização da terra continua sendo um dos principais desafios políticos do país, envolvendo movimentos sociais e organizações que reivindicam mudanças estruturais na forma como os recursos são distribuídos.

Destacamos também que a libertação dos povos escravizados como resultado das revoltas, organizações e lutas sociais significa emancipação política e não emancipação humana, pois, no sistema de produção capitalista, não é possível haver a emancipação dos sujeitos.

A emancipação humana não se limita à conquista de direitos formais, mas exige uma transformação profunda das relações sociais e econômicas. A Licenciatura em Educação do Campo, ao promover uma formação crítica e coletiva, contribui para esse processo, possibilitando que os sujeitos tornem-se protagonistas de suas próprias histórias e participem ativamente da construção de uma sociedade sem divisão de classes, em que não haja dominantes e dominados (Frigotto, 2017).

É notória a formalidade dada pelo Estado a partir da sistematização e implementação de políticas educacionais para atender às demandas do mercado. A configuração da sociedade nos aspectos materiais, institucionais e os modos de produção são fatores determinantes para as ações de implementação de propostas governamentais e, conseqüentemente, para as proposições quanto à educação formal a ser ofertada, principalmente para a formação dos professores que atuam e atuarão na formação da classe trabalhadora (Oliveira, 2008).

Portanto, no período de 2016 a 2022, a Educação do Campo encontrou-se num processo de disputa com as propostas conservadoras evidenciadas pela iniciativa do movimento Escola sem Partido (Frigotto, 2017), pela militarização das escolas e pela campanha por disciplina mais rígida nas instituições educacionais. Ademais, surgiram as propostas neoliberais caracterizadas pela terceirização – ONGs com e sem fins lucrativos –, pelo avanço das propostas clássicas de privatização, do ensino domiciliar, da naturalização no meio educacional de empresas de consultoria e fundações de apoio e a atuação do Estado na avaliação censitária.

A Licenciatura em Educação do Campo desempenha um papel fundamental na formação de professores comprometidos com uma perspectiva emancipatória voltada para a construção de uma educação crítica e transformadora (Tonet, 2005). Diferentemente dos modelos tradicionais que atendem aos interesses do capital, a LEdoC busca romper com a lógica da precarização intencional do ensino voltado à classe trabalhadora, promovendo um processo de formação que valoriza o conhecimento produzido coletivamente e a autonomia dos sujeitos.

Segundo Marx (2004), o sistema de produção capitalista opera por meio da reificação e alienação do trabalhador, transformando-o em mero instrumento da produção, afastando-o do controle de seu próprio trabalho e das condições que determinam sua existência. No contexto educacional, essa lógica manifesta-se na imposição de currículos tecnicistas e na formação de professores moldados para

atender às demandas do mercado, em detrimento de uma educação que possibilite a compreensão crítica da realidade e a construção de alternativas para a superação das desigualdades.

Segundo Molina (2022), a Licenciatura em Educação do Campo se contrapõe a esse modelo ao promover uma formação que reconhece a historicidade dos sujeitos e suas lutas, fortalecendo práticas pedagógicas que dialogam com as experiências das comunidades atendidas. Esse processo educativo não apenas instrumentaliza os professores para atuarem em diferentes territórios, mas também os inserem num movimento de resistência contra a mercantilização do ensino e a reprodução das estruturas de dominação.

Ao garantir que a formação docente esteja alinhada com princípios de autonomia e transformação social, essa licenciatura contribui para a construção de uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também possibilita a organização coletiva e a luta por direitos (Albino; Rodrigues; Dutra-Pereira, 2024).

Desse modo, é possível evitar a alienação social que, segundo Frigotto,

Faz com que os indivíduos não se reconheçam como sujeitos produtores da história e não perceberem o tipo de sociedade desigual, concentradora de propriedade privada que acumula riqueza e produz miséria, fome, doenças, desespero [na qual está inserido] é [...] obra de seres humanos (Frigotto, 2023 p. 386).

Dessa forma, a escola pode deixar de ser um espaço de reprodução da alienação e passar a ser um instrumento de emancipação, permitindo que os trabalhadores compreendam sua posição na sociedade e se mobilizem para a construção de alternativas que rompam com a lógica da exploração (Marx, 2002). Segundo o autor, a emancipação humana ocorre quando os indivíduos rompem com as estruturas que os alienam e passam a atuar de forma consciente na construção de uma sociedade livre da exploração. Esse conceito baseia a formulação da Licenciatura em Educação do Campo por Molina (2017) e Caldart (2019), que defendem uma educação comprometida com a autonomia dos sujeitos e com a superação das desigualdades históricas.

A abordagem metodológica da Alternância Pedagógica, na formação de educadores camponeses é baseada na auto-organização e na realidade como princípio formativo, segundo Pistrak (2010), esses princípios fortalecem a autonomia dos sujeitos e possibilitam a construção de alternativas para a melhoria das condições de vida.

Nesse contexto, a educação não apenas faz a mediação do conhecimento, mas também constitui -se num instrumento de mobilização e resistência, permitindo que os educandos compreendam sua posição na sociedade e atuem na busca por justiça social.

Segundo Caldart (2011), a vinculação com as escolas do campo é primordial para fortalecer a oferta das turmas da LEdoC, considerando que o fechamento dessas instituições compromete a continuidade da formação de educadores. A metodologia da Alternância Pedagógica, por sua vez, representa também um grande desafio, pois exige uma organização curricular que integre diferentes dimensões da vida aos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, os pressupostos de valorização dos saberes dos sujeitos e a produção de material nos processos educativos não podem ser desconsiderados, pois, caso contrário, a Alternância perderia parte de seu sentido, tornando-se uma prática fragmentada.

Na implementação da Educação do Campo, constatamos aspectos da emancipação humana. Essa afirmação é corroborada pela participação ativa dos sujeitos do campo tanto no processo reivindicatório quanto no processo decisório e de planejamento. Em decorrência desse processo, a implantação da Licenciatura em Educação do Campo como estratégia formativa, direta e consequentemente contempla as necessidades das populações camponesas quanto ao acesso à educação, considerando suas especificidades socioculturais, políticas e respeitando seu território enquanto espaço dinâmico de vida (Fernandes, 2013)

A LEdoC, iniciada em 2007 com as turmas-piloto da UFMG, UnB, UFS e UFBA, foi consolidada como formação de educadores no Brasil, mesmo diante de inúmeros desafios, desde a criação do PRONERA, mas com avanços e conquistas, a exemplo de sua institucionalização para a habilitação de professores e a Alternância Pedagógica. Atualmente são 74 instituições (universidades e institutos federais) que ofertam cursos da LEdoC (Paula, 2023).

Esta pesquisa evidenciou o processo de luta e conquista na criação da Licenciatura em Educação do Campo, mas demonstrou também que ela enfrenta desafios estruturais que dificultam sua continuidade, especialmente no que se refere à manutenção dos princípios que fundamentam sua proposta pedagógica.

De modo geral, a diminuição dos recursos destinados às instituições de educação superior no Brasil no período de recorte dessa pesquisa, restringiu a

capacidade das universidades em manter programas voltados à formação de professores.

A redução de investimentos e a precarização das políticas públicas no período de 2016 a 2022, comprometeram a expansão desses cursos, limitando o acesso de novos estudantes e dificultando a permanência dos que estavam matriculados. Porém, diante do cenário de dificuldades, a LEdoC ofertou turmas em resistência ao processo de desmonte.

Molina (2014) destaca que a ampliação da oferta de licenciaturas voltadas a esse modelo educacional representa uma conquista dos movimentos sociais, mas também impõe desafios relacionados à estruturação dos currículos, à formação de docentes e à garantia de financiamento adequado.

A necessidade de fortalecer a articulação entre instituições de ensino, comunidades e organizações sociais torna-se fundamental para garantir que esses cursos continuem a existir e a cumprir seu papel na formação de educadores comprometidos com a transformação social.

A LEdoC enfrentou desafios estruturais que dificultaram sua continuidade, exigindo estratégias que garantam o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Segundo Molina (2015), um dos principais desafios é a implementação de políticas afirmativas que possibilitem o ingresso dos sujeitos camponeses nesses cursos, assegurando que a formação acadêmica esteja alinhada às necessidades das comunidades.

O protagonismo dos movimentos sociais também apresenta -se como um fator determinante, pois a participação ativa dessas organizações foi fundamental para a construção de uma formação de educadores comprometida com as lutas e transformações sociais na formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

A Educação do Campo, fundamentada nos princípios da diversidade, participação coletiva e valorização dos saberes locais, representa um espaço de resistência e transformação social. Desse modo, foi confirmada a tese desta pesquisa, segundo a qual a Licenciatura em Educação do Campo se consolidou como uma proposta de formação de educadores diferenciada do projeto de formação demandado pelo sistema capitalista financeiro e explorador. Portanto, a LEdoC se apresenta como uma possibilidade e estratégia de superação da sociedade burguesa, por estar pautada nos princípios da emancipação humana enquanto organização conceitual e metodológica.

Diante do cenário de desmonte das políticas públicas, em razão da desmobilização orçamentária praticada de modo planejado, observado nos Relatórios de Gestão do Ministério da Educação no período de 2016 a 2022, constata-se menções sobre a Educação do Campo, porém os aportes eram sistematicamente vetados nos instrumentos de planejamento e orçamento públicos.

Destacamos que as gestões políticas de Michel Temer e Jair Bolsonaro, utilizaram-se das estratégias de desmonte do PRONERA por meio da retirada dos recursos orçamentários, mas o fizeram de modo que não fosse tão evidenciado para toda a sociedade, considerando que esses gestores contavam com o apoio de pessoas pertencentes à classe trabalhadora.

No entanto, apesar de invalidarem as políticas públicas e os movimentos sociais, as fações eram praticadas de modo subliminar e disfarçados de combates aos ideais contra o povo brasileiro, pois se fosse verbalizado que a intenção seria beneficiar a elite brasileira, haveria maiores contestações públicas contra os interesses capitalistas e poderia promover aglutinação e fortalecimentos das pautas por justiça e direitos sociais.

Deve-se atentar para o fato de que, desde a eleição de 2014, a gestão eleita para o pleito de 2015 a 2018, enfrentou problemas políticos causados pelos representantes dos interesses burgueses contra os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores brasileiros. Portanto, com o impedimento de continuidade da presidente Dilma Rousseff na Presidência da República, consolidou -se- o golpe neoliberal no Brasil.

Desse modo, os problemas orçamentários para as políticas sociais no Brasil, devem ser contabilizados desde o início de 2015, quando o Plano Plurianual 2015–2018 foi aprovado sob disputas e tensões no Congresso Nacional. Assim, devemos compreender que o PRONERA e, conseqüentemente, a Licenciatura em Educação do Campo atravessaram oito anos de questionamentos, narrativas de invalidações e esvaziamentos orçamentários no intuito de aniquilamento da Educação do Campo enquanto política pública emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. A. Uma segunda legalidade por Jango: Porto Alegre, 1º de abril de 1964. **Oficina do Historiador**, v. 6, p. 126-144, 2013.
- ALBINO, Â. C. A.; RODRIGUES, A. C. S.; DUTRA-PEREIRA, F. K. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, e14103, 2024.
- ALBUQUERQUE, A. B. Desenvolvimentismo nos governos Vargas e JK. 2015. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA. 11., 2015, Vitória. **Anais** [...], Vitória: UFES, 2015.
- ALENCAR, M. F. S. Princípios pedagógicos da Educação do Campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 39, n. 2, p. 41-72. 2015.
- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Nota à sociedade**. 28 ago. 2017. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2017/08/28/52515-2/>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- ANDRADE, R. P. Conquistar a terra, dominar a água, sujeitar a floresta: Getúlio Vargas e a revista Cultura Política redescobrem a Amazônia (1940-1941). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v. 5, p. 453-468, 2010.
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/01/MANIFESTO-Frente-Revoga-BNC-Formacao-final-1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- ANJOS, M. P.; SIMÕES, A. V. Formação de educadores do campo: um estudo do PRONERA no sudeste do Pará. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3., 2010, Brasília; SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO BRASILEIRO, 3., Brasília, 2010. ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2010, Brasília. **Anais** [...], Brasília, 2010.
- ANTONIO FILHO, F. D. Riqueza e miséria do ciclo da borracha na Amazônia brasileira: um olhar geográfico por intermédio de Euclides da Cunha. In: GODOY, P. R. T. (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. In: SOARES, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-24.

ARAÚJO, F. L. **Sina de vagão**: uma análise da dependência econômico-financeira nos municípios com matriz econômica de base mineral. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16296>. Acesso em: 22 mar. 2025.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação básica do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBEIRO, H. **História do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1978.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

BIANCO, P. C. **João Goulart, o ministro trabalhista, e sua relação com o movimento sindical (1953-1954)**. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BIZERRA, L. F. F. **Práticas pedagógicas**: aproximações dos princípios da Educação do Campo na Escola Vovó Vina, em Santa Rita-PB. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

BOITO JR., A.; BERRINGER, T. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, p. 31-38, 2013.

BORTONE, E. A. O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) na construção da reforma do Estado autoritário (1964-1968). **Tempos Históricos**, v. 18, n. 1, p. 44-72, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Secretaria d'Estado dos Negócios do império, 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC/SEMTEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em:
https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003**. Institui o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo - GPT7. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão. **Edital nº 2, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013**. Institui o Programa Escola da Terra como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Brasília, 2013. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_insti_tui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf. Acesso em: ago. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.180, de 2014**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1661955&filename=VTS+1+PL718014+%3D%3E+PL+7180/2014. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/pne>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. 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. Brasília, 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

BRASIL. **Mensagem de Veto nº 622, de 30 de dezembro de 2015**. Comunica ao Congresso Nacional os vetos parciais ao Projeto de Lei nº 13.242, de 30 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a Lei Orçamentária Anual para o exercício de 2016. Brasília, 2015.

BRASIL. **Mensagem nº 703, de 26 de dezembro de 2016**. Comunica veto parcial ao Projeto de Lei nº 2, de 2016-CN, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2017. Brasília, 2016. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.408, de 26 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2017 e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13408.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.587, de 2 de janeiro de 2018**. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2018. Brasília, 2018. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13587.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. **Veto nº 18, de 6 de junho de 2018**. Veto parcial aposto ao Projeto de Lei do Congresso Nacional nº 7, de 2018, que altera a Lei nº 13.473, de 8 de agosto de 2017, sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018. Brasília, 2018. Disponível em:

<https://www.congressonacional.leg.br/materias/vetos/-/veto/detalhe/11842>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Mensagem de Veto nº 449, de 26 de junho de 2018**. Comunica veto parcial ao Projeto de Lei nº 7, de 2018-CN, que altera a Lei nº 13.473, de 8 de agosto de 2017, sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018. Brasília, 2018. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Msg/VEP/VEP-449.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 209, de 7 de março de 2018**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, a partir do primeiro semestre de 2018. Brasília, 2018. Disponível em:

http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria_209_07032018_incluso_535_02092020.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.209, de 19 de novembro de 2018**. Dispõe sobre as regras e os procedimentos a serem realizados para a oferta de financiamento estudantil mediante o Fundo de Financiamento Estudantil e o Programa de Financiamento Estudantil, referentes ao processo seletivo do primeiro semestre de 2019. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria1209.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. **Mensagem de Veto nº 569, de 11 de novembro de 2019**. Comunica veto parcial ao Projeto de Lei nº 5, de 2019-CN, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e a execução da Lei Orçamentária de 2020. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Msg/VEP/VEP-569.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Economia. **Relatório Anual de Avaliação - Plano Plurianual 2016-2019**: exercício 2019. Brasília, 2019. Disponível em:

https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/planejamento/plano-plurianual/copy_of_arquivos/planos-plurianuais-anteriores/ppa-2016-2019/monitoramento-e-avaliacao-do-ppa/relatorio-anual-de-avaliacao-ano-base-2019/relatorio-de-avaliacao-do-ppa-2019-sumario-executivo.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019**. Altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Brasília, 2019. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm. Acessado em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.898, de 11 de novembro de 2019.** Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e a execução da Lei Orçamentária de 2020 e dá outras providências. Brasília, 2019. Disponível em:

https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/64736/3/L_n.13898_%2011_11_2019%20DOU_Imprensa%20Nacional.pdf. Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II. Brasília, 2019. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2020. Disponível em:

https://implementacaobncc.com.br/wpcontent/uploads/2024/10/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, 2020. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ceb-001-2020-11-13.pdf>.

BRASIL. **Lei nº 13.978, de 17 de janeiro de 2020.** Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2020. Brasília, 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13978.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.116, de 31 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e a execução da Lei Orçamentária de 2021 e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14116.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.144, de 22 de abril de 2021.** Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2021. Brasília, 2021. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14144.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.194, de 20 de agosto de 2021**. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e a execução da Lei Orçamentária de 2022 e dá outras providências. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14194.htm. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.303, de 21 de janeiro de 2022**. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2022. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14303.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240741-rcp002-22&category_slug=agosto-2024-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 14, de 10 de novembro de 2023**. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de promover estudos técnicos relacionados à Política Nacional de Permanência Materna nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2005-2023-11-14.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 587, de 28 de março de 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-587-de-28-de-marco-de-2023-473747376>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, 2023. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/reuni/30000-uncategorised/91171-resolucoes-cp-2023>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Plano Plurianual 2020-2023 – Atualizado (2023)**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/planejamento/plano-plurianual/paginas/ppa-2020-2023-atualizado>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Plurianual 2020-2023**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/planejamento/plano-plurianual/copy_of_arquivos/planos-plurianuais-anteriores/ppa-2020-2023/relatorio-anual-de-monitoramento-ppa-2020_2023.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura,

cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 26 de julho de 2024**. Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o exercício de 2025. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2024/resolucao-no-5-de-26-de-julho-de-2024-resolucao-no-5-de-26-de-julho-de-2024-dou-imprensa-nacional.pdf/@download/file>. Acesso em: 26 fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Fazenda. **Portaria Interministerial nº 9, de 28 de agosto de 2024**. Altera a Portaria Interministerial MEC/MF nº 6, de 28 de dezembro de 2023, e atualiza as estimativas, valores e cronogramas de desembolso das complementações da União ao Fundeb para o exercício de 2024. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/fundeb-valores-sao-atualizados-e-mais-redes-reconhecidas-por-avancos>. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Manual Técnico de Orçamento 2024**. 8. ed. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www1.siof.planejamento.gov.br/mto/lib/exe/fetch.php/mto2024:mto2024.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Painel do Orçamento Federal 2025**. Brasília, 2025. Disponível em: https://www1.siof.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true&sheet=SH06. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO**. [s. d.]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRESSER PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *In*: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BRITO, M. M. B. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública**: um estudo do PRONERA, PROCAMPO E PARFOR, na Universidade Federal do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do

Campo da Universidade de Brasília. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

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. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (org.). **Caminhos para transformação da escola 2**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CAMPOS, F. R. Indicadores de empoderamento do sexo feminino e o bem-estar social de países da América Latina. **Entropia**, v. 6, n. 11, p. 32-53, 2022.

CAMPOS, R. **História do Brasil**. São Paulo: Atual, 1991.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/282102022-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

CÉSAR, C. USP é a melhor universidade em ranking da América Latina; outras 34 brasileiras melhoram pontuação. CartaCapital, São Paulo, 14 set. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/usp-e-a-melhor-universidade-em-ranking-da-america-latina-outras-34-brasileiras-melhoram-pontuacao/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

CHAUVIN, J. P. A “expulsão dos jesuítas” como lugar-comum. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 6, p. 47-64, 2016.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil: o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 49-72, 2016.

CLARK, G.; NASCIMENTO, S. P.; CORRÊA, L. A. Estado regulador: uma (re)definição do modelo brasileiro de políticas públicas econômicas. *In*: ENCONTRO PREPARATÓRIO PARA O CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 17., 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Fundação Boiteux. 2008. p. 4180-4196.

COELHO, F. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e Igreja: algumas reflexões iniciais de pesquisa. *In*: SEMANA DE HISTORIA, 2006, Três Lagoas, MS, 2006, p. 151-162.

CREMONESE, D. A crise política no Brasil e o impeachment de Dilma Rousseff em 2016. **Campos Neutrais - Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, Rio Grande, RS, v. 1, n. 3, p. 70–87, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cn/article/view/9677>. Acesso em: 31 maio 2025.

CRESTANI, L. A. O surgimento do inimigo interno: Ditadura Militar no Brasil (1964 a 1985). **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 5, n. 9, 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/1157>. Acesso em: 6 mar. 2025.

CRUZ, A. G.; ALMEIDA, A. A BNCC e BNC: formação como indutora do apagamento da formação docente. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20518>. Acesso em: 6 nov. 2023.

CRUZ, C. F. Um estudo empírico sobre a configuração das receitas e despesas em um município de grande porte do estado da Bahia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 15., Curitiba, 2008. **Anais [...]**. Curitiba, 2008. Disponível em: <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/1242>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

CURADO SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 3 out. 2020.

D'ARAUJO, M. C. S. **O segundo governo Vargas 1951-1954**: democracia, partidos e crise política. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. (Série Fundamentos; 90).

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184>.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013.

FELIX, N. M. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características. *In*: MARTINS, M. F. A.; RODRIGUES, S. S. (org.). *Pronera: experiências de gestão de uma política pública*. São Paulo: Compacta, 2015.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, n. 6, p. 24-34, 2012.

FERREIRA, J. L. **O populismo e sua história**: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 16, n. esp.1, p. 940-956, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2022

FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: desde reflexões da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Trabalho: educação e tecnologia, treinamento polivalente ou formação politécnica? In: FRIGOTTO, G. **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GASPAROTTO, A.; TELÓ, F. (org.). **Histórias de lutas pela terra no Brasil (1960-1980)**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GAUTHIER, L. **O vírus, a pandemia e o capitalismo**: notas editoriais da Revista A Verdade 105. Site da Corrente O Trabalho do PT. 24 mar. 2020. Disponível em: <https://otrabalho.org.br/o-virus-a-pandemia-e-o-capitalismo-notas-editoriais-da-revista-a-verdade-105/>.

GENTILI, P. A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007.

GOMES, L. C. G. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na Velha República. **Vértices**, v. 5, n. 3, p. 53-80, 2003.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 3: Maquiavel. **Notas sobre o estado e a política**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRAMSCI, A. **Vozes da terra**. São Paulo: Boitempo, 2023.

GUEDES, C. G. *et al.* (org.). **Memória dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 133–150, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1018>.

HOBBS, T. **Leviatã**: matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

HOFFMANN, S.-L. Os direitos humanos e a história. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 11, n. 27, p. 525-560, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180311272019525>.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuario.html>. Acesso em: 18 jul. 2025.

IKUTA, C. Y. S. **A agenda de políticas da educação superior nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro (2016-2022)**: análise do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-21112023-152236/>. Acesso em: 18 maio 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 5 nov. 2024.

KANT, I. **A metafísica dos costumes**: princípios metafísicos da doutrina do direito. Rio de Janeiro: Edições 70, 2019.

KLÖCKNER, L. O Repórter Esso e Getúlio Vargas. *In*: Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho, 2, 2004, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em: <https://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/74695668814433177230257016087316867641.pdf>.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEWANDOWSKI, E. R. A formação da doutrina dos direitos fundamentais. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 98, p. 411-422, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, N. T. **Um sertão chamado Brasil**: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: Revan/IUPERJ-UCAM, 1999.

LOPES, M. L. F. M.; PERBONI, F. O liberalismo e a Lei 13.415/2017. *In*: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, **Anais on-line**, v. 3, n. 3, p. 880-888, 2019. Recuperado de <https://anaionline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5813>.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/Q958B6p6Rz6vmXgHP7T5Ysy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2011.

LUKÁCS, G. O fenômeno da reificação. *In*: LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Lisboa: Publicações Escorpião, 1974.

LUZ, R. J. P.; MELO, P. A.; ANGELO, G. V. Educação superior na América Latina: a convergência necessária. **Revista de Ciências da Administração**, v. 7, n. 13, p. 2, 2005.

MALUF, S. **Teoria geral do Estado**. 34 ed. São Paulo : Saraiva, 2018.

MARQUES, E. **Educação do Campo**. Fórum Nacional da Educação do Campo. Brasília, 14 jul. 2023. Disponível em: <https://fonec.org/educacao-do-campo/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MARQUES, R.; XIMENES, S. B.; UGINO, C. K. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 38, p. 526-547, 2018.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, J. S. As circunstâncias da Independência e a formação do poder do atraso. **Revista USP**, n. 133, p. 123-132, 2022.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: EBEM - ENCONTRO

BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. 1., São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: UNESP, 2005.

MARX, K. **As lutas de classe na França de 1848 a 1850**. São Paulo Alfa-Ômega, s. d. (Obras Escolhidas, v. I.)

MARX, K. **O capital**. Volume I. São Paulo: Abril cultural, 1983.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **As lutas de classes na França**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, K.-ENGELS, F. Cultura, arte e literatura. Textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Global, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F.; LÊNIN, V. I. **Manifesto comunista**. Teses de abril. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATIAS, P. J. **Finanças públicas**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5033>.

MEDEIROS, L. S. Empresariado rural, modernização da agricultura e violência no meio rural brasileiro. **Revista Latinoamericana de Trabajo y Trabajadores**, n. 2, p. 183-214, 2021.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, M. C. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de ciências naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014. (Série NEAD Debate; 23).

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

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017.

MOLINA, M. C. *et al.* Licenciatura em Educação do Campo e a garantia do direito à educação: contribuições de pesquisas sobre a atuação de seus egressos. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. I-XVII, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/73921>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R.; SANTANA, J. F. Direito ao ensino superior e Educação do Campo: avanços e possibilidades para o Plano Nacional de Educação 2024-2034. **Retratos da Escola**, v. 18, n. 41, 2024.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e4539138, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4539>.

MOLLO, M. L.R. A concepção marxista de Estado: considerações sobre antigos debates com novas perspectivas. **Economia**, v. 2, n. 2, p. 347-389, 2001.

MONTENEGRO, A. T. As ligas camponesas às vésperas do golpe de 1964. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, v. 29, n. 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/9974>.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. *In*: MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. **Revista SEM-TERRA**, ano I, n. 2, 1997.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

NOZOE, N. H. Sesmaria e apossamento de terras no Brasil Colônia. **Economia – Revista da ANPEC**, v. 7, n. 3, p. 587-605, 2006. Disponível em: http://www.anpec.org.br/revista/vol7/vol7n3p587_605.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

OLIVEIRA, A. J.; FREIRE, F. S. Financiamento das Instituições de Ensino Superior brasileiras em tempo de crise. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 21, n. 40, p. 101-120, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/view/29041>. Acesso em: 19 nov. 2023.

OLIVEIRA, A. U. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, ano 19, v. 2, n. 21, p.113-156, 2003.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, R. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 47-60, 2003.

OLIVEIRA, R. **Empresariado e a educação brasileira: qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.

PAULA, H. V. C. A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: levantamento do observatório da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 1, p. 240-256, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/67544>.

PEIXOTO, R. C. D. Memória social da Guerrilha do Araguaia e da guerra que veio depois. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 6, p. 479-499, 2011.

PEREIRA, C. R.; RODRIGUES, L.; RODRIGUES, S. A. C. Educação integral e emancipação humana: aspectos necessários para sua implantação e efetivação. *In*: DICKMANN, I. (org.). **DNA Educação 4**. São Paulo: Dialogar, 2018. (Coletânea de artigos da educação, 4).

PINHEIRO, L. B. S. P. **Visões da Cabanagem: uma revolta popular e suas representações na historiografia**. Manaus: Valer Editora, 2023.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PITON, I. M. Formação de docentes em tempos de políticas neoliberais: o modelo emblemático de Faxinal do Céu. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 171-186.

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Fundação Ulysses Guimarães. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: PMDB, 2015. Disponível em: https://www.mdb-rs.org.br/fl_adm/uploads/documentos/Uma_ponte_para_o_futuro.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

PRADO, M. E. Joaquim Nabuco e um novo olhar sobre a nação. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1-2, p. 89-106, 1999.

PRADO JR., C. **A questão agrária no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2014.

RAMOS, C. CONTAG: distantes abordagens e base social. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 26., São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, p. 1-14, 2011.

REIGOTO, L. M. **Os anos Dutra: cenário internacional e política econômica (1946-1951)**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

REIS, J. J; GOMES, F. S. (ed.). **Revoltas escravas no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 2021.

RODRIGUES, L. **Educação ambiental em Canaã dos Carajás: o programa de educação ambiental desenvolvido pela Vale na escola Adelaide Molinari**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/4471/1/Dissertacao_EducacaoAmbientalCanaa.pdf.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ROSANVALLON, P.; FITOUSSI, J.-P. **La nueva era de las desigualdades**. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1997.

ROUSSEAU, J.-J. **Do contrato social**. Ensaios sobre a origem das línguas. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Discurso sobre as ciências e as artes. São Paulo: Nova cultural, 1997. (Coleção Os Pensadores).

SANTOS, C. A. **Pronera, educação técnico-profissional e reforma agrária popular: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, C. A.; SEIXAS, A. C. P. S. Políticas públicas e programas de Educação no Campo no Brasil e no Distrito Federal. **Revista Com Censo - Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 9, n. 2, p. 84-86, 2022.

SANTOS, C. F. A educação no espaço rural e a Licenciatura em Educação do Campo. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 14, n. 55, p. 285-296, 2014. Acesso em: 4 dez. 2019.

SANTOS, C.; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R. Educação do campo, agroecologia e protagonismo social: a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). **Revista Agriculturas: Experiências em Agroecologia**, v. 7. n. 4, ASPTA, 2010.

SANTOS, J. **Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANTOS, L.; SANTOS, J. R.; JESUS, S. M. A. Licenciatura em Educação do Campo: a experiência-piloto da Universidade Federal de Sergipe (2008 a 2012). **Revista Pedagógica**, v. 24, n. 1, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6944>. Acesso em: 1º maio. 2025.

SAUER, S.; SARAIVA, R. C. F. Violência, repressão e resistências camponesas: reflexões e (re)construções a partir da Comissão Camponesa da Verdade. **Retratos de Assentamentos**, v. 18, n. 2, p. 19-37, 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SENA, I. P. F. S. A formação humana na Educação do Campo: apontamentos para fortalecer os horizontes emancipatórios. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 118-143, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/29886>. Acesso em: 31 maio 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JR., R. O. **Direito fundamental ao trabalho justo**: uma análise jurisprudencial global. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídico-empresariais) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017.

SILVA, F. C. **O futuro do Estado Social**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016.

SILVA, H. S. A. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis**: análise da experiência da LEdoC-UFPA-Cametá Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, J. C. J. Análise histórica das constituições brasileiras. **Ponto-e-Vírgula - Revista de Ciências Sociais**, n. 10, p. 217-244, 2011.

SILVA, J. M. **A memória e o guardião (em comunicação com o presidente da República)**: relação, influência, reciprocidade e conspiração no governo João Goulart. São Paulo: José Olympio, 2020.

SILVA, M. A. B. Lei de Terras de 1850: lições sobre os efeitos e os resultados de não se condenar “uma quinta parte da atual população agrícola”. **Revista Brasileira de História**, v. 35, p. 87-107, 2015.

SILVA, M. G.; RODRIGUES, T. C. M. O populismo de direita no Brasil: neoliberalismo e autoritarismo no governo Bolsonaro. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, PA, v. 26, n. 1, p. 86-107, 2021.

SILVA, M. S. **Os saberes do professorado rural**: construídos na vida, na lida e na formação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SLOBODIAN, Q. **Globalists: the end of empire and the birth of neoliberalism**. Cambridge (EUA): Harvard University Press, 2018.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 2020.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

SOUSA, J. R. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

STEDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil v. 3: programas de reforma agrária (1946- 2003)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. (Coleção A Questão Agrária no Brasil).

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil v. 4: história e natureza das Ligas Camponesas 1954-1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. (Coleção A Questão Agrária no Brasil).

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-193, 2000.

TEIXEIRA, M. A. S. **Movimentos sociais, ações coletivas e reprodução social: a experiência da Contag (1963-2015)**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação Inicial Docente: Todos Pela Educação analisa propostas do GT do MEC**. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/formacao-inicial-docente-analisa-propostas-do-gt-do-mec/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

TONET, I. Cidadania ou emancipação humana. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 44, p. 1-10, 2005.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukás, 2012.

TREVISAN, L. S.; OLIVEIRA JR., J. A. A viabilidade constitucional da adoção do parlamentarismo no Brasil: o perene dilema institucional brasileiro em seus aspectos históricos, jurídicos e políticos. **REI - Revista Estudos Institucionais**, v. 7, n. 3, p. 1127-1162, 2021. Disponível em: <https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/624>. Acesso em: 6 mar. 2025.

TRINDADE, D. R. **O potencial da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília para a produção de ações contra-hegemônicas: um estudo de caso no assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. <http://repositorio.unb.br/handle/1048/8513>. Acesso em: 22 mar. 2019.

UFBA – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. **Projeto político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em:

https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/projeto_politico_pedagogico.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025

UFBA – Universidade Federal da Bahia. **Relatório de gestão 2013**: unidades e órgãos. Salvador: UFBA, 2013. Disponível em: <https://www.ufba.br/acesso-informacao/relatorio-gestao>. Acesso em: 30 mai. 2025.

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. **Histórico do Projeto UNICAMPO**. Disponível em: <https://www.ufcg.edu.br/~unicampo/historico.htm>. Acesso em: 18 ago. 2024.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Avaliação do desempenho acadêmico e indicadores de retenção e evasão dos estudantes de graduação: Licenciatura em Educação do Campo (Licenciatura)**. Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2023. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/relatorios/2022/LicemEducacaoodoCampoLic>. Acesso em: 16 jul. 2025.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciatura em Educação do Campo. Mostra Sua UFMG, 2025. Disponível em: <https://www.ufmg.br/mostra/curso/licenciatura-em-educacao-do-campo/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

UFS – Universidade Federal de Sergipe. **Anuário estatístico da UFS: 2007–2009**. São Cristóvão: UFS, 2009. Disponível em: https://indicadores.ufs.br/uploads/page_attach/path/1263/Anu_rio_Estatistico_da_UF_S_20072009.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

UFS – Universidade Federal de Sergipe. **Licenciatura em Educação do Campo**. Portal UFS, 2025. Disponível em: <https://www.ufs.br/pagina/31374-educacao-do-campo>. Acesso em: 16 jul. 2025.

UNB – Universidade de Brasília. **Relatório de gestão 2017**: Faculdade UnB Planaltina – Licenciatura em Educação do Campo. Brasília: UnB, 2018. Disponível em: https://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1&Itemid=675. Acesso em: 3 abr. 2025.

UNE – União Nacional dos Estudantes. **Atuação da UNE em defesa da educação pública em 2019**. São Paulo: UNE, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/une-a-historia-e-a-importancia-da-uniao-nacional-dos-estudantes>. Acesso em: 08 jan. 2024.

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Editais PROCAMPO 2013**: seleção de projetos para cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Marabá, PA: UNIFESSPA, 2013. Disponível em: <https://fecampo.unifesspa.edu.br/historico.html>. Acesso em: 4 abr. 2025.

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Faculdade de Educação do Campo. **Histórico da FECAMPO - 2017**. Marabá, PA: UNIFESSPA, 2017. Disponível em: <https://fecampo.unifesspa.edu.br/historico.html>. Acesso em: 4 abr. 2025.

VALENTIM, E. C. R. B.; PERUZZO, J. F. A ideologia empreendedora: ocultamento da questão de classe e sua funcionalidade ao capitalismo. **Temporalis**, v. 17, n. 34, p. 101-126, 2017.

VANZULLI, M. Sobre a teoria marxiana da história nas “formações econômicas pré-capitalistas”. **Crítica Marxista**, v. 13, n. 22, p. 97-108, 2006.

VENÂNCIO, R. D. O. Che Guevara: revolucionário e radialista. **Anagrama**, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em: <https://revistas.usp.br/anagrama/article/view/35348>. Acesso em: 18 maio 2025.

VIANA, G. A. **Camponeses mortos e desaparecidos**: excluídos da Justiça de Transição. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.