



UnB

Programa de Pós-Graduação (PPGE)- Mestrado em Educação
Linha Educação Ambiental e Educação no Campo
Universidade de Brasília

Loyanne Káryta Pereira da Silva Faria

DA UNIVERSIDADE AO CAMPO:

**Práxis Pedagógica dos Egressos da Área de Linguagens da LEdoC/FUP/UnB e
suas Contribuições para a Transformação da Escola do Campo**

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a: Mônica Castagna Molina

**Brasília
2025**

Loyanne Káryta Pereira da Silva Faria

**DA UNIVERSIDADE AO CAMPO:
Práxis Pedagógica dos Egressos da Área de Linguagens da LEdoC/FUP/UnB e
suas Contribuições para a Transformação da Escola do Campo**

Dissertação apresentada à Coordenação
Programa de Pós-Graduação (PPGE) -
Mestrado em Educação Linha Educação
Ambiental e Educação no Campo Universidade
de Brasília- UnB, como requisito para obtenção
do grau de Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Mônica Castagna
Molina

**BRASÍLIA
2025**

Loyanne Káryta Pereira da Silva Faria

DA UNIVERSIDADE AO CAMPO:
Práxis Pedagógica dos Egressos da Área de Linguagens da LEdoC/FUP/UnB e
suas Contribuições para a Transformação da Escola do Campo

Dissertação apresentada à Coordenação
Programa de Pós-Graduação (PPGE) -
Mestrado em Educação Linha Educação
Ambiental e Educação no Campo Universidade
de Brasília- UnB, como requisito para obtenção
do grau de Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Mônica Castagna
Molina

Brasília, _____ de _____ de 2025.

Banca Examinadora:

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Doutora

Membro Interno: UnB – Universidade de Brasília

Silvanete Pereira dos Santos

Doutora

Membro Externo: UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

Ofélia Ortega Fraile

Doutora

Membro Suplente: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Nota: _____

F224du Faria, Loyanne Káryta Pereira da Silva

DA UNIVERSIDADE AO CAMPO: Práxis Pedagógica dos Egressos da Área de Linguagens da LEdoC/UnB e suas Contribuições para a Transformação da Educação do Campo / Loyanne Káryta Pereira da Silva Faria; orientador Mônica Castagna Molina. Brasília, 2025.

140 p.

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

1. Educação do Campo. 2. Formação por Áreas do Conhecimento. 3. Linguagem, Arte e Literatura. 4. Práxis Pedagógica. I. Molina, Mônica Castagna, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha gratidão a Deus, que me concedeu a oportunidade de vivenciar este momento tão sonhado!

Aos meus pais, pessoas fundamentais em minha trajetória. Vocês representam minhas raízes neste mundo, continuam sendo fonte de esperança e ensinamentos diários, mantendo a confiança, me ensinando a ser melhor a cada dia, acreditando em meu potencial (quando nem eu mesma acredito). Tudo que construí e me tornei devo a vocês dois! Mesmo sendo a filha mais difícil (sim eu tenho plena consciência disso) vocês tiveram toda paciência e sabedoria para me orientar pelo caminho certo! Minha vida é permeada de gratidão por vocês!

Às minhas irmãs, companheiras queridas, agradeço pelo apoio constante, por me substituírem nos cuidados com nossa avó, por apoiarem as minhas decisões ao longo da vida, mesmo quando discordavam delas. Vocês são as melhores irmãs que poderia ter!

Ao meu sogro (*in memoriam*) e a minha sogra, expresso gratidão não apenas por serem pessoas admiráveis, mas por terem acolhido e abençoado minha união com seu filho quando ainda éramos jovens. Vocês nos abençoaram e me permitiram compartilhar esse presente divino! Minha cunhada, você não fica atrás, também agradeço por fazer parte dessa jornada e compartilhar os momentos de angústia e de alegria.

A Maria Adriana (*in memoriam*), Raphael e Mariana Greenhalgh, agradeço o incentivo, apoio e carinho demonstrados. Vocês sabem o quanto a caminhada é longa!

À minha psicóloga Paula Magalhães que com sabedoria sempre me auxiliou a compreender as situações sob diferentes perspectivas. Que Deus continue fortalecendo esse dom que caracteriza sua profissão.

À minha orientadora e mestra Mônica, que superou todas as expectativas, tornando-se uma das pessoas que mais compartilhou vivências comigo nesta caminhada. Ela me ensinou a importância e o significado da auto-organização, bem como o valor da persistência, da resiliência e da colaboração entre pares. Nos momentos de incertezas e inseguranças, nas dificuldades do percurso, sempre se mostrava acolhedora e carinhosa, perguntando: "O que acontece, querida? Se quiser conversar, estou aqui". Admiro-a profundamente, tanto como pessoa quanto como profissional. Mesmo não aceitando elogios, você inspira pessoas pelo exemplo, o que

é mais significativo que palavras. Agradeço por compartilhar seus conhecimentos e por me mostrar que a academia pode ser um ambiente acolhedor e inspirador. Sua amizade e apoio foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional.

À turma da Mônica, um grupo do qual passei a fazer parte sem compreender inicialmente o seu significado, mas que com o tempo revelou sua grandiosidade. Especialmente, àquelas que estiveram mais próximas, auxiliando, enviando mensagens, compartilhando transporte, ouvindo desabafos, corrigindo textos, oferecendo orientações e conselhos... Enfim, Cleide, Lucimar, Fernanda, Alessandra, Léo, vocês são excepcionais.

À Luana, minha grata surpresa nesta jornada, companheira de lágrimas e dúvidas, mas principalmente uma camponesa e incentivadora nata, que me ensinou o valor de cada momento da vida e especialmente o real significado da agroecologia. Os pequis da UnB são testemunhas disso! Minha gratidão é eterna.

Preciso também agradecer àqueles que, mesmo não compreendendo completamente a profundidade deste momento, me abraçaram e apoiaram incondicionalmente. Meus filhos, que mesmo sendo (não) tão pequenos, me permitiram realizar meu sonho pessoal. Participaram, compartilharam alguns momentos, me tiraram do sério em outros, mas a todo tempo ao lado, me deram forças (mesmo sem saber que o faziam), cada abraço foi consolo, conforto e ânimo para superar o cansaço. E como diz o avô de vocês: “agora o sarrafo ficou mais alto, vocês que lutem”!!!

Aos meus sobrinhos, é melhor ensinar pelo exemplo do que com palavras. Portanto, repetindo o que disse ao JF e ao Be: agora a meta ficou mais alta, vocês que se corram para alcançar!

Por último, mas nunca menos importante, ao meu marido. Como expressar tamanha gratidão? É impossível encontrar palavras adequadas. Ele me apoiou desde o primeiro momento, foi meu ombro amigo que enxugou minhas muitas lágrimas, dizendo constantemente que eu era capaz, que sou capaz, que não podia desistir, encorajando-me e incentivando-me (mesmo que fosse lembrando que, se eu não concluísse, teria que devolver o salário de dois anos). Este mesmo homem assumiu **TODA** a rotina doméstica: lavar, passar, cozinhar, cuidar da rotina dos meninos e ainda trabalhar (tudo isso sem se desesperar). Pode parecer comum para muitos, mas para nós, que dividimos tudo há mais de 20 anos, representa trabalho em dobro. A você, Geovany, todo meu amor e gratidão para sempre.

RESUMO

O estudo investiga as contribuições da formação por áreas do conhecimento e seus reflexos na práxis dos egressos e educandos da área de Linguagens, Arte e Literatura da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Faculdade Planaltina da Universidade de Brasília. A pesquisa justifica-se pela crescente instabilidade política e expansão do agro-hidro-minério-negócio no Brasil, demandando o fortalecimento da formação de educadores(as) para garantir educação de qualidade e transformação social nas comunidades camponesas. Empregando abordagem qualitativa, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, com caráter exploratório e descritivo, a metodologia incluiu revisão sistemática da literatura, estudo de caso, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados demonstram que a LEdoC atua como uma política pública transformadora, democratizando o acesso ao ensino superior para populações historicamente excluídas. A formação por áreas do conhecimento supera a fragmentação disciplinar, promovendo a interdisciplinaridade e a integração de saberes acadêmicos e locais para uma formação humana omnilateral e transformadora. A formação em Linguagens, Arte e Literatura destaca-se por sua perspectiva contra hegemônica, interdisciplinaridade e articulação entre o conhecimento acadêmico e as vivências comunitárias via Formação por Alternância. Os egressos além de docentes, atuam como gestores de processos educativos e comunitários, enfrentando desafios como a rigidez escolar e a resistência à interdisciplinaridade e o preconceito associado ao diploma. Conclui-se que a LEdoC é um marco transformador, promovendo autoconscientização e consolidando um modelo de educação emancipatória e contextualizada que articula universidade, movimentos sociais e políticas públicas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação por Áreas do Conhecimento; Linguagem, Arte e Literatura; Práxis Pedagógica.

ABSTRACT

This study investigates the contributions of training by subject areas and its impact on the practice of graduates and students in the Languages, Art, and Literature program of the Bachelor's Degree in Rural Education (LEdoC) at the Planaltina Faculty of the University of Brasília. The research is justified by the growing political instability and expansion of the agro-hydro-mining industry in Brazil, demanding the strengthening of educator training to ensure quality education and social transformation in rural communities. Employing a qualitative approach, grounded in Historical-Dialectical Materialism, with an exploratory and descriptive approach, the methodology included a systematic literature review, case studies, semi-structured interviews, and document analysis. The results demonstrate that LEdoC acts as a transformative public policy, democratizing access to higher education for historically excluded populations. Training by subject areas overcomes disciplinary fragmentation, promoting interdisciplinarity and the integration of academic and local knowledge for an omnilateral and transformative human development. The Language, Art, and Literature program stands out for its counter-hegemonic perspective, interdisciplinarity, and connection between academic knowledge and community experiences through Alternating Education. Graduates, in addition to being teachers, act as managers of educational and community processes, facing challenges such as academic rigidity, resistance to interdisciplinarity, and the prejudice associated with the degree. It is concluded that LEdoC is a transformative milestone, promoting self-awareness and consolidating an emancipatory and contextualized education model that connects universities, social movements, and public policies.

Keywords: Rural Education; Knowledge Area-based Training; Language, Arts and Literature; Pedagogical Praxis

LISTA DE FIGURAS

1. Figura 1: Diagrama representativo das terminologias	53
2. Figura 2 - Educação do Campo - Trajetória de Mobilizações e Conquistas	89
3. Figura 3 - Princípios da Educação do Campo	93

LISTA DE GRÁFICOS

1. Gráfico 1- Número de Matrículas na Educação Básica, Segundo a Dependência Administrativa e Localização da Escola – Brasil – 202479
2. Gráfico 2: Número de Escola, por Zona Urbana e Rural - Brasil - 2013-2023.....80

LISTA DE QUADROS

1. Quadro 1: Comparativo Educação Rural versus Educação do Campo	85
2. Quadro 2: Da Institucionalização ao Desmonte (2000 a 2022)	86
3. Quadro 3: Sistemas de Educação/Avaliação versus Formação por Áreas: Contradições e Obstáculos na Educação do Campo	145

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAUB	Combinado Agrourbano
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro Educacional
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CETEC	Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FE/UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUP	Faculdade UnB Planaltina
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOC	Inserção Orientada na Comunidade
IOE	Inserção Orientada na Escola
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LAL	Linguagens, Arte e Literatura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEB	Núcleos de Estudos Básicos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SEE-DF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SESU	Secretaria de Educação Superior
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TU	Tempo Universidade
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO ENCANTADO: A GRANDE AVENTURA DOS SABERES DO CAMPO

INTRODUÇÃO	25
1.O MAPA DA NOSSA JORNADA PELOS TERRITÓRIOS DO SABER – METODOLOGIA DE PESQUISA	30
1.1. Os Caminhos da Investigação Camponesa – Abordagem metodológica e desenho da pesquisa	30
1.2. Desafios e os Tesouros Escondidos na Busca – Delimitação do problema e definição dos objetivos	32
1.2.1. A problemática que nos guia pela estrada – Questão norteadora	32
1.2.2. Os objetivos que brilham como estrelas – Objetivo geral da investigação 32	
1.2.3. Os objetivos específicos que germinam – Objetivos específicos e metas da pesquisa	33
1.3. A Arte Sagrada de Ouvir Histórias – Instrumentos e técnicas de geração de dados	33
1.3.1. Os aspectos éticos da pesquisa – Considerações éticas	34
1.4. Os Personagens da Nossa Lenda Viva	35
1.4.1. Os critérios de seleção dos Guardiões do Conhecimento – Critérios de inclusão dos participantes	36
1.4.2. Rostos e Nomes dos Companheiros de Jornada – Caracterização e perfil sociodemográfico dos participantes	36
1.5. O Tesouro dos Capítulos: Um Guia Pelo Estudo – Organização estrutural da dissertação	38
2.TECENDO O FUTURO DA SABEDORIA: A FORMAÇÃO DOS MESTRES QUE PLANTAM SONHOS – FORMAÇÃO DOCENTE POR ÁREAS DO CONHECIMENTO	39
2.1. As Primeiras Sementes que Moldam a Árvore do Amanhã – Fundamentos históricos e epistemológicos da formação docente	39
2.1. Do Jardim ao Campo Aberto: A Formação por Áreas do Conhecimento – Caracterização da Formação do Áreas do Conhecimento	46

2.2. A Semente da Formação por Áreas e sua Colheita na Educação do Campo – Especificidades da formação docente na perspectiva da Educação do Campo.....	65
2.3. Cultivando a Mudança: A Práxis como Ferramenta de Transformação – O Práxis na Educação do Campo.....	70
3.RIOS QUE FORMAM A PAISAGEM DO SABER: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – EDUCAÇÃO DO CAMPO E LEdoC/FUP/UnB.....	75
3.1. As Nascentes Cristalinas da Educação do Campo no Brasil – Contexto Histórico da Educação do Campo.....	76
3.2. As LEdoCs: A Semente que Germinou e se Espalhou pelo País – Contexto de surgimento das LEdoCs.....	96
3.3. O Jardim Secreto da LEDOC/FUP/UNB: Um Olhar Atento e Carinhoso – A LEDOC/FUP/UNB	99
3.4. Os Ventos Poéticos da Linguagem, Arte e Literatura na LEdoC – A Habilitação em Linguagem, Arte e Literatura na LEdoC	114
3.4.1. Os Dons Desenvolvidos na Arte da Palavra – Competências linguísticas	116
3.4.1.1. O Despertar da Leitura Crítica e da Escrita Libertadora – Letramento e Literacia Crítica	116
3.4.1.2. Os Mistérios e Encantos da Linguagem – Estudo da Linguagem.....	118
3.4.1.3. As Vozes que Contam Histórias – Literatura e narrativas: teoria literária e análise textual	119
3.4.1.4. A Arte de Falar e Ser Ouvido – Oralidade, retórica e práticas discursivas	120
3.4.2. Os Encantos Adquiridos na Arte e na Estética – Competências Artísticas e Estéticas.....	121
3.4.2.1. O Tesouro das Expressões que Nascem da Terra – Valorização das Expressões Artísticas do Campo	122
3.4.2.2. As Mãos que Criam e Transformam Sonhos em Arte – Prática e Criação Artística.....	123
3.4.2.3. A Beleza que Brota do Chão Camponês – Estética do Campo	125
3.4.2.4. O Olhar Atento que Desvenda os Segredos da Arte – Análise Crítica da Arte	126

4.AS PRIMEIRAS COLHEITAS E OS VENTOS DESAFIADORES DOS NOVOS CAMINHANTES – DADOS GERADOS NAS ENTREVISTAS	128
4.1. A Luz Dourada sobre a Formação que Receberam – Avaliação da formação pelos egressos	136
4.2. Encontrando o Próprio Campo para Semear Sonhos – Inserção profissional	138
4.3. A Gestão das Rondas do Saber na Comunidade – Práticas pedagógicas e Gestão de Processos Educativos e Comunitários	140
4.4. Os Grandes Ventos e os Pequenos Sussurros dos Desafios – Principais Desafios Enfrentados	142
4.5. Outras Sementes Preciosas que também merecem cuidado – Alguns achados secundários	149
O HORIZONTE QUE SE ABRE PARA NOVAS SEMEADURAS	153
REFERÊNCIAS	158
<i>O Baú dos Tesouros Bibliográficos que Iluminaram Nossa Jornada</i>	158
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	163
APÊNDICE B - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO	164
APÊNDICE C – TABELA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	165
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR LEDOX/FUP/UNB	181

MEMORIAL ACADÊMICO

Sou uma Camponesa de raízes urbanas

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: *Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever?* Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena? Como é difícil para nós *pensar* que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais *sentir* e *acreditar* que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? (ANZALDÚA, 1981, P. 229 – Grifos do autor)

Ao iniciar este memorial, me atrevo a citar as lindas e profundas palavras de Glória Anzaldúa, em sua obra *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. Nascida em uma família de origem humilde e rural, Gloria Anzaldúa se autodenominava chicana, lésbica e ativista política. Com sua notável habilidade e discernimento, ela conquistou reconhecimento nos estudos filosóficos, instigando os leitores a reavaliarem suas concepções culturais.

Conheci a autora durante os estudos e me identifiquei profundamente com suas palavras, e sempre as mantive em por perto, para que me lembrasse quem eu sou e buscasse responder meu diálogo interno sobre qual era o meu espaço...

Esse diálogo é fruto da dicotomia vivenciada ao longo da vida pela menina da cidade que nutria paixão pelo campo, da mulher urbana de alma camponesa. Criada na cidade, habituada à urbanidade que me envolvia, mas que a cada folga corria para a realidade campesina. Passava dias em fazendas de tios e amigos ou em acampamentos rústicos, apaixonando-me cada vez mais pela natureza e pelo modo de vida camponês. Nessa época, mesmo sendo ainda criança, tive a oportunidade de conhecer e vivenciar as dificuldades enfrentadas pelos camponeses para estudar e sobreviver. As crianças das fazendas onde acampávamos moravam aproximadamente 40 quilômetros da escola mais próxima e acordavam por volta das quatro horas da manhã para caminharem mais de três quilômetros até o ponto de ônibus escolar, chegando à escola a tempo. O percurso de volta era igualmente longo e cansativo.

Naquela época sua paixão não passava disso: o amor de uma criança pela natureza, pelo campo e pelas pessoas que lá habitavam. Toda via, ao longo da vida, essa visão se transformou, e é sobre essas transformações que versa esse memorial.

Para conceber meu memorial acadêmico, foi necessário, primeiramente, compreender o propósito desse texto em um contexto acadêmico. Admito que, inicialmente, não vislumbrava a relevância deste tipo de registro, adotando uma postura cética em relação a ele.

Ao compreender a verdadeira essência deste texto, percebi que o memorial acadêmico constitui uma oportunidade inestimável para refletir sobre minha trajetória educacional e profissional. Nele, destaco marcos importantes, conquistas e aprendizados que moldaram meu percurso até chegar à educação do campo. Além disso, reconheço a importância de homenagear as pessoas que contribuíram para meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, como professores, mentores e colegas. Este memorial não apenas registra minhas realizações, mas também serve como uma ferramenta essencial de autoconhecimento.

Não é possível que eu escreva sobre minha caminhada acadêmica sem antes abordar os alicerces fundamentais! Todos temos algo ou alguém que nos ensinou a caminhar ainda pequenos. Possuo uma base sólida que, ao longo da vida, se modificou ligeiramente.

Inicialmente, minha base foi erguida sobre quatro pilares, e aos 17 anos, por providência divina, um quinto pilar foi adicionado. Os quatro primeiros, constituídos por meu pai, minha mãe e minhas duas irmãs, companheiros de jornada desde minha chegada neste mundo, cada qual contribuindo para a montagem gradual do intrincado quebra-cabeças da minha vida. Aos 17 anos, encontrei o meu quinto pilar, meu companheiro de vida, cujo apoio, juntamente com os demais, tem sido fundamental na edificação da pessoa e da profissional que sou hoje. Por ora, abstenho-me de detalhar suas individualidades, reservando um espaço específico para explicar o inexplicável... Suas importâncias em minha vida!

Desde os oito anos, meu coração se inclina para a docência. Foi ainda menina que decidi que queria ser professora. A partir daí, mesmo que ainda muito jovem, percorri toda a longa caminhada para me tornar professora e precisei lutar muito para seguir minha profissão. Apesar de parecer exagerado a palavra lutar é a que melhor se encaixa neste contexto, pois fui contra a vontade de todas as minhas amigas (que aos quatorze anos tinham uma opinião tão importante quanto a dos meus pais) e

principalmente da minha amada mãe, que por questões pessoais e adversas era completamente contra a minha opção de cursar o antigo “2º grau – Magistério”. Sua contrariedade era tamanha que ela chegou a conversar com a “psicóloga¹” da escola na tentativa de encontrar apoiadores para que eu não me matriculasse. Mal sabia minha querida mãe que eu já havia traçado o meu destino, sem direito a desvios; era o que eu sonhava e conquistaria custasse o que custasse.

Ao longo o ensino médio, minha convicção em relação às minhas escolhas apenas se fortaleceu, conduzindo-me, de forma inevitável, a optar por cursar Pedagogia no ensino superior. Foi então, no final do ensino médio, que conheci alguém muito especial em minha vida, que considero a primeira pessoa a me “*apresentar ao mágico mundo do mestrado*”, Maria Adriana Greenhalgh (*in memoriam*), uma ligação peculiar nos unia... Ela era prima do meu marido, na época namorado. Foi a primeira pessoa que conheci a alcançar o curso de mestrado e a primeira a me encorajar a seguir o mesmo caminho. Sucessivamente, seu filho Raphael Diego Greenhalgh e sua esposa Mariana Giuberti Guedes Greenhalgh, ambos doutores pela UNB, continuaram sempre me ajudando, me incentivando e sendo exemplos de perseverança e constância.

Ao ingressar na faculdade, reafirmei minha verdadeira vocação e novas fontes de inspiração surgiram. Além de minhas colegas de turma, das quais destaco minha própria irmã, todas mulheres notáveis, educadoras que, apesar de suas responsabilidades familiares, esposas e mães, demonstravam um comprometimento admirável com seus estudos, buscando incessantemente aprimorar-se profissionalmente para inspirar as futuras gerações. Sendo a mais jovem da turma, busquei absorver o melhor que cada uma tinha a oferecer, tornando-me hoje uma combinação de suas lições.

Quanto aos professores, foram verdadeiras fontes de inspiração. Ao longo do curso de Pedagogia, duas professoras, que hoje considero mentoras, destacaram-se de forma especial em minha formação inicial, cada uma por razões distintas. A professora Rosana Cipriano, que me ensinou a cultivar um olhar mais compassivo para com o próximo e a compreender as necessidades individuais de cada um, humanizando a figura da educadora em mim. Por outro lado, a professora Loni

¹ Não me lembro bem se a Escola Normal de Taguatinga dispunha de psicóloga naquela época, mas era assim que minha mãe chama até hoje, acredito que ela tenha conversado com a Orientadora Educacional ou Coordenadora.

Manica, uma das melhores profissionais do ensino superior com quem tive o prazer de conviver, foi não apenas gentil e amorosa, mas também exigente, sempre estimulando-me a dar o meu melhor. Com convicção, afirmo que foi a primeira pessoa a enxergar em mim potenciais que eu mesma desconhecia, incentivando-me constantemente a superar meus limites. Foi nesse período que, também influenciada por Maria Adriana, decidi que concretizaria o sonho do mestrado.

Como tudo em minha vida, precocemente (aos 18 anos) iniciei minha jornada profissional em escolas particulares de pequeno porte, mantendo sempre um entusiasmo genuíno pelo ensino, mesmo diante dos desafios que se apresentavam. No terceiro ano da faculdade, fui convidada por uma colega a realizar um estágio em uma renomada instituição de ensino particular em Águas Claras, com a perspectiva de uma possível contratação futura. Esta escola, uma das pioneiras na região, integra uma extensa rede de ensino presente em todo o Brasil.

Na referida instituição educacional, em que fui efetivada após o encerramento do estágio, desempenhei minhas funções por nove anos, inicialmente como auxiliar de turma pelo período de um ano e meio, e posteriormente como assistente de coordenação. Nesse ambiente, percebi a importância do aprimoramento profissional constante e compreendi que minha jornada de aprendizado jamais cessaria. Um momento marcante foi a oportunidade de ministrar aulas, de forma voluntária, durante um ano para os colaboradores da equipe de limpeza, muitos dos quais não possuíam habilidades de leitura e escrita, visando ajudá-los a se familiarizar e compreender o universo da linguagem escrita, foi nessa época que comecei a me aprofundar nos escritos de Paulo Freire.

Durante minha jornada nesta escola, vivenciei diversos desafios, enfrentando momentos de grande dificuldade e períodos de realizações. Foi nesse contexto que desenvolvi minha identidade profissional, caracterizada pelo comprometimento com o aprimoramento contínuo e um profundo interesse pela leitura científica. Além disso, aprendi a lidar de forma mais eficaz com pessoas e situações diversas, ao mesmo tempo em que vivenciei as consequências de abordagens inadequadas. Essa dualidade é característica do ambiente escolar, onde há um constante fluxo de aprendizado, moldado por experiências vivenciadas que podem ser tanto positivas quanto negativas. Ao longo destes anos, além de vários cursos de aperfeiçoamento, realizei também dois cursos de pós-graduação, uma especialização em Psicopedagogia, que na época era primordial para o trabalho que eu realizava junto a

Coordenadora Pedagógica. Em seguida, fiz uma especialização em Docência do Ensino Superior, uma área que sempre me fascinou.

Em 2007 então, embarquei em uma nova jornada no ensino superior ao assumir a posição de docente no Instituto de Educação Filadélfia (IEF), no qual fui docente em turmas do curso de Pedagogia. Essa experiência se revelou desafiadora e profundamente enriquecedora, haja visto que, aos 25 anos, enfrentei o ceticismo de muitos que duvidavam do meu potencial devido à minha juventude. No entanto, com muito empenho e dedicação, consegui concluir minhas responsabilidades naquele ano, mas infelizmente, tive que interromper minha atuação devido ao tratamento de câncer ao qual fui submetida no ano seguinte. Devido a questões relacionadas a minha saúde, decidi então suspender temporariamente os meus sonhos de estudo para me dedicar a realizar um outro sonho: dedicar-me à minha família e aos meus filhos.

Após o período de trabalho em escolas particulares, marcado por significativas aprendizagens tanto pessoais quanto profissionais, em 2012 foi publicada a minha convocação para assumir como professora efetiva no concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), dando início a uma nova etapa em minha trajetória docente. Nesse recomeço, confesso que enfrentei um misto de receio e insegurança, questionando minha capacidade de ensinar, educar e compartilhar experiências...

Ao retomar minha carreira como professora regente, fui direcionada na SEE-DF, para atuar em uma escola urbana em Ceilândia. Gradualmente, redescobri minha vocação como educadora, lembrando que escolhi essa profissão pelo prazer de compartilhar meu conhecimento e testemunhar o progresso individual de cada criança, uma experiência ímpar de enriquecimento humano e que considero primordial.

No entanto, ainda havia questões pessoais precisei participar do processo de remanejamento da SEE-DF, foi quando conheci uma escola que fazia parte da Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Brazlândia e foi transferida para a CRE de Ceilândia. Diante dessa oportunidade, em 2014, comecei a lecionar no CED INCRA 09 de Ceilândia. Até então, minha paixão pelo campo ainda se limitava apenas aos momentos de lazer e descanso.

Guardo imensa gratidão pela escola e sua comunidade, pois foi lá que descobri minha verdadeira vocação como educadora e compreendi minha missão de

vida. Foi nesse ambiente que aprendi a cultivar meu propósito profissional central, meu IKIGAI², alcançando uma realização plena e significativa. E mesmo diante de tantos desafios, continuei lutando pelos pequenos sujeitos do campo que eram minha responsabilidade. Então a partir de 2014, direcionei meus esforços para participar de cursos voltados para as áreas de alfabetização e Educação do Campo.

O ponto de virada em minha trajetória como educadora ocorreu em 2015, quando me inscrevi na primeira turma do programa Escola da Terra, a qual, infelizmente, não pude concluir devido às demandas de cuidados com meu bebê, que na época tinha apenas um ano e necessitava de minha atenção integral. Entre as várias decisões que a maravilha da maternidade nos proporciona, optei por deixar o curso naquele momento. No entanto, persisti na busca por aprimoramento profissional para entender melhor a realidade em que atuava e nesse sentido, participei de cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) – SEE-DF, com a temática da Educação do Campo no Distrito Federal.

Em 2018, participei de um curso de aperfeiçoamento oferecido pela Universidade de Brasília, Campus Planaltina (FUP), com o tema "Educação, Pobreza e Desigualdade Social", o qual também me proporcionou um profundo mergulho no rico universo cultural do Campo. Durante esse curso, adquiri insights significativos sobre a importância de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, o que me motivou a dar início à minha primeira especialização em Educação do Campo, realizada na modalidade EAD pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Foi nesse momento que minha paixão pela temática da Educação do Campo e a busca por uma educação justa e equitativa se intensificou, impulsionando-me constantemente me aprimorar sobre o assunto.

Em meio aos desafios e afazeres no contexto da pandemia, surgiu também a oportunidade de participar da segunda turma do Curso Escola da Terra de forma remota, mas igualmente enriquecedora. Foi uma experiência maravilhosa que me fez perceber a importância de orientar minha práxis pedagógica com base no aluno, considerando sua realidade e riqueza cultural, e não apenas seguindo um currículo que muitas vezes reflete uma perspectiva elitista e hegemônica.

² Ikigai é um termo japonês que descreve a razão por que alguém levanta da cama todos os dias, ou seja, sua motivação para viver. (<https://fia.com.br/blog/ikigai/>) Em japonês, "IKIGAI" significa "a razão pela qual acordo todas as manhãs" ou "a razão da vida". (<https://pt.linkedin.com/pulse/ikigai-isadora-de-carvalho>)

Com esta nova percepção da realidade, comecei a reformular minhas práticas de ensino, priorizando sempre as contribuições e necessidades individuais dos educandos. Esse novo enfoque tornou as aulas mais dinâmicas, envolventes e eficazes.

Pude vivenciar diversos exemplos concretos em sala de aula e compreender como de fato a relação teoria e prática é muito mais eficaz para a Educação do Campo.

Para conclusão do curso de especialização da Turma II do Escola da Terra, eu e uma colega de trabalho, neste mesmo período, foi publicado o edital de seleção para o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Naquele momento, enquanto concluíamos a escrita do artigo, resolvi me desafiar e me inscrevi no processo de seleção. Desde minha graduação, alimentava o desejo de cursar o mestrado, porém, diante de tantas nuances e desafios esse era sempre o primeiro sonho a ser adiado. O conceito de realizar um mestrado parecia tão distante que nunca havia publicado qualquer texto científico. Até o ano de 2023, minhas produções se resumiam aos trabalhos de conclusão de curso que escrevi ao longo de minha vida acadêmica.

Com o passar das etapas de seleção eu me via cada vez mais próxima, do que um dia almejava como um sonho distante. A entrevista oral foi um dos maiores desafios acadêmicos que havia passado até aquele momento, ainda mais quando me deparei com a minha possível orientadora. E enfim, dias depois veio a tão sonhada aprovação na seleção... E aí que começa mais um grande desafio!

Foram muitos meses de aula, leituras sem fim, dúvidas, e questionamentos de capacidade. Visões e paradigmas midiáticos, construídos erroneamente foram sendo derrubados um a um. E a partir daí novos aprendizados, novas vivências!

Foi preciso chegar ao mestrado, para conhecer os ensinamentos do MST, conhecer um assentamento que cultiva a cultura diariamente e conhecer também sujeitos que permanecem na luta! E lá descobrir que não posso brincar e dizer que “sou louca”, mas sim que “tenho uma alegria acirrada”.

Então repetindo a frase que ouvi certa vez... *“Que o pouco vire muito e que muito não me deixe louco”...*

Ao redigir este memorial, percebo que tive um momento de reflexão profunda. Nunca havia dedicado tempo para refletir sobre minha jornada, pois sempre busquei

seguir em frente aprendendo com os erros. No entanto, percebo agora que também é importante reconhecer e valorizar meus acertos.

Ao fazer uma conexão com minha infância, após a redação deste memorial, afirmo que minha paixão pelo campo é também uma expressão de gratidão. Gratidão por uma vida enriquecida pelas experiências vividas no campo e pelas amizades que ali floresceram. Amigos que deixaram sua marca em minha infância e que hoje deixam uma marca igualmente profunda na vida dos meus filhos, pois continuo a levá-los para acampar e a explorar as riquezas do campo, da mesma forma que meus pais fizeram comigo.

Para encerrar este memorial, mas nunca a minha caminhada acadêmica, após uma essa jornada, posso afirmar com convicção que as lutas dos camponeses não são em vão e jamais serão esquecidas. Na verdade, essas lutas e os movimentos sociais que delas surgem ultrapassam suas próprias realidades, abrangendo todos nós que habitamos os centros urbanos. São uma resistência contra aqueles que erroneamente tentam subjugar os camponeses. Com a certeza de estar trilhando o caminho certo, recorro às palavras de Williams Raymond:

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade ... (Williams Raymond, 1989).

INTRODUÇÃO

A crescente instabilidade política e a expansão do agro, hidro e minério negócios no Brasil geram um contexto cada vez mais desafiador e adverso para a Educação do Campo³, comprometendo a qualidade do ensino e a formação de cidadãos críticos nesses territórios. Diante desse quadro, fortalecer a formação de educadores(as) para atuarem nas Escolas do Campo é imprescindível a fim de garantir o direito de acesso à educação e promover a transformação social nas comunidades camponesas.

Para enfrentar essa complexidade, a formação desses educadores(as) deve ser pautada em teorias que permitam uma análise crítica da realidade. Com a movimentação histórica dos sujeitos do campo, na busca por seus direitos, a temática da Educação do Campo tem se destacado cada vez mais no cenário educacional brasileiro, especialmente pela sua importância no processo de formação crítica, emancipadora e transformadora desses sujeitos e seus territórios, conforme afirma, Jesus e Molina (2004, p. 19):

O movimento inicial da Educação do Campo foi a de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo.

Todavia, ainda que amparada por marcos legais consolidados, essa política pública tem sido sistematicamente negligenciada pelas autoridades competentes, gerando intensos debates acadêmicos e forte resistência política. Essa negligência institucional resulta em graves consequências para a sociedade, perpetuando desigualdades educacionais e comprometendo o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais.

Em razão dessa conjuntura adversa, os camponeses, em articulação com os movimentos sociais populares do campo, intensificam a luta por acesso a uma

³ Esclarece-se que, ao longo desta dissertação, utiliza-se o termo "Educação do Campo" como categoria analítica abrangente que compreende a Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Essa opção metodológica visa conferir maior fluidez ao texto, sem desconsiderar a importância histórica, social e política desses sujeitos coletivos, tampouco as especificidades de suas demandas educacionais e territoriais.

educação de qualidade, direito fundamental constitucionalmente assegurado. Essa mobilização coletiva, embora gere tensões internas entre os diferentes sujeitos - decorrentes de divergências estratégicas e diferenças de perspectivas -, demonstra a capacidade de superação através da construção de consensos em torno de objetivos comuns.

Assim, a força do coletivo se sobressai às contradições pontuais, consolidando uma práxis transformadora que transcende os interesses individuais em favor de um projeto educacional emancipatório para os povos do campo. Em conformidade com essa perspectiva, Arroyo, Caldart e Molina (2011) afirmam que: “a construção do direito à educação sempre acompanhou a construção da sociedade e dos seus sujeitos que se constroem construindo-a”.

A partir da afirmação dos autores torna-se evidente a importância da formação de educadores(as) como intelectuais orgânicos⁴, sujeitos engajados, conscientes de seu papel na sociedade e imbuídos da defesa de seus direitos e de suas comunidades, que são fundamentais para a construção de uma educação de excelência e de uma sociedade mais justa.

A formação de educadores(as) este perfil é fundamental, contudo, não diminui os inúmeros desafios que a Educação do Campo ainda enfrenta. Nesse contexto, esta pesquisa torna-se essencial ao buscar identificar as principais contribuições da formação por área do conhecimento e seus reflexos na práxis dos(as) egressos(as) da área de Linguagens, Arte e Literatura da LEdoC/FUP/UnB e na Escola do Campo⁵, contribuindo para o aprimoramento dessa importante política pública.

⁴ Segundo (Gramsci, 2024, p. 3): “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto a si, organicamente, um ou mais estratos de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função, não só no campo econômico, mas também no social e político”, em outros termos, os intelectuais orgânicos surgem do grupo social do qual se originam e estão intrinsecamente ligados a ele, compartilhando valores, ideais, objetivos e mantendo-se atuante, visando fortalecer sua posição e de seu grupo junto a sociedade.

⁵ Para os fins desta investigação, adota-se a conceituação de Escola do Campo fundamentada nas elaborações teóricas de Molina e Sá (2012), conforme sistematizado no verbete “Escola do Campo” do Dicionário da Educação do Campo. As autoras explicitam que: “A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).” Essa fundamentação teórica situa a Escola do Campo no âmbito de uma práxis educativa transformadora que vai além da mera transmissão de conteúdos, configurando-se como espaço de construção de uma nova hegemonia cultural e política, na qual os sujeitos do campo assumem protagonismo na produção de conhecimentos e na elaboração de projetos societários alternativos ao modelo hegemônico de desenvolvimento rural.

Com vista ao objetivo supracitado, ressalta-se que a formação docente, em especial a formação por área do conhecimento, constitui uma temática permeada por especificidades e desafios estruturais. Primeiro, porque a formação por área ainda enfrenta significativa resistência tanto em sua implementação quanto em sua prática, dado o caráter capitalista e fragmentador do sistema educacional vigente. Este modelo hegemônico objetiva segmentar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o conhecimento dos sujeitos, transformando a escola em uma "fábrica" de trabalhadores que apenas executam ordens, reproduzindo relações hierárquicas onde o estudante se limita a cumprir determinações docentes sem protagonismo crítico.

Segundo, porque a ausência de uma formação profissional adequada e contextualizada impacta diretamente na práxis pedagógica dos educadores e na qualidade do atendimento educacional oferecido às comunidades camponesas. Essa deficiência formativa compromete não apenas o desenvolvimento de metodologias apropriadas às realidades camponesas, mas também a capacidade de articular conhecimentos de forma interdisciplinar, perpetuando modelos educacionais descontextualizados e inadequados às especificidades dos territórios camponeses.

A Licenciatura em Educação do Campo, por meio da formação de docentes por áreas do conhecimento, propõe exatamente essa formação integral e multifacetada, que faz a conexão coerente e necessária entre conteúdos formais do currículo e a realidade social e cultural das comunidades.

Frente a todas as contradições citadas e mesmo a Educação do Campo já tendo conquistado o status de política pública, seus sujeitos permanecem ativos nas lutas por seus territórios e por se firmarem perante a sociedade, tendo marcado seu lugar de fala. Nesse sentido, Caldart (2012, p. 259) afirma que:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno de realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Os objetivos e sujeitos a remeterem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao debate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana. (Grifo do autor).

Assim, tantas adversidades trazem consigo um crescente movimento de união dos camponeses e seus movimentos sociais e sindicais, na luta pela implementação

de novas políticas públicas visando aprimorar cada vez mais a área da Educação do Campo, que é fundamental para esses sujeitos.

A compreensão das dificuldades e das contradições a que são submetidos os sujeitos camponeses, e suas lutas na busca por direitos básicos, essenciais e universais, é condição *sine qua non* para se compreender a importância e a complexidade de se proporcionar uma Educação do Campo fiel a historicidade de suas comunidades.

A presente pesquisa estrutura-se em quatro capítulos organizados de forma sequencial e complementar, visando proporcionar uma compreensão aprofundada e sistemática do objeto de estudo. O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico adotado na investigação, explicitando os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram a construção do conhecimento. O segundo capítulo dedica-se à conceituação e caracterização da formação por áreas do conhecimento, aprofundando este conceito ainda em construção, mas de fundamental relevância para a consolidação teórica e prática da Educação do Campo.

O terceiro capítulo aborda a conceituação e o desenvolvimento histórico da Educação do Campo, com especial ênfase na implantação da Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB Planaltina (LEdoC/FUP/UnB) e na especificidade da Área de Linguagem, Arte e Literatura. O quarto capítulo estabelece a articulação entre a fundamentação teórica desenvolvida nos capítulos anteriores e a práxis dos egressos e educandos em sua inserção nas escolas e nos processos educativos comunitários.

Por fim, as considerações apresentadas não se configuram como conclusões definitivas, mas como reflexões que abrem perspectivas para futuras investigações. Essas considerações sistematizam as percepções emergentes da pesquisa em relação aos dados produzidos e às realidades vivenciadas pelos sujeitos participantes, evidenciando como a práxis pode contribuir para a transformação da forma escolar hegemônica em direção a uma educação mais contextualizada e emancipatória.

Em síntese, esta pesquisa pretende não se limitar à análise dos dados coletados, mas, para além, considerar o contexto de sua produção, as inter-relações entre variáveis e os possíveis impactos nos resultados. Consequentemente será possível obter informações significativas, fortalecendo a base de conhecimento e promovendo a construção de novos saberes.

Cabe ainda esclarecer uma observação importante acerca do sumário e dos títulos adotados neste estudo. Esta pesquisa assume uma abordagem narrativa que articula a linguagem poética característica da Educação do Campo com o rigor metodológico exigido pela produção acadêmica. Os títulos que compõem este "Sumário Encantado" não constituem meramente uma escolha estilística, mas expressam uma opção epistemológica que reconhece a centralidade da dimensão simbólica e cultural nos processos educativos do campo.

Nesse sentido, "O Mapa da Nossa Jornada pelos Territórios do Saber" delinea os fundamentos metodológicos desta investigação qualitativa, enquanto "Tecendo o Futuro da Sabedoria: A Formação dos Mestres que Plantam Sonhos" desenvolve a análise sobre a formação docente por áreas do conhecimento. De modo similar, "Rios que Formam a Paisagem do Saber: A Trajetória da Educação do Campo" contextualiza historicamente a trajetória da Educação do Campo no Brasil, da Licenciatura em Educação do Campo e da área de Linguagens, Arte e Literatura da Universidade de Brasília, e "As Primeiras Colheitas e os Ventos Desafiadores dos Novos Caminhantes" apresenta os resultados empíricos da pesquisa sobre os egressos da LEdoC/FUP/UnB.

Esta arquitetura textual visa honrar a tradição oral e a sabedoria camponesa, estabelecendo um diálogo rigoroso com o referencial teórico contemporâneo. Constrói-se, dessa forma, uma ponte entre a sensibilidade poética dos sujeitos do campo e a densidade conceitual necessária à compreensão dos fenômenos educacionais investigados. Cada metáfora empregada funciona como uma chave interpretativa que convida o leitor a adentrar tanto o conteúdo científico quanto o universo simbólico das práticas educativas rurais, evidenciando que o conhecimento acadêmico pode e deve dialogar com as múltiplas formas de expressão e compreensão do mundo.

1. O MAPA DA NOSSA JORNADA PELOS TERRITÓRIOS DO SABER – METODOLOGIA DE PESQUISA

1.1.Os Caminhos da Investigação Camponesa – Abordagem metodológica e desenho da pesquisa

Ao considerar a relevância deste estudo e buscando atender aos objetivos ora traçados e que serão explicitados posteriormente, o presente estudo consiste em uma pesquisa aplicada de caráter exploratório e descritivo, já que esta metodologia tende a oferecer informações subsidiárias que possam orientar ações de transformação da realidade. Para um melhor entendimento dos caminhos que a pesquisa pretende percorrer, é importante elucidar o conceito dos métodos citados e para tal o estudo se apoia nas obras de Gil (2023) e Triviños (2006).

Em relação à pesquisa exploratória os autores compartilham uma linha de pensamento semelhante sobre a natureza e os objetivos deste tipo de pesquisa. Ainda, eles destacam que a pesquisa exploratória desempenha um papel importante da investigação fornecendo os fundamentos necessários para a compreensão do problema em estudo e orientando investigações posteriores mais detalhadas (Gil, 2023; Triviños, 2006).

Já a abordagem da pesquisa de caráter descritivo, se propõe a ir além da relação de variáveis para oferecer informações mais aprofundadas e fundamentadas a fim de orientar ações transformadoras da realidade. Recorrendo mais uma vez a Gil (2023) e Triviños (2006), os autores afirmam que o objetivo principal deste tipo de pesquisa é o descrever detalhadamente o objeto de pesquisa, buscando identificar suas características e relações entre variáveis existentes, visando oferecer um retrato preciso da realidade estudada.

Ambos os autores ressaltam a ampla gama de estudos que podem ser categorizados sob essa abordagem, caracterizando-o pelo uso de técnicas padronizadas de geração de dados.

A partir desse entendimento, os resultados deste estudo serão analisados sob a perspectiva qualitativa e à luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que é um método marxista de interpretação da realidade que se opõe à lógica formal, privilegiando uma análise dialética dos fenômenos sociais (Leite, 2018).

Este método permite um maior entendimento da realidade e suas contradições, a fim de subsidiar a transformação desta. A partir desta perspectiva se

busca aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados e identificar possíveis nuances que podem não ser capturadas por uma abordagem puramente descritiva, conforme afirma novamente Leite (2018, p. 58):

O materialismo histórico-dialético compreende que o conhecimento é social, pressupõe o outro, sendo a apropriação do saber sistematizado necessária para a constituição do sujeito. Diferente das abordagens pós-modernas, as quais consideram a realidade como um texto com múltiplas possibilidades interpretativas, o materialismo histórico-dialético reconhece que a realidade não pode ser explicada de infinitas formas, ao compreender que a essência do objeto não muda e que a matéria conserva sua propriedade independente do sujeito.

A partir do Materialismo Histórico-dialético, esta pesquisa busca uma abordagem que vá além do superficial, permitindo uma compreensão ampla e aprofundada para a construção de conhecimentos significativos e solidamente alicerçados. A metodologia analítica está alinhada aos fundamentos teóricos marxistas, considerando as categorias como conceitos dinâmicos que expressam aspectos essenciais da realidade e suas múltiplas conexões.

Nesse sentido, Marx (1996, p. 25) destaca que:

As categorias deveriam comparecer não de acordo com a sucessão efetiva na história real, porém conforme as relações internas de suas determinações essenciais, no quadro da sociedade burguesa. Por conseguinte, o tratamento lógico da matéria faz da exposição a forma organizacional apropriada do conhecimento a nível categorial-sistemático e resulta na radical superação do historicismo (entendido o historicismo, na acepção mais ampla, como a compreensão da história por seu fluxo singular, consubstanciado na sucessão única de acontecimentos ou fatos sociais). A exposição lógica afirma a orientação anti-historicista na substituição da sucessão histórica pela articulação sistemática entre categorias abstratas, de acordo com suas determinações intrínsecas. Daí que possa assumir a aparência de construção imposta à realidade de cima e por fora.

A base referencial deste estudo foi composta por dados secundários, para posterior contato com as fontes primárias, a fim de promover a geração de dados em campo. Essa abordagem integrada visou construir conhecimentos sólidos e relevantes, facilitando a tomada de decisões e contribuindo para uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo.

Os dados secundários foram obtidos por meio de uma revisão sistemática da literatura, que implica a análise de livros, produções acadêmicas e publicações de especialistas. O foco foi nos principais teóricos da Educação do Campo, Formação Docente, Formação por Área do Conhecimento e Licenciatura em Educação do

Campo, incluindo autores como Mônica Molina, Kátia Curado Silva, Luíz Carlos de Freitas, Felipe Gonçalves, Rafael Villas Bôas e Roseli Caldart. Outros autores também foram consultados para enriquecer a fundamentação e promover diálogos entre as análises.

Posteriormente, foi realizado um estudo de caso para a geração de dados primários sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), Faculdade de Planaltina (FUP), da Universidade de Brasília (UnB), com foco na área de Linguagens, Artes e Literatura (LAL)⁶. Para geração de dados concisa e segura, foram utilizadas entrevistas exploratórias semiestruturadas, bem como a análise documental dos documentos oficiais publicados pela LEdoC/FUP/UnB.

1.2. Desafios e os Tesouros Escondidos na Busca – Delimitação do problema e definição dos objetivos

1.2.1. A problemática que nos guia pela estrada – Questão norteadora

A questão norteadora desta pesquisa é: quais as principais contribuições da formação por área do conhecimento e seus reflexos na práxis dos(as) egressos(as) da área de Linguagens, Arte e Literatura da LEdoC/FUP/UnB e na Escola do Campo?

A pesquisa buscou responder à questão central sobre as contribuições da formação por área do conhecimento e seus reflexos na práxis dos egressos da LEdoC/FUP/UnB nas Escolas do Campo, considerando que esta formação surge como uma alternativa à lógica capitalista e alienadora da educação, promovendo a formação integral e não fragmentada do sujeito.

1.2.2. Os objetivos que brilham como estrelas – Objetivo geral da investigação

O objetivo geral foi identificar e compreender as principais contribuições da formação por área do conhecimento e suas repercussões na práxis dos(as) egressos(as) da área de Linguagens, Arte e Literatura da LEdoC/FUP/UnB e na Escola do Campo. Este objetivo visou embasar a formação por área do conhecimento e impulsionar estudos futuros que auxiliem na conceitualização e fundamentação teórico-científica de seus princípios.

⁶ A partir deste ponto do texto, a área de Linguagens, Arte e Literatura poderá ser designada pela sigla LAL ou pelo termo "linguagens", sendo ambas as formas consideradas equivalentes e adequadas ao contexto desta pesquisa.

1.2.3. Os objetivos específicos que germinam – Objetivos específicos e metas da pesquisa

Considerando a forma como esta pesquisa foi conduzida, o objetivo principal foi desmembrado em outros específicos para facilitar a trajetória de estudo e a fundamentação da pesquisa.

- **Objetivo 1:** Conceituar formação docente por área do conhecimento. Este objetivo delineou o que é, o que e como aborda a formação por área do conhecimento, como se divide e suas principais características.
- **Objetivo 2:** Caracterizar a Licenciatura em Educação do Campo da UnB, com foco na área de Linguagens, Arte e Literatura. Este objetivo visou caracterizar a LEdoC/FUP/UnB e a área de Linguagem, Arte e Literatura, buscando compreender o processo de formação dos sujeitos envolvidos.
- **Objetivo 3:** Descrever os sujeitos egressos(as)/educandos(as) e as repercussões da formação na práxis dos egressos(as)/educandos(as). Este objetivo analisou as principais repercussões da formação por área do conhecimento, com foco na área de Linguagens, Arte e Literatura, na práxis educativa dos(as) egressos(as)/educandos(as) da LEdoC/FUP/UnB, elencando as contribuições e a importância dessa formação.

1.3. A Arte Sagrada de Ouvir Histórias – Instrumentos e técnicas de geração de dados

A escolha da entrevista como instrumento de pesquisa neste estudo, deu-se a partir da natureza “privilegiada de interlocução na pesquisa social, está sujeita à mesma dinâmica que as relações presentes na sociedade ou no grupo social, objeto de investigação” (Minayo; Costa, 2018, p. 13).

Esse instrumento foi escolhido por tornar o processo de pesquisa mais humanizado e interacional, por ser uma técnica que possibilita a inter-relação entre ambos os participantes (entrevistador/entrevistado), e permite ao entrevistador uma compreensão mais profunda acerca do que é dito durante a entrevista, já que ele pode observar gestos, expressões, demonstrações de sentimentos. Para além dessa compreensão mais profunda mencionada anteriormente, a entrevista também

possibilita uma análise mais ampla do discurso, visto que a fala dos entrevistados pode se tornar segundo Minayo (2014, p. 204):

[...] reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta voz, as representações grupais, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

Perante o exposto, e ainda na reflexão sobre entrevista enquanto instrumento de pesquisa, este estudo se utilizará da entrevista semiestruturada, a fim de deixar os entrevistados mais confortáveis para falar sobre suas percepções acerca do objeto de estudo, ampliando, portanto, a gama de informações a ser alcançada. Nessa perspectiva, faz-se referência a Minayo e Costa (2018, p. 13) que afirmam que na entrevista semiestruturada:

[...] combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados. [...] Essa modalidade difere do tipo aberta, por obedecer a um guia que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador na interlocução. Por ter um apoio claro na sequência ordenada de um roteiro, a abordagem dos entrevistados é assegurada.

1.3.1. Os aspectos éticos da pesquisa – Considerações éticas

Ao longo da pesquisa, todos os procedimentos metodológicos adotados foram conduzidos em conformidade com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas. Previamente à entrevista, todos os participantes foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos, os possíveis riscos e benefícios, bem como sobre seus direitos enquanto sujeitos da investigação.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado e assinado por todos os entrevistados, garantindo sua participação voluntária e consciente, além de assegurar o direito de desistência a qualquer momento sem qualquer prejuízo. Foram adotadas medidas para preservar o anonimato e a confidencialidade dos dados gerados, utilizando-se pseudônimos para identificação dos participantes e garantindo que as informações obtidas fossem utilizadas exclusivamente para os fins acadêmicos desta pesquisa, contribuindo assim para a manutenção da integridade ética do processo investigativo.

A definição dos pseudônimos adotados nesta investigação fundamenta-se na caracterização do bioma Cerrado, ecossistema predominante na localização geográfica dos sujeitos entrevistados. A escolha recaiu sobre denominações derivadas de espécies vegetais nativas deste território – Ipê, Manacá, Buriti, Jatobá, Sucupira, Macaúba, Pequi e Aroeira –, considerando suas notáveis capacidades adaptativas frente às adversidades ambientais que caracterizam este bioma.

Estas espécies do Cerrado demonstram resistência às condições restritivas do ambiente, desenvolvendo mecanismos de resiliência que lhes permitem sobreviver em contextos de escassez hídrica, solos de baixa fertilidade e incidência de queimadas naturais. Esta plasticidade adaptativa estabelece uma correspondência simbólica significativa com a trajetória dos sujeitos camponeses investigados, os quais, inseridos em territorialidades marcadas por desafios socioeconômicos e ambientais complexos, desenvolvem estratégias de resistência e reconfiguração identitária que refletem a capacidade regenerativa da flora cerratense.

A opção de associar os participantes da pesquisa às denominações botânicas evidencia a intrínseca relação entre os processos de territorialização camponesa e a dinâmica do ecossistema do Cerrado. Esta escolha reforça a perspectiva teórica de que a identidade do sujeito camponês se constrói em diálogo permanente com seu ambiente biofísico de referência, estabelecendo vínculos territoriais que se manifestam tanto nas práticas produtivas quanto nos processos de significação cultural.

Esta estratégia alinha-se com os pressupostos da Educação do Campo, que reconhece a centralidade da relação entre sujeito e território na constituição das identidades camponesas, evidenciando como os processos formativos se entrelaçam com as dinâmicas socioambientais que caracterizam os territórios camponeses do Cerrado brasileiro.

1.4. Os Personagens da Nossa Lenda Viva

1.4.1. Os critérios de seleção dos Guardiões do Conhecimento – Critérios de inclusão dos participantes

O estudo buscou investigar as percepções e experiências dos educandos e egressos da LEdoC/FUP/UnB. Foram selecionados sujeitos que cursam ou concluíram a LEdoC, a habilitação em Linguagens, Artes e Literatura (LAL) e que estejam atuando profissionalmente em suas comunidades de origem ou em contextos educacionais do campo.

A LEdoC/FUP/UnB descreve em seu Projeto Político Pedagógico (Universidade de Brasília, 2024b) que o perfil dos educandos que ingressam no curso são de sujeitos camponeses que concluíram o ensino médio e não tiveram acesso ao ensino superior, e que se enquadravam em pelo menos uma das seguintes situações:

- a. professores em exercício nas escolas do campo da rede pública na região do Distrito Federal, entorno (DF) e Goiás (GO); Minas Gerais (MG);
- b. outros profissionais da educação das escolas do campo com atuação na rede pública da região do Distrito Federal, entorno (DF) e Goiás (GO); Minas Gerais (MG);
- c. professores e outros profissionais da educação que atuavam nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo;
- d. professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visavam a ampliação do acesso à educação básica da população do campo;
- e. jovens e adultos de comunidades do campo que desejavam atuar em uma das atividades descritas nos itens a, b, c e d.

A pesquisa focou nas trajetórias profissionais desses educandos/egressos, investigando como a formação recebida na LEdoC/FUP/UnB influenciou/influencia suas práticas educativas, seu desenvolvimento profissional e sua atuação nas suas comunidades.

1.4.2. Rostos e Nomes dos Companheiros de Jornada – Caracterização e perfil sociodemográfico dos participantes

A Educação do Campo, conforme Caldart (2012, p. 259), busca a melhoria das políticas públicas de educação e dos interesses sociais das comunidades camponesas. Ela "engloba em sua teia, muito mais que a educação escolar, ela se amplia e aborda questões de trabalho, cultura, conhecimento, lutas e movimentos sociais dos camponeses". Isso suscita importantes debates entre as visões sobre o campo e a importância da agricultura familiar versus os desmandos do agronegócio, impactando o modelo de país e sociedade no Brasil.

Paludo (2012, p. 286) ressalta que: "É preciso que se trabalhe (e se pratique), nos processos educativos e nos espaços organizativos, com a ideia de formação de uma consciência ampliada e da formação omnilateral da formação humana." Os critérios de seleção dos sujeitos visaram dar mais veracidade à pesquisa, compreendendo a realidade na qual os participantes estão inseridos.

Partindo desse pressuposto, foram entrevistados egressos da LEdoC/FUP/UnB da área de Linguagens, Arte e Literatura que atenderam aos seguintes critérios:

- Atuem ou já atuaram na Educação do Campo (docência ou gestão).
- Atuem na área de Linguagens, Arte e Literatura.
- Façam parte de algum programa de inserção na escola, como por exemplo PIBID.
- Tenham disponibilidade de acesso a videochamadas para a realização das entrevistas.
- Assinem o Termo de Livre Consentimento Esclarecido.

A definição destes critérios de seleção expressa o compromisso desta investigação com a práxis educativa do campo, garantindo que os participantes possuam experiência concreta nos processos formativos que caracterizam a Educação do Campo. Ao privilegiar egressos que articulam formação acadêmica específica em Linguagens, Arte e Literatura com atuação efetiva nas Escolas do Campo, procura-se compreender como se concretizam, no cotidiano educativo, os princípios teórico-metodológicos que fundamentam esta modalidade educacional. Esta opção metodológica possibilita apreender as tensões, contradições e potencialidades que emergem do encontro entre a formação universitária e a realidade das comunidades camponesas, contribuindo para o aprofundamento das reflexões sobre a identidade docente na Educação do Campo e suas implicações para a

construção de práticas pedagógicas transformadoras que dialoguem com os saberes e necessidades específicas dos campesinatos⁷.

1.5. O Tesouro dos Capítulos: Um Guia Pelo Estudo – Organização estrutural da dissertação

Esta pesquisa envolve uma extensa rede de estudos e conceitos distintos. A distribuição em capítulos visou facilitar a compreensão do leitor e relacionar melhor as variáveis e categorias inseridas, proporcionando uma progressão lógica dos assuntos abordados.

O capítulo inicial destina-se a descrever a caminhada metodológica da pesquisa, fundamentando os principais conceitos científicos e dialogando-os com as abordagens e estratégias utilizadas na construção do estudo, com base na questão e nos objetivos explicitados, além da descrição do perfil dos sujeitos participantes.

Estruturado o caminho metodológico, o segundo capítulo aborda a Formação por Área do Conhecimento, a partir de uma perspectiva crítica e emancipadora, como parte integrante do objeto de estudo, e suas repercussões nas Escolas do Campo a partir da práxis educativa.

Compreendidos os trajetos e anseios da Formação por Áreas do Conhecimento, o terceiro capítulo trata da caminhada histórica da Educação do Campo e da LEdoC/FUP/UnB, abordando seus marcos históricos e legais e a influência dos movimentos sociais em sua consolidação, focando também na área de Linguagens, Arte e Literatura. Este capítulo descreve, ainda, as fundamentações legais, históricas e teóricas do curso e como ocorrem as formações por área do conhecimento.

Após esclarecer os pontos sobre Formação por Área do Conhecimento a partir da práxis educativa e Educação do Campo, o estudo se volta para os sujeitos

⁷ Para os propósitos desta investigação, adota-se a conceituação de campesinato fundamentada nas contribuições teóricas de Costa e Carvalho (2012, p. 115), que o definem como "o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado". Essa perspectiva conceitual permite compreender o campesinato não apenas como categoria socioeconômica, mas como forma específica de organização social territorialmente situada, na qual as práticas produtivas, as relações comunitárias e os sistemas de conhecimento se articulam de maneira integrada, configurando modos de vida particulares que transcendem a dimensão meramente econômica da atividade agrícola.

participantes da Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Planaltina, da Universidade de Brasília (LEdoC/FUP/UnB). Este capítulo apresenta a perspectiva dos egressos, expondo suas experiências formativas, expectativas e a realidade profissional vivenciada após a conclusão do curso.

O capítulo final integra os resultados obtidos nos capítulos anteriores, proporcionando uma visão abrangente da LEdoC/FUP/UnB. A partir dessa síntese, serão identificadas e elencadas as contribuições, contradições e repercussões, bem como oportunidades de melhoria do acesso à Educação do Campo para seus intelectuais orgânicos.

2. TECENDO O FUTURO DA SABEDORIA: A FORMAÇÃO DOS MESTRES QUE PLANTAM SONHOS – FORMAÇÃO DOCENTE POR ÁREAS DO CONHECIMENTO

2.1. As Primeiras Sementes que Moldam a Árvore do Amanhã – Fundamentos históricos e epistemológicos da formação docente

Neste estudo, a abordagem acerca do conceito das áreas do conhecimento não representa um objetivo final em si mesmas. Pelo contrário, entende-se que as áreas atuam como estratégias e ferramentas fundamentais para a formação humana integral, um processo que reconhece e valoriza as culturas, tradições e as lutas sociais dos sujeitos campo (Caldart, 2011). Este capítulo, então, se dedica a aprofundar essa discussão, baseando-se em uma fundamentação teórica sólida e que estimula o diálogo, em consonância com os objetivos específicos delineados no capítulo 1 – ***O Mapa da nossa jornada pelos territórios do saber.***

Nessa perspectiva, a conceituação da formação docente por área do conhecimento constitui-se como elemento central para compreender como se estruturam os processos formativos na Educação do Campo, delineando não apenas o que caracteriza essa modalidade formativa, mas também como ela se organiza metodologicamente e quais são suas principais características pedagógicas. Tal conceituação permite elucidar de que forma a organização curricular por áreas do conhecimento se articula com os princípios da formação omnilateral, contribuindo para a constituição de educadores capazes de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a transformação das realidades camponesas.

A formação por Áreas do Conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) é um conceito em constante construção e envolta em contradições, mas de relevância inquestionável para a formação integral de sujeitos críticos, emancipados e atuantes na sociedade. No cenário educacional brasileiro contemporâneo, a organização do ensino por áreas constitui um debate central, impulsionado por políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio.

Contudo, é fundamental estabelecer uma distinção epistemológica clara entre a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa e as concepções presentes nesses marcos normativos oficiais. Embora sejam mencionadas a BNCC e a legislação do Novo Ensino Médio no contexto da discussão sobre áreas do conhecimento, considera-se que tais documentos, frequentemente, apropriam-se da terminologia "áreas do conhecimento" de forma superficial e instrumental, reduzindo-a a meras reorganizações administrativas que não promovem transformações efetivas nas práticas pedagógicas nem rompem com a fragmentação disciplinar tradicional. A abordagem aqui defendida fundamenta-se em uma compreensão mais profunda e emancipatória da formação por áreas, alinhada aos princípios da Educação do Campo e comprometida com a integração dialética entre saberes acadêmicos e conhecimentos populares, em contraposição às apropriações tecnicistas e descontextualizadas frequentemente observadas na implementação dessas políticas educacionais.

Historicamente, os sistemas educacionais implantados durante o período colonial caracterizavam-se por uma estrutura disciplinar rígida que dificultava tanto a percepção da totalidade quanto dos aspectos essenciais do conhecimento. Essa configuração tinha como objetivo limitar o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, estabelecendo uma clara distinção educacional: as elites recebiam um tipo de formação privilegiada, enquanto o proletariado tinha acesso a uma educação limitada — quando a recebia.

Neste sentido, Pires (1998, p. 174) afirma que, apesar da necessidade de integração entre as disciplinas, a realidade do ensino no Brasil, em todos os níveis, é a convivência cotidiana com uma organização fragmentada e desarticulada. Os currículos escolares são constituídos por compartimentos estanques e incomunicáveis. Isso produz uma formação humana e profissional insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente.

Esse caráter fragmentado e desarticulado tem origem na exigência material de formação dos indivíduos que a sociedade moderna impôs às instituições educacionais.

O debate acerca da estruturação do ensino por áreas está historicamente inserido no contexto educacional brasileiro. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n.º 9394/1996), que o traz em seu inciso IV do artigo 35-B, até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as recentes alterações do Novo Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024), a articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento tem sido abordada. Inclusive, já encontrava ressonância nas diretrizes educacionais anteriores, como aponta Caldart (2011), ao destacar que a própria ideia de área já estava presente nas orientações do MEC para a educação básica. Essa preexistência facilitou sua aceitação e permitiu que a docência por área fosse vista como uma estratégia para viabilizar a criação de mais Escolas no Campo. Isso se dava porque:

[...] à docência por área poderia ser trabalhada na dupla perspectiva de viabilizar a criação de mais escolas no campo (menos professores nas escolas com mais carga horária, assumindo a docência em mais de uma disciplina), e de constituir equipes docentes (por área), fortalecendo a proposta de um trabalho integrado em vista de superar a lógica da fragmentação curricular e seu afastamento das questões da realidade, algo tão criticado por todos (Caldart, 2011, p. 107).

Essa perspectiva apresentada por Caldart (2011) evidencia a dimensão estratégica e transformadora da formação docente por áreas do conhecimento na Educação do Campo, revelando como uma necessidade prática — a escassez de profissionais para atuar nas Escolas do Campo — pode converter-se em oportunidade pedagógica inovadora. A proposta de constituição de equipes docentes por área ultrapassa a solução logística, configurando-se como uma alternativa epistemológica que rompe com a tradicional compartimentalização disciplinar e promove a construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a docência por área não apenas viabiliza a ampliação da oferta educacional nos territórios camponeses, mas também inaugura possibilidades de práticas pedagógicas mais contextualizadas e dialógicas, nas quais os saberes acadêmicos e populares podem estabelecer relações de complementaridade e enriquecimento mútuo. Tal abordagem alinha-se aos princípios da formação omnilateral, ao proporcionar aos educadores uma compreensão mais ampla e

integrada dos fenômenos educativos, capacitando-os para desenvolver processos formativos que reconheçam e valorizem as especificidades culturais, sociais e produtivas dos sujeitos do campo, superando assim o distanciamento entre escola e realidade que historicamente caracterizou a educação oferecida às populações camponesas.

É precisamente essa articulação entre necessidades concretas e transformações pedagógicas que impulsionou a mobilização histórica dos movimentos sociais populares do campo na luta por uma educação diferenciada e emancipatória. Diante dessa discussão e da atuação permanente dos sujeitos do campo e seus movimentos sociais e sindicais, a trajetória da Educação do Campo conquistou marcos legais fundamentais que merecem destaque. Os avanços legislativos obtidos constituem instrumentos jurídicos essenciais para a consolidação de políticas públicas educacionais voltadas aos territórios camponeses, materializando demandas que emergiram dos processos organizativos e das práticas educativas desenvolvidas pelos próprios sujeitos do campo em seus contextos de vida e trabalho.

A Resolução CNE/CP n. 2/2008, específica para a Educação do Campo, enfatiza a necessidade de integração entre diferentes áreas e o contexto sociocultural dos sujeitos camponeses, enquanto a Resolução CNE/CP n. 2/2015 representa um marco regulatório importante ao formalizar a organização por áreas nos currículos de formação docente. Ambas reforçam a interdisciplinaridade como princípio pedagógico essencial para a superação da lógica disciplinar fragmentada que historicamente caracterizou o sistema educacional brasileiro.

Mais do que uma reordenação didática, a formação por áreas do conhecimento busca romper com a fragmentação disciplinar, favorecendo perspectivas interdisciplinares e dialógicas, cruciais para a educação em geral e, em especial, para a Educação do Campo. Contudo, a implementação da formação por áreas exige cautela, pois, no contexto da Educação do Campo, ela se entrelaça com questões identitárias, epistemológicas e políticas, considerando a historicidade e a luta dos sujeitos camponeses (Frigotto; Araujo, 2015).

A complexidade apontada por Frigotto e Araujo (2015) revela que a formação por áreas do conhecimento na Educação do Campo não pode ser compreendida como uma mera estratégia pedagógica neutra ou descontextualizada. Ao contrário, ela se constitui como um campo de disputa epistemológica no qual diferentes concepções

de conhecimento, educação e sociedade estão em tensão permanente. As questões identitárias mencionadas pelos autores referem-se ao reconhecimento e valorização dos saberes tradicionais, das práticas culturais e dos modos de vida camponeses, que historicamente foram invisibilizados ou deslegitimados pelos currículos escolares urbano-centrados.

Nesse sentido, a dimensão epistemológica da formação por áreas implica a necessidade de construir pontes dialógicas entre os conhecimentos científicos sistematizados e os saberes populares, evitando tanto a hierarquização quanto a romantização de qualquer uma dessas formas de conhecimento. Essa articulação exige dos educadores a capacidade de reconhecer a legitimidade e a complementaridade dos diferentes sistemas de conhecimento, promovendo processos formativos que valorizem tanto o rigor científico quanto a sabedoria ancestral dos povos do campo.

Por sua vez, a dimensão política manifesta-se na compreensão de que a educação é um ato político que pode tanto reproduzir as estruturas de dominação quanto contribuir para a transformação social, exigindo dos educadores uma postura crítica e comprometida com os projetos de vida e de sociedade dos povos do campo. Assim, a implementação da formação por áreas demanda não apenas competência técnica, mas também sensibilidade política e compromisso ético com os processos de emancipação dos sujeitos camponeses, reconhecendo que a educação é simultaneamente produto e produtora das relações sociais que se estabelecem nos territórios rurais.

A Educação do Campo deve constituir-se como um elemento articulador para o desenvolvimento do território camponês, fomentando a colaboração entre os distintos setores e as diferentes esferas federativas, com especial atenção aos municípios e às comunidades camponesas. Tal processo demanda, simultaneamente, o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural, dos modos de vida, das tradições e das particularidades econômicas dos povos que compõem o ambiente camponês.

O respeito à diversidade cultural e à ancestralidade das comunidades constitui outro princípio fundamental na organização por áreas do conhecimento. Esse princípio reconhece que os saberes tradicionais, as práticas culturais e as cosmovisões dos povos do campo são elementos essenciais para a construção de uma educação contextualizada e significativa. Assim, as áreas do conhecimento devem incorporar

esses saberes não como conteúdos exóticos ou folclóricos, mas como dimensões legítimas e fundamentais do processo educativo.

A formação por áreas do conhecimento, na proposta das LEdoCs, visa preparar um diferente perfil de docentes, o plural e multidisciplinar. Para que sejam capazes de dialogar com a diversidade cultural e epistemológica do campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Para isso, é necessária também uma nova postura profissional fundamentada na interdisciplinaridade (Frigotto, 2008). Nela, educadores(as) precisam (re)construir suas identidades, abandonando a centralidade das disciplinas isoladas e aprofundando a integração de saberes em uma perspectiva mais contextualizada e omnilateral.

A perspectiva omnilateral mencionada fundamenta-se na compreensão de que a educação deve abranger todas as dimensões constitutivas do ser humano, conforme explicita Frigotto (2012, p. 267):

"Educação omnilateral significa, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico."

Essa concepção implica o reconhecimento de que os sujeitos são seres multidimensionais, dotados de capacidades intelectuais, físicas, estéticas, éticas e políticas que devem ser desenvolvidas de forma integrada e harmoniosa. No contexto da Educação do Campo, tal perspectiva ganha relevância particular, pois permite articular os conhecimentos científicos com os saberes tradicionais, as práticas produtivas com as dimensões culturais, e os aspectos individuais com os coletivos, promovendo uma formação que dialoga com a totalidade da experiência humana camponesa.

A formação de educadores(as) para atuar na perspectiva das áreas do conhecimento constitui um desafio central para a consolidação dessa abordagem. O enfrentamento desse desafio e a viabilização de tal perspectiva formativa demandam manter/ampliar investimentos em programas de formação inicial e continuada que preparem os docentes para o trabalho interdisciplinar, desenvolvendo habilidades para estabelecer conexões entre diferentes campos do saber, inclusive relacionar os conteúdos curriculares às realidades vivenciadas pelos educandos.

Para ser eficaz, essa formação deve superar o modelo tradicional baseado na especialização disciplinar, promovendo experiências formativas que permitam aos educadores(as) vivenciarem a interdisciplinaridade e construir uma nova identidade profissional, mais alinhada às exigências da educação contemporânea. Nessa perspectiva transformadora, torna-se fundamental compreender que, conforme aponta Freire (1987, p. 59):

Numa visão libertadora, não mais "bancária" da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade.

Essa concepção freireana evidencia que a formação docente por áreas do conhecimento deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino da capacidade de ligar as partes ao todo e o todo às partes, partindo sempre dos contextos e necessidades concretas dos educandos. Contudo, ainda há um distanciamento considerável entre o princípio orientador dessa proposta e a efetividade da formação por áreas do conhecimento nas práticas reais, quando vista pela perspectiva dos documentos citados.

Segundo Caldart (2011), a organização da docência por áreas do conhecimento apresenta uma dupla funcionalidade estratégica: por um lado, oferece uma solução prática para ampliar a oferta educacional nos territórios rurais, permitindo que um número reduzido de professores, com cargas horárias ampliadas e atuação em múltiplas disciplinas, viabilize o funcionamento de mais escolas no campo; por outro lado, possibilita a formação de coletivos docentes organizados por áreas, fortalecendo propostas de trabalho pedagógico integrado que visam superar a lógica da fragmentação curricular e o distanciamento entre os conteúdos escolares e as questões da realidade concreta, problemática amplamente reconhecida e criticada no campo educacional.

Essa dualidade é particularmente relevante para o presente estudo, pois sublinha a necessidade de investigar como a dimensão pedagógica, focada na superação da fragmentação curricular e no fortalecimento de um trabalho docente coletivo, pode ser efetivamente priorizada e consolidada frente a imperativos meramente estruturais ou economicistas. Assim, a reflexão da autora serve como

ponto de partida crucial para analisar os desafios e as condições necessárias para que a docência por área não seja apenas mais uma estratégia de reorganização administrativa, mas sim, se configure, de fato, como um caminho para uma educação mais significativa e contextualizada, comprometida com a superação da desarticulação dos saberes.

2.1. Do Jardim ao Campo Aberto: A Formação por Áreas do Conhecimento – Caracterização da Formação do Áreas do Conhecimento

A análise do papel das Licenciaturas em Educação do Campo na constituição das identidades dos sujeitos exige, inicialmente, a compreensão do modelo de formação por áreas do conhecimento. É necessário considerar as características da Educação do Campo nesse processo, reconhecendo que essa compreensão constitui o eixo do posicionamento teórico sobre o tema.

Assim, discuti-lo requer domínio conceitual acerca da organização formativa, condição para análises de políticas, práticas e repercussões. Nesse contexto, entender a formação por áreas do conhecimento demanda uma aproximação crítica com as diretrizes curriculares, o debate sobre a natureza do conhecimento escolar e a análise de como tais orientações se realizam nas licenciaturas.

Considerando essa complexidade, destaca-se que a ferramenta central para a compreensão e implementação da formação por áreas do conhecimento, na perspectiva de uma formação omnilateral, é a interdisciplinaridade. Trata-se de um princípio que orienta a construção curricular, a articulação de saberes, o trabalho docente e a formação de identidades na Educação do Campo. Portanto, compreender a interdisciplinaridade implica análise que ultrapassa definições simplificadas, abrangendo suas origens, bases filosóficas e repercussões práticas no cotidiano escolar.

Historicamente, o conhecimento acadêmico tem sido organizado em disciplinas separadas, gerando uma fragmentação entre as diferentes áreas do saber. Como afirma Caldart (2011, p. 109):

O modelo disciplinar integra historicamente a lógica do modo de produção da ciência próprio do modo de produção capitalista (modelo positivista de pensar o conhecimento, a ciência), que é caracterizado pelo isolamento e fragmentação: isolam-se recortes e constituem-se campos epistemológicos para produzir a ciência. Mas, em determinado estágio, esse isolamento é

questionado pela realidade (que não é assim despedaçada), cujos problemas, cada vez mais complexos, exigem a desfragmentação. Surgem, então, as tentativas de reintegração por meio de esforços interdisciplinares e transdisciplinares, o que acontece antes no âmbito da pesquisa/produção da ciência, para mais tardiamente chegar à discussão do currículo escolar.

Embora essa divisão tenha permitido o aprofundamento em campos específicos, também suscitou debates sobre a necessidade de maior integração disciplinar e a Educação do Campo, por meio da formação por áreas do conhecimento, busca cumprir este papel, combater esse isolamento e criar pontes entre os saberes.

Em um contexto mais amplo, de acordo com Frigotto (2008) e Tonet (2005), a interdisciplinaridade tem sido compreendida como uma demanda emergente tanto do interior das ciências humanas quanto das pressões exercidas por sujeitos externos à ciência. Isso se demonstra fundamental não apenas para aprimorar a compreensão da realidade, mas também para oferecer respostas efetivas às necessidades de formação humana integral e de atuação na sociedade. No contexto das ciências humanas, essa perspectiva está intimamente associada à promoção do diálogo entre as diversas disciplinas, com o objetivo de alcançar uma compreensão mais ampla e global da experiência humana.

Nesse sentido, diferentes correntes pedagógicas críticas têm desenvolvido concepções específicas sobre a interdisciplinaridade. Na Educação do Campo, três pedagogias fundamentais norteiam o processo educativo:

→ **A Pedagogia do Movimento** concebe a interdisciplinaridade como uma práxis transformadora que emerge da realidade concreta dos sujeitos em luta. Para o MST, a interdisciplinaridade não constitui apenas uma metodologia pedagógica, mas uma necessidade ontológica dos processos formativos que buscam a transformação social. A Pedagogia do Movimento representa uma matriz pedagógica que emerge da própria dinâmica do MST, não criando uma pedagogia totalmente nova, mas inventando uma forma inovadora de articular as pedagogias já existentes na história da formação humana. Ela mobiliza e incorpora diversas matrizes pedagógicas, produzindo uma síntese pedagógica que reflete a natureza processual, de ação e reflexão contínua do Movimento, orientada por seus princípios e sua organicidade. Conforme destaca Caldart (2000, p. 208) "a Pedagogia do Movimento põe em movimento

a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica (organicidade) diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado."

- **A Pedagogia Socialista** fundamenta a interdisciplinaridade na concepção materialista histórica do conhecimento, compreendendo-o como totalidade dialética que reflete as contradições sociais. Essa abordagem educativa busca construir uma escola verdadeiramente popular, democrática e voltada para o desenvolvimento dos princípios do socialismo. A pedagogia socialista prioriza a formação de professores revolucionários, a inclusão de todos os elementos democráticos nas instituições de ensino e a criação de um ambiente escolar que promove a solidariedade, o trabalho coletivo e a eliminação das diferenças de classe no acesso à educação. Como afirma Krupskaya (2017, p. 302): "[...] por educação do trabalho de maneira alguma nós entendemos o ensino do trabalho artesanal individual, mas o conhecimento dos processos de trabalho e do trabalho coletivo do tipo fabril, então, nós na própria escola introduzimos aquela grande força coletivizadora, a qual solda e forja a unidade do proletariado moderno".
- **A Pedagogia do Oprimido**, desenvolvida por Freire, concebe a interdisciplinaridade como dialogicidade crítica que emerge da investigação temática da realidade dos educandos, superando a fragmentação bancária do conhecimento. Essa abordagem educativa busca a formação de sujeitos conscientes de sua realidade, capazes de transformar sua condição mediante a reflexão e a ação crítica. A pedagogia é construída com os oprimidos, não para eles, promovendo o diálogo, a conscientização e a libertação, em oposição às práticas repressivas e autoritárias. Freire (1987, p. 17) define essa perspectiva como "Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará".

Essas três correntes pedagógicas convergem na compreensão da interdisciplinaridade como estratégia contra-hegemônica que busca superar a fragmentação capitalista do conhecimento. Embora apresentem especificidades metodológicas e contextuais, compartilham a convicção de que a integração dos saberes é fundamental para a formação de sujeitos críticos e transformadores da realidade social. A interdisciplinaridade, nessas perspectivas, não constitui uma técnica neutra, mas um posicionamento político-pedagógico que reconhece a complexidade da realidade e a necessidade de múltiplos olhares para sua compreensão e transformação. Constitui-se, portanto, como elemento central na construção de uma educação verdadeiramente libertadora e emancipatória.

Conforme argumentam Frigotto (2008) e Tonet (2005), motivações de natureza prática têm impulsionado a popularização da interdisciplinaridade, considerando a necessidade de adequar as investigações científicas ao crescimento acelerado do conhecimento e à demanda por integração de diferentes habilidades na resolução de problemas complexos. Essa tendência reflete a compreensão de que os desafios contemporâneos exigem abordagens que suplantem os limites disciplinares tradicionais, promovendo a colaboração entre distintos campos do saber. Os processos de ensino, materializados a partir de estratégias interdisciplinares, tendem a possuir orientação temática mais flexível e coerente, favorecendo o diálogo entre contribuições diversas e analisando fenômenos sob múltiplos enfoques.

Entretanto, engana-se quem acredita que a interdisciplinaridade resulta automaticamente da simples reunião de docentes especialistas em torno de um conteúdo comum às suas disciplinas ou de discussões teóricas distantes da prática. Trata-se, na verdade, de estabelecer intercâmbios efetivos e sistemáticos entre os saberes, nos quais as disciplinas se influenciem mutuamente, superando o isolacionismo e o mito da independência absoluta dos campos do saber. Com efeito, a interdisciplinaridade ultrapassa sua dimensão teórica e materializa-se como uma práxis educativa essencial para o desenvolvimento do conhecimento científico e pedagógico, uma vez que viabiliza a superação de limitações conceituais e metodológicas, promovendo a emergência de abordagens inovadoras que se constituem através da articulação dialógica entre saberes, processo inviável quando as disciplinas permanecem em compartimentos estanques.

A partir destas reflexões, é possível destacar que entre as principais vantagens da formação por áreas do conhecimento, destaca-se a superação da fragmentação

do saber, a promoção do diálogo interdisciplinar e a possibilidade de integração entre teoria e prática através de projetos contextualizados (Frigotto; Dickmann; Pertuzatti, 2017). Essa abordagem favorece práticas pedagógicas mais integradas, estimula a reflexão crítica e rompe com a compartimentalização tradicional das áreas de conhecimento e seus domínios científicos e pedagógicos.

A conceituação das áreas do conhecimento na formação docente para a Educação do Campo constitui elemento fundamental para compreender as transformações epistemológicas e político-pedagógicas propostas pelas LEdoCs. Embora as áreas do conhecimento já estejam historicamente legitimadas na legislação educacional brasileira, torna-se necessário explicitar os fundamentos conceituais que orientam sua aplicação no contexto específico da Educação do Campo, bem como suas origens teóricas e políticas.

A expressão Área do Conhecimento refere-se, a agrupamentos amplos de saberes científico-culturais, tradicionalmente organizados para fins didático-pedagógicos, como Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática (Caldart, 2011; Molina; Antunes-Rocha, 2014; Molina; Sá, 2011d). No contexto da Educação do Campo, essa organização vai além da reorganização curricular, ela assume uma intencionalidade transformadora que visa superar a fragmentação do conhecimento e promover processos formativos integradores que favoreçam uma compreensão mais completa da realidade pelos sujeitos camponeses.

A estruturação curricular das LEdoCs exemplifica essa abordagem inovadora. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 242):

"A matriz curricular proposta [para as LEdoCs] desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática; e Ciências Agrárias".

Esta estruturação alinha-se à intenção de criar um espaço curricular que transcenda as compartimentalizações disciplinares tradicionais, abrindo-se à pluralidade epistemológica e articulando múltiplas perspectivas dos fenômenos sociais e naturais presentes na realidade do território camponês.

A constituição histórica deste conceito está profundamente vinculada aos princípios da Educação do Campo e ao respeito pela história e cultura das comunidades camponesas. O conhecimento pertinente deve reconhecer que

elementos distintos se complementam e constituem um todo nas relações entre as partes e destas com o conjunto. Essa visão sistêmica fundamenta a organização curricular por áreas, superando a fragmentação disciplinar que historicamente caracterizou os processos educativos formais.

As Licenciaturas em Educação do Campo emergem como construção político-pedagógica que responde organicamente às reivindicações históricas das populações camponesas, fundamentando-se em práticas educativas emancipatórias e na legitimação dos saberes territorialmente situados. Este projeto formativo reconhece e valoriza a centralidade da escola como espaço de resistência e produção de conhecimento, ressignificando à luz das especificidades do território camponês. Nesta perspectiva, Caldart (2000, p. 237) afirma que "a escola tem cada vez mais importância, assim como passar a olhá-la de um jeito um pouco diferente daquele mais usual no âmbito da pedagogia", evidenciando que boa parte da reflexão pedagógica do movimento dos sujeitos do campo acontece em torno da escola, exatamente pela escolha estratégica que sua trajetória de fazer coincidir a tarefa da educação com a da escola. A autora ressalta ainda que pela força da realidade deste grupo e deste sujeito educativo, mesmo com suas contradições, tal fato em vez de reduzir o conceito da educação, acabou ampliando o conceito de escola.

É fundamental esclarecer que a área do conhecimento utiliza a interdisciplinaridade como ferramenta principal quando inserida em uma pedagogia crítica do campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011). Essa distinção conceitual é fundamental para evitar simplificações teóricas e práticas superficiais que limitam as áreas à mera reorganização de conteúdos curriculares, sem promover transformações efetivas nas relações pedagógicas e epistemológicas e acabam oprimindo a leitura crítica do mundo. A real formação por áreas exige uma ruptura paradigmática que transcenda a dimensão organizacional, constituindo-se como práxis transformadora capaz de articular dialeticamente saberes acadêmicos e populares na construção de uma educação emancipatória.

Gadotti (1999) defende que a delimitação dessas áreas deve servir à promoção de práticas interdisciplinares, articulando múltiplas perspectivas dos fenômenos sociais e naturais em uma abordagem que valorize tanto o conhecimento científico quanto os saberes tradicionais das comunidades. Essa perspectiva dialógica é especialmente relevante na Educação do Campo, onde os saberes locais constituem importante patrimônio cultural e fonte de resistência identitária.

Contudo, Frigotto (2008) alerta para o risco de instrumentalização do conceito, empregando-o apenas para fins normativos, sem o devido compromisso com a superação da fragmentação do conhecimento. Para o autor, a mera reorganização administrativa dos conteúdos em áreas é insuficiente se as práticas pedagógicas e as relações de poder no ambiente educacional permanecem inalteradas, reproduzindo a lógica disciplinar tradicional sob nova roupagem.

No contexto específico das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs), a adoção do conceito de área do conhecimento representa uma ruptura epistemológica com o modelo disciplinar fragmentado. Esta abordagem busca transcender as "caixinhas disciplinares", bases do ensino hegemônico, abrindo-se à pluralidade de saberes e metodologias que permitem articular múltiplas perspectivas dos fenômenos sociais e naturais presentes na realidade camponesa. Tal articulação favorece uma compreensão ampliada e contextualizada das condições e vivências dos sujeitos do campo, reconhecendo suas especificidades territoriais e culturais. Nesse sentido, é fundamental considerar que:

[...] quando as categorias se desdobram em temas e conteúdos fundamentais para uma formação abrangente, é essencial [...] para a Educação do Campo que a formação contemple as diversas dimensões da formação humana. (Farias, 2024, p. 65)

Autores como Freitas (2019) defendem que a delimitação dessas áreas deve servir à promoção de práticas interdisciplinares, articulando múltiplas perspectivas dos fenômenos sociais e naturais em uma abordagem que valorize tanto o conhecimento científico quanto os saberes tradicionais das comunidades. Essa perspectiva dialógica é especialmente relevante na Educação do Campo, onde os saberes locais constituem importante patrimônio cultural e fonte de resistência identitária.

A partir das reflexões teóricas desenvolvidas e considerando a necessidade de sistematização conceitual, a Figura 1 a seguir foi elaborada com o propósito de elucidar as distinções epistemológicas entre as diferentes abordagens do conhecimento. A construção desta representação fundamenta-se na perspectiva de que a visualização conceitual constitui ferramenta pedagógica essencial para a compreensão das complexidades teóricas que envolvem a organização curricular na Educação do Campo, permitindo aos leitores uma compreensão mais aprofundada das relações estabelecidas entre os diferentes domínios do saber. Essa

sistematização dialoga com os princípios da formação omnilateral, na medida em que explicita como as diferentes modalidades de articulação disciplinar podem contribuir para a construção de práticas educativas mais integradas e contextualizadas às realidades dos territórios camponeses.

Figura 1 – Diagrama representativo das terminologias



Fonte: Texto adaptado pela autora de Oliveira (2024, p. 35) utilizando o aplicativo Napkin.

A partir desta imagem e das reflexões anteriores é possível compreender que a formação por áreas do conhecimento nas LEdoCs está em um caminho evolutivo importante ao utilizar a interdisciplinaridade na busca do conhecimento e da formação omnilateral dos seus sujeitos.

No âmbito das LEdoCs, a estruturação curricular por áreas do conhecimento transcende a dimensão meramente organizativa, constituindo-se como dispositivo epistemológico e político de transformação social, cujo fundamento reside na formação omnilateral dos sujeitos do campo. Na perspectiva de Frigotto (2012), a formação omnilateral caracteriza-se como uma concepção educativa que busca desenvolver integralmente todas as dimensões constitutivas do ser humano — intelectual, prática, física, estética, ética e social —, contrapondo-se à formação unilateral promovida pela lógica capitalista, que fragmenta o conhecimento e reduz os sujeitos a meros executores de funções especializadas. Essa abordagem formativa visa superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática,

promovendo o desenvolvimento das capacidades humanas em sua totalidade, de modo que os indivíduos possam compreender e transformar criticamente a realidade em que estão inseridos. No contexto da Educação do Campo, a formação omnilateral assume relevância particular ao articular os conhecimentos científicos com os saberes tradicionais, as práticas produtivas com as dimensões culturais e políticas, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de protagonizar processos de transformação social e de construção de relações mais justas e democráticas em seus territórios.

Essa perspectiva formativa encontra respaldo teórico e prático nas reflexões desenvolvidas por diferentes autores que se debruçaram sobre a especificidade da educação camponesa e suas demandas transformadoras. A análise de Caldart (2000) sobre a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra — proposta educativa que evoluiu e consolidou-se como Pedagogia do Movimento — evidencia a importância de uma educação que se constitua a partir da materialidade das condições de vida e das lutas sociais camponesas, ou seja, uma práxis educativa enraizada nas realidades objetivas do campo, nas formas de trabalho, nas relações sociais e nos processos de resistência e organização coletiva que caracterizam a vida camponesa, princípio que se articula organicamente com a proposta de integração dos conhecimentos por áreas, na medida em que esta última também busca romper com a fragmentação disciplinar e estabelecer conexões entre os conteúdos escolares e as demandas concretas dos sujeitos do campo.

É crucial compreender que, para as LEdoCs, a docência por área do conhecimento não constitui a centralidade do projeto político-pedagógico, mas sim uma ferramenta estratégica para a formação de educadores(as) comprometidos com a transformação da escola, a partir das reflexões e práticas dos movimentos sociais camponeses (Caldart, 2011). A superação efetiva da fragmentação do saber, a valorização das identidades e saberes territorialmente situados das comunidades camponesas e a resistência às tentativas de mercantilização da educação configuram-se como imperativos ético-políticos para que a formação por áreas cumpra seu papel na construção de uma Educação do Campo verdadeiramente transformadora.

A delimitação conceitual das áreas do conhecimento, deve ser compreendida como posicionamento epistemológico e político que reconhece a complexidade dos processos de construção e socialização do conhecimento, bem como das contradições da luta de classes e pela terra. No contexto da Educação do Campo,

essa delimitação assume contornos ainda mais significativos, pois está intrinsecamente ligada à valorização dos territórios, das identidades e das lutas sociais dos povos camponeses.

A partir do conceito de áreas do conhecimento abordado, é compreensível sua visão como estratégia para a formação humana omnilateral. Por valorizar as diversas culturas, tradições e mobilizações sociais dos indivíduos que habitam o campo, o trabalho pedagógico, a partir das áreas do conhecimento, ajuda a compor iniciativas de superação da segmentação do currículo em disciplinas desde um referencial teórico conceitual de ajustes necessários à transformação da forma escolar (Caldart, 2010; Molina *et al.*, 2022). Desta forma, as áreas podem continuar a cumprir sua função social relacionada às exigências contraditórias de reprodução da forma de sociedade que a criou e sustenta.

A estruturação curricular fundamentada em áreas do conhecimento constitui-se como abordagem pedagógica que objetiva superar a compartimentalização excessiva e a fragmentação disciplinar características dos sistemas educacionais convencionais, evitando o comprometimento da compreensão integrada da realidade e a restrição das possibilidades de diálogo entre os diversos saberes (Frigotto, 2008). Nessa perspectiva teórica, o autor sustenta que as abordagens interdisciplinares potencializam a articulação significativa entre os diferentes campos epistemológicos, promovendo uma síntese dialética que transcende as limitações impostas pela lógica disciplinar tradicional.

Tal abordagem favorece uma formação educacional mais articulada, contextualizada e crítica, capaz de responder às complexidades do mundo contemporâneo. Esta perspectiva evidencia que a organização curricular por áreas não apenas reorganiza conteúdos, mas potencializa uma formação omnilateral que dialoga com as múltiplas dimensões da existência e das práticas sociais camponesas, constituindo-se como práxis educativa transformadora que articula conhecimento científico e saberes populares na construção de uma educação emancipatória.

Para a Educação do Campo, especificamente, isso representa oportunidade valiosa de integração entre conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais das comunidades camponesas, fortalecendo identidades e valorizando a pluralidade cultural presente nos territórios. Para os discentes, a formação por áreas representa potencial enriquecimento da experiência educativa, possibilitando conexões mais significativas entre diferentes campos do conhecimento e maior contextualização dos

conteúdos. Quando efetivamente implementada, essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, capacidade de estabelecer relações complexas e compreensão sistêmica da realidade.

A construção de uma formação omnilateral na Educação do Campo requer a articulação as diferentes áreas do saber sem perder a qualidade e o conteúdo de cada uma. Essa abordagem compreende, como já mencionado anteriormente, que os elementos fundamentais da experiência humana – a linguagem, os valores, os sentimentos, os hábitos culturais, os gostos, as crenças e os conhecimentos – não são características naturais e fixas, mas sim construções históricas e sociais (Frigotto, 2012).

Essas dimensões representam produtos da atividade humana coletiva, elaboradas pelos sujeitos em suas relações sociais concretas, as quais originam as condições materiais e simbólicas que se objetivam em suas formas particulares de cognição, sensibilidade e existência. Tal compreensão materialista-histórica evidencia que o processo educativo no campo deve partir do reconhecimento da historicidade dos saberes, valorizando tanto os conhecimentos científicos quanto os saberes populares como expressões legítimas da práxis social transformadora Frigotto (2012).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental adotar uma postura epistemológica que supere tanto a fragmentação quanto a superficialidade dos processos educativos. Como destaca Gadotti (1999, p. 6):

Entre uma visão que enxerga a fragmentação como patologia do saber e outra que fica na simples descrição epistêmica dos processos de construção do conhecimento, prefiro ficar com o construtivismo crítico de Paulo Freire, que entende o conhecimento como um processo de construção e reconstrução do mundo. Uma visão dialética da interdisciplinaridade, pode ser muito útil no trabalho pedagógico.

As próprias instituições de ensino contribuíram para a especialização, criando estruturas que multiplicaram as divisões entre as áreas. Isso favoreceu o desenvolvimento de disciplinas independentes, mas também criou barreiras para a troca de ideias, fazendo com que propostas como a formação por áreas do conhecimento encontrem dificuldades práticas.

A implementação da formação docente por áreas do conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo revela tensões que expressam a complexidade dessa proposta educativa. Uma delas é a necessidade de articular os conteúdos

específicos de três licenciaturas distintas em um único percurso formativo, o que gera questionamentos sobre como equilibrar a profundidade dos conhecimentos disciplinares com a amplitude da formação interdisciplinar. Essa questão se torna ainda mais complexa quando consideramos a tensão entre formação de conteúdos e formação política: embora as LEdoCs busquem formar educadores críticos e transformadores, estes profissionais, ao ingressarem no mercado de trabalho, frequentemente se encontram limitados pela lógica disciplinar hegemônica — lecionando disciplinas específicas de forma isolada — sem, muitas vezes, conseguir materializar em suas práticas pedagógicas a formação por áreas que receberam.

Outra tensão decorre do confronto entre o projeto político-pedagógico da escola do campo e as condições concretas da realidade educacional, evidenciando a distância entre as proposições teóricas e as possibilidades efetivas de implementação. Nesse cenário, observam-se dois desafios interdisciplinares distintos: de um lado, a interdisciplinaridade educacional que estabelece diálogo com a interculturalidade e os conhecimentos tradicionais dos povos do campo; de outro, a interdisciplinaridade entre as áreas científicas de conhecimento, cada uma exigindo estratégias específicas de abordagem.

Outros desafios concentram-se na necessidade de conectar efetivamente o ensino com as demandas da realidade social, contrapondo-se às abordagens pedagógicas hegemônicas e propondo uma formação mais alinhada com as questões contemporâneas. É fundamental superar compreensões superficiais sobre o que constitui a interdisciplinaridade, refletindo criticamente sobre como construir um diálogo comum entre diferentes campos do conhecimento, enfrentar as limitações institucionais e desenvolver novas metodologias de ensino. A complexidade do mundo atual exige que os sujeitos compreendam a si mesmos e seu papel na sociedade de forma mais ampla, o que implica reconhecer a existência de desafios tanto práticos quanto teóricos para a implementação dessa abordagem. Isso demonstra que não basta idealizar a formação por áreas do conhecimento e a interdisciplinaridade; é necessária uma transformação profunda nas políticas educacionais, na forma escolar e na concepção e organização dos processos educativos.

A realização de cursos com formação por áreas do conhecimento não se resume a ensinar docentes como mudar planos de aula ou programas de ensino, mas requer uma reformulação significativa das estruturas educacionais, repensando como cada disciplina é ensinada e qual é o papel do ensino básico diante dos desafios

contemporâneos. Contudo, para que isso se concretize, é essencial que todos os envolvidos – educadores(as), educandos, pesquisadores e os sujeitos envolvidos na elaboração de políticas públicas – desenvolvam uma postura epistemológica aberta, identificando e valorizando as conexões entre sua área específica de estudo e as demais.

A prática de uma abordagem de formação docente organizada por áreas exige cuidado especial, principalmente no cenário da Educação do Campo. Nesse contexto, essa ideia ganha dimensão maior e mais complexa, conectando-se diretamente a questões de identidade, epistemologia e política. Essas questões são inseparáveis da história e das lutas contínuas dos sujeitos camponeses, como destacado por Frigotto (2008).

A especificidade da Educação do Campo é crucial, não podendo simplesmente copiar modelos de educação urbana. É preciso construir uma proposta que leve em conta a forma de vida e as maneiras de sobreviver das comunidades rurais. Conforme apontam Gonçalves e Villas Boas (no prelo, p. 4):

"Um dos desafios colocados [...] é como articular uma proposta que seja capaz de contemplar a especificidade do modo de sobrevivência das populações do campo, ao mesmo tempo em que elabora uma prática contra hegemônica de abordagem da realidade."

Isso mostra que a Educação no Campo deve valorizar os saberes e as culturas locais, oferecendo ferramentas para que essas comunidades questionem e transformem as realidades que as oprimem.

A forma como as linguagens (português, artes, literatura) são ensinadas no modelo escolar tradicional muitas vezes ignora a riqueza de como a forma e o conteúdo são apresentados, focando apenas no que é abordado. Gonçalves e Villas Boas (no prelo, p. 4) explicam que:

A prática predominante do ensino de linguagens no aparelho escolar convencional corre pelo sentido inverso: as obras de diversas linguagens são selecionadas exclusivamente pelo conteúdo, ou seja, pelo que supostamente abordam, ignorando a dimensão formal, isto é, a questão de como tal conteúdo é abordado. Dessa maneira, a especificidade formativa e desideologizadora do estudo crítico das linguagens é soterrada, e o ensino de artes, literatura e de português é ofertado apenas como suporte para as outras áreas de conhecimento.

Essa visão limitada impede uma formação mais completa e crítica, essencial para os educandos e futuros educadores(as) do campo. No processo de formação por áreas, o papel do educador e sua consciência crítica são fundamentais. Caldart (2011, p. 95) enfatiza que os novos docentes devem ser ativos em sua própria formação:

... será muito importante que os novos docentes se assumam como sujeitos de sua formação e participem do esforço dos educadores(as) do curso na construção do trabalho por área, especialmente os da sua área de habilitação para a docência. [...] consideramos importante destacar, primeiro, a importância de buscar ampliar o horizonte de trabalho pedagógico da área, pensando na dimensão formativa de seus conteúdos constitutivos para além do ensino e para além da própria escola, pensando na contribuição do conhecimento elaborado que lhe serve de referência na formação das novas gerações de trabalhadores e fazendo o crivo de projeto educativo e social para o conjunto de seu trabalho no curso e para além dele.

Isso significa que os educadores(as) não são apenas receptores de conhecimento, mas construtores ativos de um currículo que impacte a formação de futuras gerações de trabalhadores rurais. A formação por áreas enfrenta um desafio central: como evitar a fragmentação do conhecimento novamente. Sá e Molina (Sá; Molina, 2010, p. 83) ressaltam: "Em relação à formação por áreas, por exemplo, o desafio é evitar a fragmentação sem diluir as referências das disciplinas e das áreas, e sem perder a referência às demandas e aos desafios que emergem na vivência dos sujeitos dessa formação." A ideia não é misturar tudo superficialmente, mas permitir que as diferentes áreas conversem e se complementem, mantendo a profundidade de cada uma e sempre atentas às necessidades dos alunos e da comunidade camponesa.

Outro ponto que afeta as Escolas do Campo é a falta de conexão dos educadores(as) com a realidade local. Arroyo (2010, p. 114) critica essa situação:

Outra realidade que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. Por aí não haverá nunca um sistema de Educação do Campo!

Este contexto evidencia a necessidade premente de educadores que não apenas atuem no campo, mas que sejam originários desses territórios ou mantenham vínculos orgânicos com as comunidades camponesas, uma vez que, sem esse enraizamento territorial e cultural, a consolidação de um sistema educacional do

campo consistente e transformador torna-se inviável. A presença de educadores com origem camponesa ou que estabeleçam conexões genuínas com os territórios rurais constitui elemento fundamental para que o trabalho pedagógico por áreas do conhecimento alcance os objetivos propostos, considerando que as realidades vivenciadas pelos educandos e suas comunidades devem estar intrinsecamente articuladas ao processo formativo.

A organização curricular por áreas do conhecimento representa, portanto, proposta com grande potencial transformador e seu sucesso está condicionado à capacidade de articular teoria e prática, respeitando as especificidades dos contextos locais e garantindo que a interdisciplinaridade não se reduza a um conceito abstrato. Isso deve se materializar em práticas pedagógicas concretas que contribuam para a formação integral dos sujeitos e para a transformação das realidades sociais, especialmente no contexto da Educação do Campo.

A formação por áreas do conhecimento tem muitas facetas, podendo ser ferramenta, estratégia, teoria ou metodologia. O importante neste momento é fortalecer a formação por área do conhecimento, conceituá-la concretamente, torná-la uma categoria para que tenha alcance mais abrangente e possa transformar o processo educacional como um todo, seja ele urbano ou rural, bem como todos os sujeitos nele envolvidos. Abarcando todo o sistema, será possível a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual os sujeitos do campo se vejam como partícipes e não apenas como meros espectadores.

É fundamental problematizar o processo de instrumentalização do conceito de áreas do conhecimento que se disseminou nas instituições educacionais brasileiras, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Observa-se a apropriação deste conceito para finalidades predominantemente normativas e burocráticas, esvaziando-o de seu potencial transformador. A mera reorganização administrativa dos componentes curriculares em áreas integradas revela-se insuficiente quando não acompanhada de resignificação profunda das práticas pedagógicas, podendo resultar na perpetuação da lógica disciplinar tradicional, revestida de aparente interdisciplinaridade que não rompe com os paradigmas hegemônicos.

Esta dinâmica revela uma contradição fundamental que permeia o debate sobre transformações curriculares, como analisa Caldart (2011, p. 110–111): "A própria lógica da reprodução do capital exige iniciativas de desfragmentação do

conhecimento, mas que, se radicalizadas, podem se tornar força material contra essa própria lógica". Por isso, persistem tensões estruturais entre a formação interdisciplinar oferecida pelas LEdoCs e as exigências burocráticas do sistema educacional hegemônico.

Muitos egressos das LEdoCs ou educandos que participam de projetos e estão inseridos no contexto escolar, formados/formando-se para exercer a docência por áreas do conhecimento, deparam-se com barreiras institucionais para sua inserção profissional em um mercado de trabalho que ainda exige certificação e trabalho docente por disciplinas isoladas, reproduzindo a fragmentação que teoricamente busca superar. Nesse contexto Frigotto (2008, p. 59) afirma que:

No plano da organização do processo pedagógico, o resultado da concepção fragmentária e positivista da realidade, vai se expressar de um lado na interminável lista de disciplinas e de outro na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano e disciplinas de conteúdo específico e técnico.

Por essa perspectiva, o debate sobre formação por áreas constitui-se como um campo de disputas e contradições no âmbito das políticas educacionais. É importante, então, problematizar se as recentes reformulações curriculares estabelecidas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio efetivamente representam um movimento em direção à integração epistemológica por áreas do conhecimento ou se apropriam dessa nomenclatura como estratégia discursiva para legitimar processos de precarização do ensino público. Apesar dos avanços normativos, as recentes políticas de reforma do Ensino Médio e a própria BNCC têm suscitado críticas quanto ao possível esvaziamento do conceito de áreas do conhecimento. Em muitos contextos, observa-se contradição entre o discurso integrador presente nos documentos oficiais e práticas educativas que permanecem fragmentadas e tecnicistas (Bottechia, 2017).

Frequentemente, a adoção das áreas ocorre mais por imposição normativa do que por convicção pedagógica, funcionando como uma "cortina de fumaça" – nas palavras dos docentes – para mascarar a fragmentação persistente e o controle tecnocrático do processo educativo (Molina, 2015). A consolidação das áreas nem sempre é acompanhada por práticas pedagógicas coerentes, havendo risco de mera adaptação terminológica sem transformações efetivas nas relações de ensino-aprendizagem (Molina; Sá, 2012). A delimitação equivocada das áreas pode paradoxalmente, reforçar os muros entre saberes e servir de instrumento para a

precarização do ensino, especialmente quando associada à utilização acrítica de tecnologias como as teleaulas em contextos de vulnerabilidade social.

Freitas (*apud* Ferreira; Molina, 2014, p. 138) adverte sobre os perigos da compreensão equivocada da formação por área:

Cuidado com a formação por área, porque ela pode conduzir à banalização dos conteúdos. A integração não vai acontecer pelo plano da abstração cada ciência é um sistema integrado de categorias e conceitos. É a vida, o trabalho que exige o diálogo das várias ciências..."

O autor demonstra preocupação constante em esclarecer que interpretações inadequadas da formação por áreas do conhecimento podem comprometer a legitimidade e aceitação desta proposta formativa, razão pela qual enfatiza que a verdadeira integração disciplinar não se efetiva no plano meramente teórico ou abstrato, mas emerge das necessidades concretas da vida e do trabalho dos sujeitos camponeses, as quais demandam necessariamente o diálogo entre as diversas ciências.

A formação por áreas do conhecimento, especialmente trabalhada na Educação do Campo, exige mudança profunda nas estruturas e na mentalidade. É preciso ir além da simples união de disciplinas e construir um processo educativo conectado com a identidade, os saberes e as lutas das comunidades camponesas. A superação da fragmentação do saber, a valorização das identidades e saberes camponeses e a resistência às tentativas de mercantilização da educação são imperativos para que a formação por áreas cumpra seu papel na construção de uma Escola do Campo justa e democrática. Esse compromisso exige reconhecer que as áreas do conhecimento não são meros arranjos administrativos, mas expressam concepções epistemológicas e políticas sobre a natureza do conhecimento e suas finalidades sociais, sendo fundamental para evitar que a interdisciplinaridade se reduza a um conceito vazio, desconectado das realidades e lutas das comunidades camponesas.

O percurso histórico da formação por áreas no Brasil, marcado por avanços normativos e conceituais, mas também por contradições e retrocessos⁸, evidencia a necessidade de acompanhamento constante e participação ativa dos movimentos

⁸ Uma análise detalhada dos marcos normativos e conceituais que fundamentam a Educação do Campo, incluindo as contradições, avanços e retrocessos observados em sua trajetória histórica, será desenvolvida no próximo capítulo desta pesquisa.

sociais na definição e implementação das políticas educacionais. A partir dos dados gerados com as entrevistas e das experiências vivenciadas na LEdoC/FUP/UnB é possível constatar que quando articulada a um projeto político mais amplo de transformação social, a organização curricular por áreas pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a construção de alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento rural. Isso reconhece que, como afirmam os educadores(as) do campo, "a Educação do Campo, sem os movimentos sociais, não existe"⁹. Somente através da mobilização e participação ativa dos sujeitos do campo será possível construir uma educação que efetivamente contribua para a transformação das realidades de opressão e desigualdade que ainda marcam o território camponês no Brasil.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que os movimentos sociais populares do campo¹⁰ mantenham-se vigilantes e participativos na implementação e avaliação das políticas públicas relacionadas à formação por áreas do conhecimento. Somente através da mobilização coletiva e do controle social será possível garantir que essas políticas não se convertam em instrumentos de precarização do ensino, mas efetivamente contribuam para uma Educação do Campo emancipatória, contextualizada e comprometida com a justiça social.

A formação por áreas nas LEdoCs busca desenvolver sujeitos críticos, agentes de transformação social e construção coletiva, reconhecendo que a educação está intrinsecamente ligada à política e que os processos formativos devem estar comprometidos com a transformação das realidades de opressão e desigualdade. Nesse sentido, as áreas do conhecimento não são meros arranjos administrativos, mas expressam uma concepção de educação emancipatória, alinhada às lutas e demandas históricas dos movimentos sociais populares do campo.

O desafio posto às instituições formadoras e seus educadores(as) é superar as concepções reducionistas, avançando para uma compreensão que reconheça as

⁹ Fala realizada pelos docentes participantes, durante o II Seminário de Formação de Formadores, realizado em Belo Horizonte MG, de 12 a 15 de março de 2025.

¹⁰ O termo "Movimento Social Popular do Campo" é empregado neste estudo em concordância com as reflexões de Ribeiro (2009) e Paludo (2008), que os caracterizam como movimentos emergentes de territórios camponeses, protagonistas de experiências significativas em Educação Popular, com destaque para a Educação do Campo. Esses movimentos vinculam-se à luta das classes populares rurais, possuindo profundas raízes nas práticas de Educação Popular de inspiração freireana. Ademais, integram a "Via Campesina", articulação internacional que congrega camponeses, trabalhadores sem terra, povos indígenas, entre outros atores sociais do campo, em defesa da agricultura camponesa e da soberania alimentar.

áreas como espaços de diálogo, integração e transformação. Somente assim será possível realizar o potencial emancipatório da organização curricular por áreas, especialmente na Educação do Campo, onde a fragmentação do conhecimento frequentemente reproduz e legitima a subordinação dos saberes tradicionais aos modelos hegemônicos de ciência e educação.

É importante destacar a relevância de investir em processos formativos abertos ao diálogo, à interdisciplinaridade e ao protagonismo coletivo. Esses processos devem valorizar tanto o conhecimento científico quanto os saberes tradicionais das comunidades camponesas, reconhecendo sua complementaridade e importância para a compreensão e transformação da realidade. A Educação do Campo, nessa perspectiva, utiliza a formação por áreas como estratégia para romper com a hierarquização dos saberes que historicamente privilegiou o conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes populares, contribuindo para a construção de uma ecologia de saberes que reconheça e valorize a diversidade epistemológica do mundo.

O debate sobre formação por áreas do conhecimento revela-se um campo de disputas e contradições – especialmente no contexto da Educação do Campo, em seus diferentes níveis: escola, formação de educadores LEdoCs, formação continuada, formação de formadores. Se, por um lado, apresenta potencial emancipador, ao estimular abordagens mais integradoras e sensíveis à realidade dos sujeitos, por outro, não pode ser entendida como mero recurso de adequação normativa. Trata-se de uma ferramenta estratégica para a superação da fragmentação do saber e da tradicional compartimentalização escolar, cuja eficácia depende do envolvimento crítico dos educadores(as) e da centralidade dada às lutas, movimentos sociais e à construção coletiva do conhecimento (Freitas, 2019).

A superação desses desafios, como aponta Frigotto (2008, p. 20), "implica a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentária de produção da vida humana e da construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação". Esse compromisso exige reconhecer que as áreas do conhecimento não são apenas arranjos administrativos ou burocráticos, mas expressam concepções epistemológicas e políticas sobre a natureza do conhecimento e suas finalidades sociais. A formação por áreas representa um caminho promissor para a transformação da educação brasileira, especialmente no contexto da Educação do Campo, cuja efetivação depende da superação de desafios

e da construção coletiva de alternativas pedagógicas que respondam às necessidades das comunidades camponesas.

A formação por áreas enfrenta desafios estruturais e epistemológicos consideráveis, especialmente quando apropriada como mera nomenclatura legal sem transformações efetivas nas práticas pedagógicas e nas relações de poder que permeiam o ambiente educacional. Esse risco é particularmente presente no contexto atual de reformas educacionais que, sob o discurso da inovação e da flexibilidade curricular, frequentemente mascaram processos de precarização e mercantilização da educação pública.

2.2. A Semente da Formação por Áreas e sua Colheita na Educação do Campo

– Especificidades da formação docente na perspectiva da Educação do Campo

No cenário específico da Educação do Campo, a tensão entre fragmentação e integração curricular manifesta-se de forma particularmente complexa, pois interfere diretamente na construção de uma pedagogia autenticamente emancipatória e territorialmente referenciada. Este debate adquire dimensões próprias quando analisado à luz das demandas históricas dos movimentos sociais populares camponeses e de suas comunidades, que reivindicam uma educação contextualizada e politicamente engajada.

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs), conquistadas e implementadas a partir da década de 2000, incorporaram as áreas do conhecimento como princípio estruturante de integração curricular. Nesta perspectiva, buscam estabelecer mediações dialógicas entre os conhecimentos acadêmicos de áreas de formação e pesquisa clássicas e os saberes populares tradicionalmente produzidos por camponeses, quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais, bem como entre estes e as diretrizes normativas das políticas educacionais nacionais – relação esta, caracterizada por disputas conceituais e tensionamentos epistemológicos (Molina; Sá, 2011d).

É nesse cenário que a LEdoC se depara com um duplo desafio. Ela precisa, concomitantemente, atender às orientações legais estabelecidas pelas políticas públicas nacionais no combate à segmentação disciplinar e, ao mesmo tempo, responder às demandas históricas dos movimentos sociais populares do campo, que reivindicam uma educação contextualizada e com potencial emancipatório. Essa

dualidade gera uma tensão entre a conformidade formal às normativas vigentes e o compromisso político inegociável com a transformação social das comunidades camponesas.

O tensionamento entre a necessidade sistêmica de integração curricular e os mecanismos de controle ideológico constitui um desafio permanente para a prática dos educadores(as) do campo, pois exige um esforço contínuo destes sujeitos para evitar que a integração curricular seja reduzida a estratégia discursiva superficial, mantendo inalterada a estrutura fragmentária dominante e neutralizando suas possibilidades emancipatórias (Freitas, 2019).

A implementação prática desse modelo educacional enfrenta obstáculos significativos nas escolas, onde a integração curricular ainda não se efetivou plenamente, além de desafios estruturais significativos, como a formação inadequada de educadores(as) para trabalhar na perspectiva interdisciplinar, a desassociação com a realidade, a escassez de materiais didáticos apropriados e as condições precárias de muitas Escolas do Campo.

Adicionalmente, há resistências institucionais e epistemológicas à reorganização curricular por áreas, frequentemente percebida como ameaça às especificidades disciplinares ou como imposição vertical desconectada das realidades locais. O arcabouço legal estudado e abordado neste estudo, embora necessário, mostra-se insuficiente para garantir transformações efetivas nas práticas educativas.

Na prática cotidiana das escolas, persistem estruturas disciplinares rígidas que dificultam a efetiva integração dos conhecimentos. A formação inicial e continuada dos educadores(as) clássica, raramente os prepara adequadamente para o trabalho interdisciplinar, criando um descompasso entre as exigências curriculares e as habilidades docentes disponíveis. Frigotto (2008) aponta que "o limite mais sério para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador", evidenciando a necessidade de uma revisão profunda nos modelos de formação docente. Adicionalmente, a escassez de recursos pedagógicos apropriados e a ancoragem das avaliações em conteúdos fragmentados reforçam as dificuldades de implementação da organização por áreas.

Os sistemas de avaliação, tanto internos quanto externos, representam outro obstáculo significativo¹¹. Exames padronizados e processos seletivos continuam estruturados, predominantemente, em lógicas disciplinares, criando uma contradição entre a proposta formativa por áreas e as exigências avaliativas às quais educandos e instituições são submetidos. Essa incongruência gera tensões e, frequentemente, leva ao esvaziamento da proposta interdisciplinar em favor de práticas que priorizam o desempenho em testes padronizados. A literatura aponta que essa pressão avaliativa pode desvirtuar o foco da formação integral para a mera memorização de conteúdos, comprometendo a profundidade da aprendizagem (Bottechia, 2017).

As avaliações padronizadas, organizadas predominantemente por disciplinas, criam pressões contraditórias sobre educadores(as) e educandos. Muitas vezes, isso força o abandono de práticas interdisciplinares em favor de estratégias que privilegiem o desempenho em testes meritocráticos. Essa contradição entre o modelo formativo proposto e os mecanismos de avaliação vigentes constitui um dos principais obstáculos à efetiva implementação da formação por áreas do conhecimento.

A inserção profissional dos egressos das LEdoCs é um desafio central para a formação por áreas. Embora formados para uma atuação multidisciplinar, esses licenciados confrontam uma realidade paradoxal: sistemas educacionais e um mercado de trabalho que exigem certificação por disciplinas isoladas, além de processos seletivos e funcionais que não reconhecem adequadamente sua formação específica. Essa conjuntura restringe o campo de atuação e expõe uma clara tensão entre o projeto pedagógico e as demandas do sistema de ensino (Molina, 2015). A complexidade dessa inserção é sublinhada por Caldart, que explica a escolha do termo 'multidisciplinar' na proposição do curso:

A palavra 'multidisciplinar', entendida por alguns participantes do debate como um retrocesso (por manter a disciplina como referência), quis resguardar o direito dos novos licenciados em Educação do Campo de trabalhar nas escolas do campo, ainda que elas não tenham seus currículos organizados por área e antes que o novo curso pudesse influenciar na revisão do formato dos concursos públicos (Caldart, 2011, p. 107–108).

De acordo com Frigotto (2015), a institucionalização das áreas do conhecimento exige do educador tanto uma postura dialógica quanto a habilidade de

¹¹ No capítulo 4, será desenvolvida análise aprofundada acerca dos obstáculos e desafios enfrentados pela Educação do Campo e suas implicações para a consolidação dessa modalidade educativa.

“aprender a comandar e ser comandado”, ou seja, compreender-se permanentemente aprendiz diante da historicidade das comunidades onde atua. Esse movimento de transformação, embora promissor para a qualidade da educação, enfrenta resistências arraigadas em antigos paradigmas disciplinares, assim como ameaças decorrentes da precarização advinda de políticas de teleaulas¹² e redução do papel docente — como observado em muitas experiências recentes (Bottechia, 2017).

Em muitos contextos regionais, persistem dificuldades significativas ligadas à falta de infraestrutura adequada, escassez de programas de formação continuada e insuficiente valorização dos profissionais da Educação do Campo. Isso se acentua ainda mais de acordo com a geolocalização dos sujeitos, quanto mais no interior dos estados, mais difícil fica o acesso. As repercussões dessa realidade são heterogêneas. Em regiões onde a Educação do Campo está mais consolidada e os movimentos sociais mais atuantes, observa-se um movimento de fortalecimento coletivo e protagonismo comunitário; em outras localidades, prevalece a dificuldade de adaptação ao novo modelo, seja pela carência de formação específica, seja pela resistência institucional/governamental às mudanças propostas. Por vezes, têm-se disputas políticas desproporcionais que comprometem o funcionamento da Educação do Campo, em virtude de diversos sujeitos e em prol do hidro-minero-agronegócio (Alentejano, 2020).

A formação continuada emerge como elemento crucial para mitigar esses desafios, mas frequentemente é insuficiente ou inadequada. Nesse contexto, o Escola da Terra, programa do Ministério da Educação (MEC) voltado para a formação continuada de professores que atuam em escolas do campo e em comunidades quilombolas, representa uma iniciativa que busca melhorar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes nessas escolas, considerando suas especificidades culturais e sociais. O programa oferece formação para educadores(as) que atuam em escolas do campo e escolas em comunidades quilombolas, buscando aprimorar a autonomia do professor em sala de aula através de discussões teórico-práticas e atividades práticas na comunidade. Além disso, fornece recursos didáticos e

¹² Observa-se em alguns estados brasileiros a implementação de políticas educacionais baseadas no Ensino por Mediação Tecnológica (EMT), caracterizado pela substituição de professores presenciais por transmissões televisivas ou digitais. Tais programas, fundamentados no discurso da democratização do acesso à educação em comunidades geograficamente isoladas, apresentam limitações estruturais significativas, particularmente no que se refere à formação dos mediadores locais e à qualidade das interações pedagógicas, suscitando questionamentos sobre sua efetividade enquanto política pública educacional.

pedagógicos específicos para as populações do campo e quilombolas, bem como apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para a qualificação da educação básica nessas áreas, caracterizando-se por promover a formação continuada que atenda às necessidades específicas de funcionamento dessas escolas e fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural¹³. Contudo, programas, como o Escola da Terra, que efetivamente preparem os docentes para trabalhar na perspectiva das áreas do conhecimento ainda são escassos de forma geral. Muitas iniciativas de formação continuam reproduzindo a lógica disciplinar, criando um descompasso entre o discurso da interdisciplinaridade e as práticas formativas oferecidas. Esse cenário é particularmente preocupante nas Escolas do Campo, onde o isolamento geográfico e a precariedade de recursos podem limitar ainda mais o acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional.

A efetivação da formação por áreas do conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo revela-se um processo complexo e contraditório, que vai além dos limites da organização curricular e envolve transformações estruturais mais amplas no sistema educacional brasileiro. A tensão entre a proposta formativa inovadora e as exigências burocráticas tradicionais evidencia que a consolidação desse modelo depende não apenas de mudanças pedagógicas internas aos cursos, mas também de reformulações nos marcos regulatórios, processos seletivos e estruturas de carreira docente. Nesse contexto Rodrigues (2011, p. 145) afirma que:

Um dos grandes diferenciais desta Licenciatura em Educação do Campo está na proposta de formação de educadores(as) por área de conhecimento [...]. Essa proposição, porém, apresenta um conjunto grande de obstáculos, como a falta do tempo necessário para o planejamento coletivo entre os diferentes educadores(as) do curso, a formação disciplinar e especializada desses mesmos profissionais.

A superação desses desafios requer ações articuladas em múltiplos níveis: políticas públicas coerentes que alinhem formação, carreira e avaliação; fortalecimento dos movimentos sociais populares do campo como protagonistas na construção e implementação de propostas educativas; valorização dos profissionais da Educação do Campo; e investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos

¹³ Fonte: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18725 / <https://pronacampo.mec.gov.br/14-aco-es-do-pronacampo/12-escola-da-terra>

adequados tanto para as escolas em que os educadores(as) atuaram, como para as universidades que formam esses sujeitos.

Essa realidade reforça a necessidade de articulação entre as instituições formadoras, os movimentos sociais do campo e as instâncias governamentais para construir condições efetivas de implementação e reconhecimento da docência por áreas, garantindo que a formação oferecida pelas LEdoCs encontre correspondência nas práticas educativas e nas oportunidades profissionais disponíveis aos seus egressos. Nesse contexto, torna-se evidente que a transformação das práticas educativas demanda um compromisso de longo prazo com a formação inicial e continuada dos educadores(as). Rodrigues (2012) destaca que a implementação das áreas de conhecimento como base do currículo escolar precisa de um processo contínuo de formação de formadores das LEdoCs para alcançar seus objetivos. A mudança das práticas pedagógicas tradicionais só acontece através de um trabalho formativo permanente e de longo prazo. Essa transformação não ocorre com ações isoladas, mas exige um compromisso institucional com a formação continuada dos educadores(as), alinhada aos princípios da Educação do Campo e voltada para práticas educativas transformadoras.

Somente através de um esforço coletivo e sistemático será possível consolidar a formação por áreas do conhecimento como estratégia efetiva para uma Educação do Campo emancipatória, contextualizada e comprometida com a transformação social das comunidades do campo.

2.3. Cultivando a Mudança: A Práxis como Ferramenta de Transformação – O Práxis na Educação do Campo

A formação docente por áreas do conhecimento, no contexto da Educação do Campo, exige do educador uma postura fundamentalmente dialógica e a incorporação do princípio dialético de reciprocidade na construção do conhecimento, reconhecendo-se como sujeito em permanente processo de aprendizagem diante da historicidade e dos saberes constituídos nas comunidades onde desenvolve sua práxis. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso da LEdoC/FUP/UnB (Universidade de Brasília, 2024b) sobre formação de educadores e organização curricular, as exigências para trabalhar por área envolvem diversos aspectos que garantem a adequada preparação dos docentes e a efetividade do ensino, incluindo:

- **Domínio do conteúdo** específico com conhecimentos aprofundados nas áreas que irão ensinar.
- **Formação pedagógica específica** em metodologias de ensino e estratégias de mediação.
- **Capacidade de contextualização** que integre os conhecimentos disciplinares às realidades sociais, culturais e ambientais dos educandos.
- **Interdisciplinaridade** para promover relações entre diferentes áreas do conhecimento.
- **Competências tecnológicas** para utilização de recursos na prática pedagógica.
- **Capacidade de trabalhar com diversidade** considerando as diferenças culturais, raciais, de gênero e socioeconômicas.
- **Formação contínua e atualização** constante para acompanhar mudanças nas áreas do conhecimento e metodologias de ensino.
- **Prática reflexiva** que possibilite ajustes e melhorias contínuas na atuação pedagógica.

Esta abordagem formativa busca transcender os limites físicos e epistemológicos da instituição escolar convencional, integrando organicamente as dimensões culturais, tradicionais e ancestrais das comunidades camponesas não apenas nos espaços físicos da escola, mas também nas práticas pedagógicas, nos processos de planejamento e na construção curricular, visando formar professores capazes de atuar de forma crítica, contextualizada e inovadora, promovendo uma educação de qualidade alinhada às demandas sociais e culturais específicas desse contexto.

Nesta perspectiva, Pistrak (2009, p. 86–87) oferece uma reflexão fundamental sobre a ressignificação da autoridade docente no processo educativo emancipatório:

[...] é conseguido pelo fato dele não estar baseado na autoridade do professor sobre o educando, mas exclusivamente em sua maior experiência profissional. E é apenas isso que se deve distinguir a atuação do professor da atuação do educando. A autoridade do professor é grande. Mas a questão é o seu tato pedagógico não dominar o educando com sua autoridade, mas sim ajudá-lo pelas próprias forças a atingir as suas verdades.

Esta concepção de autoridade pedagógica, fundamentada na experiência e não na hierarquia, constitui elemento estruturante para a formação nas Licenciaturas em Educação do Campo, possibilitando a construção de relações educativas horizontalizadas que valorizam os saberes locais e potencializam a autonomia dos educandos na produção de conhecimentos territorialmente significativos.

A interdisciplinaridade manifesta-se como prática tanto individual quanto coletiva: individual, ao mobilizar posturas de curiosidade, abertura e disposição ao diálogo; coletiva, ao requerer o comprometimento e a colaboração de profissionais qualificados de distintas áreas, prontos para reconhecer e aprender com as limitações de sua especialidade. O maior mérito dessa prática está em aproximar a pesquisa teórica da prática aplicada, produzindo uma investigação orientada a problemas reais e relevantes.

A primeira condição para o sucesso desse processo é o esforço contínuo de confronto, harmonização e construção de uma interlinguagem, entendida como um sistema comunicativo que se desenvolve quando diferentes formas de conhecimento se encontram e precisam dialogar. Essa interlinguagem emerge do encontro entre saberes científicos, populares, tradicionais e ancestrais, criando uma linguagem comum que permite a comunicação efetiva e a produção de novos sentidos entre essas diferentes epistemologias.

Trata-se de um espaço de mediação fundamental onde conhecimentos que possuem códigos e sistemas de significação distintos podem estabelecer pontes de compreensão mútua. Nesse processo, cada forma de saber mantém suas especificidades e características próprias, mas ao mesmo tempo contribui para a construção de territórios compartilhados de sentido, possibilitando sínteses criativas que enriquecem tanto o conhecimento científico quanto os saberes das comunidades camponesas. Essa construção coletiva de uma linguagem comum representa, portanto, um elemento essencial para a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente interdisciplinares no contexto da Educação do Campo.

Outro ponto importante e que faz emergir diversas contradições é a Formação por Alternância¹⁴ adotada nas LEdoCs e recém legitimada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 16/08/2023. Ela articula-se organicamente com a formação por áreas ao promover a integração entre tempo-universidade e tempo-comunidade. Essa dinâmica favorece a superação da dicotomia entre teoria e prática, permitindo que os conhecimentos construídos no ambiente acadêmico dialoguem permanentemente com as realidades vivenciadas nas comunidades, em um processo dialético que potencializa a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes.

O princípio educativo: TRABALHO constitui outro elemento norteador da formação por áreas nas LEdoCs. Compreendido não em sua dimensão meramente produtiva ou econômica, mas como atividade humana fundamental de interação com a natureza e construção social, o trabalho permeia as diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo conexões significativas entre saberes teóricos e práticas sociais. Essa perspectiva busca superar a histórica separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, valorizando os diversos fazeres e saberes presentes nas comunidades camponesas (Caldart *et al.*, 2012).

A formação por áreas nas LEdoCs busca desenvolver sujeitos críticos, engajados e aptos a intervir no meio social, reconhecendo que a educação é intrinsecamente política e que os processos formativos devem estar comprometidos com a transformação das realidades de opressão e desigualdade. Nesse contexto, a PRÁXIS assume centralidade como categoria fundamental. Silva (2018, p. 335) esclarece que:

[...] a concepção de práxis no processo de produção do conhecimento rompe tanto com a perspectiva idealista (os objetos são criados pela consciência) quanto fenomenológica (o conhecimento como reflexo dos objetos do mundo exterior no espírito humano). A teoria do conhecimento fundamentada a partir

¹⁴ A adoção do termo "Formação por Alternância" neste estudo é adotado nesta pesquisa a partir da reflexão de João Batista Bregنامi, apresentada no II Seminário de Formação de Formadores (Belo Horizonte-MG, 12-15 de março de 2025). Bregنامi colocou que tal formação se constitui pela articulação de dois termos substantivos – "formação" e "alternância", distinguindo-se da "alternância pedagógica" por não adjetivar o conceito. Este processo formativo tem o intuito de melhorar a preparação profissional, alcançando dos educadores(as) do campo. A Formação por Alternância se apresenta como uma forma de ensinar que conecta pessoas, instituições, conhecimentos e métodos, ao mesmo tempo que une a teoria com a prática na produção de novos saberes. Essa abordagem aumenta o acesso à educação, pois leva a construção do conhecimento também para a comunidade, questionando a ideia de que a escola é o único lugar de aprendizado. Assim, ela se estabelece como um novo modo de organizar a formação na sociedade e como uma estratégia para o aprendizado contínuo, utilizando o trabalho como um princípio para educar e como meta de uma formação que visa o desenvolvimento omnilateral do ser humano.

da categoria práxis tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real.

A autora ainda argumenta que tal perspectiva torna-se indispensável diante da realidade do exercício docente e dos objetivos educacionais almejados, especificamente quanto ao papel do professor em promover processos de ensino voltados à emancipação humana. Silva (2018) destaca que a práxis reflexiva caracteriza-se como uma atividade que integra teoria e prática de forma consciente, conhecendo seus propósitos, sua organização interna e as condições concretas para sua efetivação em direção à emancipação. Essa práxis representa a articulação entre a dimensão objetiva da realidade e seus aspectos subjetivos, envolvendo a compreensão das possibilidades concretas de transformação social. Assim, o conceito de práxis pressupõe um sujeito intencional e ativo, que não se limita à passividade, mas atua socialmente no mundo com o propósito de transformá-lo conforme objetivos previamente estabelecidos.

Esta compreensão da práxis é fundamental para a formação docente por áreas, pois, como destaca Silva (2011, p. 29):

[...] o professor necessita, pela natureza do seu trabalho, materializar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Duas tarefas, portanto, de prática e teoria. Constrói-se, dessa maneira, o verdadeiro sentido da práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.

A concepção de práxis apresentada pela autora evidencia a necessidade de compreender sua natureza específica. Cabe ressaltar então que, embora toda práxis seja uma atividade, nem toda atividade pode ser considerada práxis, pois esta apresenta especificidades que a diferenciam de outras práticas com as quais mantém relações próximas. Nesse sentido, a abordagem crítica-emancipadora da formação docente visa estabelecer a articulação necessária entre teoria e prática por meio da práxis. Essa perspectiva compreende a formação como uma atividade essencialmente humana, capaz de transformar tanto o ambiente natural quanto as estruturas sociais, humanizando-os, sem reduzir tal processo a uma mera função instrumental ou pragmática (Silva, 2011).

Dessa forma, a formação por áreas do conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo articula-se como proposta pedagógica que busca materializar

uma práxis educativa transformadora, integrando os princípios da interdisciplinaridade, da Formação por Alternância e do trabalho como princípio educativo na construção de uma educação omnilateral, emancipatória e contextualizada às realidades camponesas.

3. RIOS QUE FORMAM A PAISAGEM DO SABER: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – EDUCAÇÃO DO CAMPO E LEdoC/FUP/UnB

Confrontamos um momento crítico na história da Terra, uma época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo se torna cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, simultaneamente, grandes perigos e grandes promessas. Para prosseguir, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos combinar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura de paz. Para atingir este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos a nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida e com as futuras gerações. (A CARTA DA TERRA, 2000)

A história da Educação do Campo no Brasil se caracteriza por sua complexidade e múltiplas dimensões. Ela foi construída coletivamente por camponeses, agricultores familiares, movimentos sociais e sindicais, entre outros, em um caminho marcado por contradições e conflitos. As mobilizações dos povos do campo constituem a base que impulsionou e ainda sustenta um projeto educacional que vai além da mera oferta de escolas em áreas rurais. Este projeto se estabelece como um movimento político-pedagógico que busca resistir e emancipar-se dos modelos dominantes de desenvolvimento rural¹⁵.

A importância social desse processo educativo se manifesta nas questões éticas e científicas presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas no campo. Essas práticas revelam processos históricos de luta, movimento, proposições,

¹⁵ O termo "rural" será adotado neste estudo em consonância com a terminologia empregada nas legislações específicas que regulamentam o território camponês, reconhecendo-se, contudo, as limitações conceituais inerentes a essa categorização. Conforme definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população rural compreende a "parcela da população que reside em área classificada como rural no último Censo Demográfico disponível. No caso brasileiro, a situação do domicílio é definida por lei municipal, em vigor na data de referência da pesquisa, que estabelece os limites do perímetro urbano. A situação rural abrange toda a área situada fora desses limites, inclusive os Povoados e Núcleos" (IBGE, 2010). Cabe ressaltar que essa definição oficial, embora operacionalmente necessária para fins estatísticos e administrativos, não contempla integralmente a complexidade sociocultural e territorial que caracteriza os espaços camponeses, os quais transcendem a mera oposição dicotômica entre rural e urbano, constituindo-se como territórios de vida, trabalho e resistência dotados de especificidades históricas, culturais e produtivas próprias (IBGE, 2024, p. 205).

materialidades, conquistas em políticas públicas e resistência que influenciam não apenas a educação, mas também as noções de território, trabalho e cultura que constituem as diversas identidades camponesas brasileiras.

3.1.As Nascentes Cristalinas da Educação do Campo no Brasil – Contexto Histórico da Educação do Campo

Refletir sobre a Educação do Campo requer compreender os complexos processos sociais que a constituem. Este campo educacional resulta das experiências e lutas dos Sem Terra, dos trabalhadores rurais, agricultores familiares e suas organizações coletivas, que reivindicam além do acesso à educação, o direito de participar ativamente na definição de seus contornos e propósitos.

A trajetória da Educação do Campo revela desafios significativos, como a histórica negligência estatal, políticas públicas descontextualizadas e o enfrentamento de modelos educacionais urbanocentrados. Contudo, essa mesma trajetória demonstra a persistência das comunidades rurais em transformar adversidades em oportunidades de mobilização e transformação social (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

Ao articular saberes tradicionais com conhecimentos científicos, este movimento educacional transcende a dimensão escolar e se estabelece como parte de um projeto mais amplo de democratização do conhecimento com uma abordagem pluriepistêmica e valorização de outras formas de conhecimento além do conhecimento científico. Assim, a Educação do Campo representa tanto uma resposta às desigualdades educacionais quanto uma proposta afirmativa que reconhece e valoriza as identidades, culturas e modos de vida dos diversos povos que habitam os territórios rurais brasileiros (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Por isso a Educação do Campo está intrinsecamente ligada a questão da Reforma Agrária, pois não é possível que se concretize a Educação do Campo sem que se faça a Reforma Agrária, uma luta pela outra, pois ambas são compostas dos mesmos sujeitos (Caldart; Stedile; Daros, 2015).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo encontra-se intrinsecamente articulada à questão da Reforma Agrária, constituindo uma relação de interdependência estrutural que impossibilita a concretização de uma sem a efetivação da outra. Essa articulação fundamenta-se no reconhecimento de que ambas as lutas são protagonizadas pelos mesmos sujeitos históricos e orientam-se

por objetivos formativos que emergem de uma análise coletiva da realidade social contemporânea, a qual se complexifica conforme se explicitam as contradições sociais específicas que permeiam a luta social e a organização que lhe corresponde, culminando no desafio de vincular um projeto educativo mais amplo dos trabalhadores à estratégia de luta pela Reforma Agrária Popular, que retoma a democratização do acesso às terras agrícolas mediante um debate amplo com a sociedade sobre o modelo de agricultura desejado para o país (Caldart, 2015).

Essa compreensão alargada da educação manifesta-se na práxis educativa que articula escola e vida, revelando, por um lado, as transformações necessárias na organização escolar e, por outro, propiciando uma compreensão mais profunda sobre os processos educativos que transcendem o espaço escolar. Como destaca Caldart (2015, p. 123):

A questão de vincular a escola com a vida, que ocupa o MST, e não só ele, do início até hoje, foi de um lado, mostrando as transformações necessárias na forma da organização escolar para que isso aconteça. E do outro lado, foi permitindo uma compreensão mais profunda sobre a educação que acontece fora da escola e, nesse caso, desde a intencionalidade formativa do próprio Movimento de luta social que protagoniza. Foi assim que chegamos a discutir teoricamente a atuação das matrizes formadoras do ser humano na constituição do sujeito Sem Terra. E no retorno do espiral, fomos firmando a concepção alargada de educação e desenhando um projeto educativo que vai além da escola.

A autora complementa essa análise ao evidenciar que:

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. 179).

Nesse contexto, a história da educação nas áreas rurais brasileiras está também ligada a um processo de exclusão e subalternização, já que por muito tempo, a educação oferecida no campo foi caracterizada pela precariedade, pela descontextualização curricular e pela ausência de políticas públicas efetivas que reconhecessem as especificidades dos povos que ali habitavam.

Historicamente, as áreas rurais concentram os maiores índices de analfabetismo e baixa escolaridade no Brasil. Dados do Instituto Brasileiro de

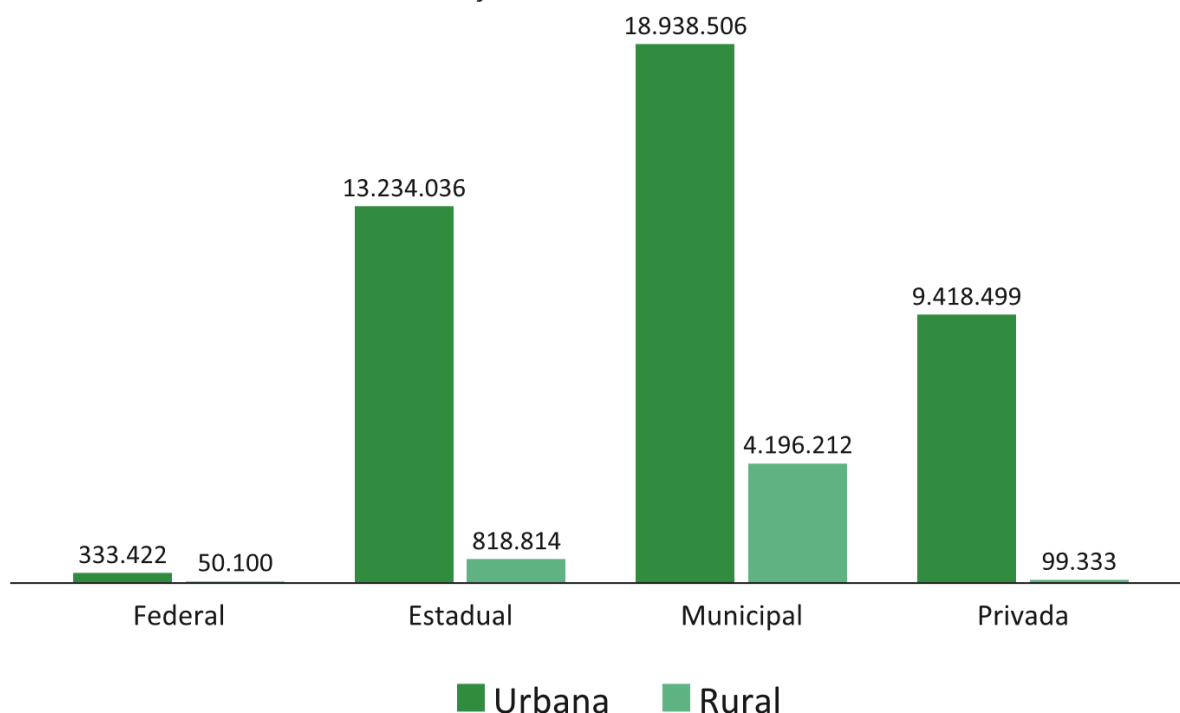
Geografia e Estatística (IBGE) e de outras pesquisas demonstram que, apesar dos avanços, a população do campo ainda enfrenta barreiras significativas para o acesso e permanência na escola. Essa realidade é agravada:

pelas condições precárias das escolas multisseriadas, com professores que não têm a formação adequada para lecionar nestas escolas e nelas não pretendem permanecer. E, mais do que essa visão negativa e das condições nas quais funcionam as escolas multisseriadas, as dificuldades devem-se aos resultados desanimadores, expressos pelo analfabetismo, reprovação e abandono da escola em níveis mais elevados nas áreas rurais do que nas urbanas (Ribeiro, 2012, p. 342).

Essa situação reflete não apenas a ausência de políticas públicas efetivas, mas também a precariedade estrutural que caracteriza historicamente a educação no meio rural brasileiro.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) evidencia, por meio do Censo Escolar da Educação Básica de 2024, uma concentração desproporcional das matrículas escolares no Brasil, com quase 90% delas situadas em zonas urbanas e apenas 11% em áreas rurais. Esta assimetria na distribuição educacional, segundo o levantamento, demonstra o processo histórico de marginalização das instituições escolares camponesas, que enfrentam condições precárias de funcionamento e sofrem com o abandono sistemático por parte das políticas públicas educacionais.

Gráfico 1 – Número de Matrículas na Educação Básica, Segundo a Dependência Administrativa e Localização da Escola – Brasil – 2024



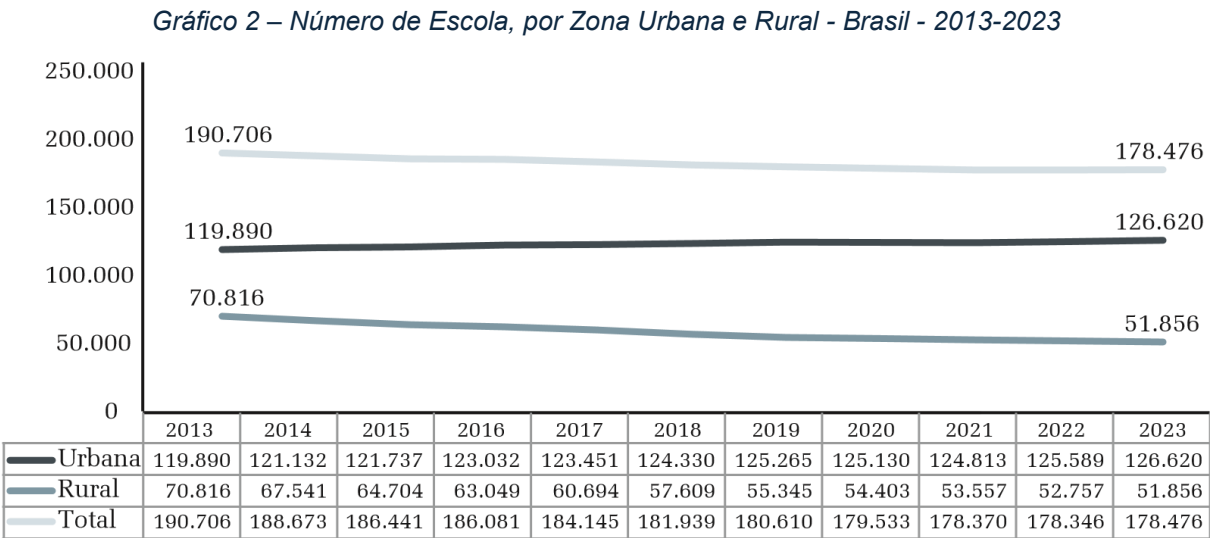
Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025, p. 18).

De acordo, também, com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad) realizada pelo IBGE, a disparidade educacional entre zonas rurais e urbanas persiste de forma significativa no Brasil. O levantamento revela que os índices de analfabetismo nas áreas rurais atingem 18%, contrastando com apenas 5% nas regiões urbanas. O estudo também aponta que habitantes do campo possuem, em média, 8,7 anos de escolaridade, enquanto nas cidades esse número alcança 11,6 anos, evidenciando as desigualdades educacionais que caracterizam os diferentes contextos territoriais brasileiros.

A análise histórica da educação rural no Brasil revela um claro padrão de exclusão educacional. Os dados são preocupantes: 18% de analfabetismo nas áreas rurais, 90% das matrículas concentradas em áreas urbanas e o fechamento de quase um quarto das Escolas do Campo na última década (23,14%). Estes números refletem mais que estatísticas – mostram como as políticas educacionais brasileiras têm sistematicamente ignorado as necessidades específicas das comunidades rurais, tratando a Educação no Campo como secundária em um sistema que privilegia o modelo urbano.

Outro aspecto preocupante, e que contribui para os índices de analfabetismo, é a diminuição significativa do número de escolas em territórios rurais no Brasil. Conforme dados levantados por Oliveira, Bof e Basso (Oliveira; Bof; Basso, 2024), 18.960 instituições escolares foram fechadas entre 2013 e 2023 por diversas razões. Essas justificativas incluem desde a alegada inviabilidade econômica de manter escolas pequenas até a implementação de políticas de nucleação escolar, frequentemente fundamentadas em argumentos de "eficiência administrativa", no entanto, revelam-se como justificativas que encobrem e legitimam a continuidade dos processos de exclusão social vivenciados pelas comunidades camponesas.

Tais medidas resultaram no distanciamento de crianças e jovens de seus territórios de origem, desconsiderando os vínculos comunitários e culturais que caracterizam a vida no campo. Essas políticas, ao contrário de promoverem a democratização do acesso educacional, intensificaram os processos de exclusão, criando barreiras adicionais para que as populações camponesas tenham acesso à educação formal.



Fonte: Elaborado por Oliveira; Bof; Basso, (2024, p. 23)

A análise dos dados apresentados no gráfico evidencia uma correlação inversamente proporcional entre a evolução quantitativa das instituições escolares urbanas e rurais no período considerado. Observa-se que, enquanto o contexto urbano registra um crescimento substancial (ainda que com leve oscilação em alguns anos) no número de estabelecimentos educacionais, o meio rural apresenta uma redução drástica e progressiva dessas instituições no mesmo intervalo temporal.

Esse fenômeno de fechamento das escolas rurais não se restringe apenas a diminuição de espaços físicos destinados à educação formal, configura-se como um processo de desarticulação social das comunidades camponesas. O fechamento dessas escolas não representa apenas a diminuição das oportunidades de educação, mas também o enfraquecimento dos laços comunitários e a quebra das relações sociais que mantêm a organização do território e da cultura rural. Isso prejudica a manutenção das tradições e a continuidade da vida social dessas comunidades.

As condições precárias das escolas, os currículos desconectados da realidade local e as políticas de fechamento e nucleação de escolas rurais criaram um ambiente onde o direito à educação de qualidade foi negado às populações do campo. No entanto, essa situação também gerou importantes movimentos de resistência e organização comunitária. Foi nesse cenário de desigualdades e lutas que surgiu o movimento Por Uma Educação do Campo, diretamente vinculado às mobilizações históricas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Este movimento busca transformar fundamentalmente a concepção de educação oferecida às populações camponesas, ultrapassando os muros da escola.

A história da Educação do Campo no Brasil está profundamente conectada às lutas e à resistência das populações rurais. Um momento crucial nessa trajetória foi o Massacre de Eldorado dos Carajás - PA, ocorrido em 17 de abril de 1996, que representa um dos episódios mais trágicos da luta pela reforma agrária no Brasil. Durante uma manifestação do MST que reuniu cerca de 4.221 pessoas em marcha rumo a Belém para pressionar pela desapropriação de terras ociosas no Pará, a Polícia Militar reprimiu violentamente os manifestantes na curva do S na rodovia BR-155, resultando no assassinato de 19 trabalhadores rurais sem-terra e ferimento de dezenas de outros. A ação policial, que utilizou armas de fogo e gás lacrimogêneo, foi amplamente condenada nacional e internacionalmente, expondo a violência do conflito agrário brasileiro e a impunidade estrutural que o caracteriza, sem que houvesse adequada responsabilização dos culpados. O massacre impulsionou significativamente a luta por reforma agrária e direitos dos trabalhadores rurais, transformando o local em símbolo da resistência camponesa através da criação do Parque da Cidadania, espaço de memória e homenagem às vítimas da violência no campo.

Este evento não apenas marcou a região conhecida como Curva do S em Eldorado dos Carajás, mas tornou-se um símbolo na história dos movimentos

camponeses brasileiros. Foi a partir desta tragédia que a sociedade brasileira e a comunidade internacional começaram a reconhecer a existência desses grupos historicamente marginalizados.

Desde então, o desenvolvimento da Educação do Campo tem sido caracterizado por constantes mobilizações. Os povos do campo precisaram lutar intensamente para conquistar direitos básicos. Após o massacre, seguiram-se numerosas marchas, conferências, diálogos e debates políticos, todos buscando avançar na Reforma Agrária e no acesso a uma educação adequada às realidades rurais.

A Educação do Campo nasceu, portanto, do esforço coletivo na luta pela terra e de diversos grupos que buscavam enfrentar as desigualdades históricas no acesso à educação. Ela representa o resultado de mobilizações que propõem práticas educativas transformadoras para a realidade rural, estimulando análises críticas e novas abordagens pedagógicas.

O que impulsiona a Educação do Campo é sua estreita relação com os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), entre outros. Estes movimentos não apenas defenderam a necessidade de uma educação específica para o campo, mas também participaram ativamente de sua criação e implementação.

Paralelamente à atuação dos movimentos sociais, ocorreram importantes encontros e debates que ajudaram a conceber e implementar as políticas de Educação do Campo. Como observa Molina (2004, p. 13), as origens desse movimento educacional têm caráter essencialmente político:

O movimento inicial da Educação do Campo foi a de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo.

Essa colaboração evidencia que a Educação do Campo não surgiu como uma dádiva do Estado, mas como resultado direto da mobilização e organização das próprias comunidades rurais, que se articularam para reivindicar seus direitos educacionais e materializá-los em políticas públicas.

É importante compreender a diferença entre Educação Rural e Educação do Campo¹⁶. Embora ambas se relacionem ao mesmo espaço geográfico, representam abordagens educacionais fundamentalmente diferentes. A Educação Rural tradicionalmente seguiu uma perspectiva assistencialista, tentando simplesmente adaptar o currículo urbano à realidade do campo, sem considerar suas particularidades. Já a Educação do Campo emerge como um conceito desenvolvido pelos próprios movimentos sociais, que defendem uma educação que não seja apenas localizada no campo, mas que seja genuinamente construída a partir das experiências, conhecimentos e necessidades das comunidades camponesas.

Esta diferenciação é essencial para entender a proposta educacional da Educação do Campo, que visa fortalecer e valorizar as identidades e saberes das populações rurais. Como explicam Caldart; Kolling; Cerioli (2002, p. 18), os termos "no" e "do" carregam significados importantes que precisam ser reconhecidos: "*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (grifos dos autores.)

Uma verdadeira escola do campo, portanto, é aquela que coloca em primeiro plano os interesses, as práticas culturais e as necessidades econômicas das comunidades rurais. Seu principal objetivo é desenvolver conhecimentos e práticas que contribuam para o bem-estar social e econômico da comunidade onde está inserida. Nesse sentido, mais importante que sua localização física é seu compromisso com a realidade e as aspirações das populações camponesas. Esta visão encontra respaldo nas análises de Arroyo e Fernandes (1999, p. 51–52):

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades políticas e espacial com a realidade camponesa.

A Educação Rural refere-se tradicionalmente ao ensino oferecido nas áreas rurais, geralmente com uma abordagem assistencial. Seu principal objetivo era adaptar as pessoas do campo às condições existentes, sem questionar as desigualdades sociais ou buscar mudanças estruturais. Os conteúdos escolares

¹⁶ Essa diferenciação conceitual será abordada detalhadamente em momento posterior deste estudo.

costumavam ser versões simplificadas do currículo urbano, com pouca relação com a vida e os conhecimentos das comunidades camponesas.

Por outro lado, a Educação do Campo surge como uma proposta desenvolvida com e pelas próprias comunidades rurais. Vai além da simples questão de localização, buscando criar uma educação profundamente conectada à cultura, história e modo de vida das populações camponesas. Seu propósito não é adaptar, mas emancipar, formando pessoas capazes de analisar criticamente e transformar sua própria realidade.

A diferença fundamental entre esses dois conceitos está na visão sobre o campo e seus habitantes. Na Educação Rural, o campo é visto principalmente como um espaço de produção agrícola, e as pessoas como trabalhadores que precisam ser treinados para o trabalho rural. Na Educação do Campo, o campo é reconhecido como um espaço de vida, cultura, conhecimentos tradicionais e produção de saberes.

Na perspectiva deste estudo é importante que se compreenda o perfil dos sujeitos dos campos, que conforme descreve o §1º do Decreto 7352/2010:

[...] populações do campo: 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, p. 1).

Considerando este contexto, pessoas do campo são valorizadas em toda sua diversidade (agricultores familiares, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, entre outros), como portadoras de conhecimentos valiosos e protagonistas de sua própria história e desenvolvimento.

A proposta educacional da Educação do Campo apresenta uma abordagem fundamentalmente distinta. Ela valoriza os conhecimentos e a historicidade das comunidades rurais, integra teoria e prática, considera o trabalho como elemento educativo e busca desenvolver uma educação que fortaleça a independência e participação cidadã. As atividades educacionais são orientadas para transformar as condições de vida no campo, estimulando o pensamento crítico e incentivando novas iniciativas, com o objetivo de construir uma educação que liberte, empodere e não uma educação que diminua o campo e incentive o êxodo rural.

Esta visão também aparece em documentos oficiais, como o da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (GDF, 2019), que afirma que a Educação do Campo baseia-se em métodos de ensino que conectam o aprendizado à realidade cotidiana e às tradições culturais das comunidades rurais, incorporando esses elementos ao programa escolar.

Para melhor compreender as diferenças fundamentais entre estas duas abordagens educacionais, o quadro a seguir apresenta as principais características da Educação Rural em comparação com a Educação do Campo:

Quadro 1 – Comparativo Educação Rural versus Educação do Campo

Característica Principal	Educação Rural (Hegemônica)	Educação do Campo (Emancipatório)
CONCEPÇÃO DE CAMPO	Espaço geográfico de produção agrícola.	Território de vida, cultura, saberes e lutas.
CONCEPÇÃO DE SUJEITO	Trabalhador do campo a ser adaptado.	Protagonista, portador de saberes, agente de transformação.
OBJETIVO EDUCACIONAL	Adaptação, qualificação para o trabalho.	Emancipação, autonomia, transformação social.
CURRÍCULO	Urbano adaptado/simplificado, que serve para a manutenção do analfabetismo funcional.	Contextualizado, dialógico, construído com a comunidade.
RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	Desconexa ou limitada.	Integrada, Trabalho como Princípio Educativo, Práxis.
SABERES VALORIZADOS	Saberes formais, acadêmicos pré-estabelecidos.	Saberes populares, ancestrais, científicos.
GESTÃO ESCOLAR	Centralizada, hierárquica.	Democrática, participativa, comunitária.
NATUREZA	Assistencialista, compensatória.	Política, pedagógica, transformadora.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos verbetes do Dicionário da Educação do Campo (Caldart et al., 2012)

A história da Educação do Campo no Brasil apresenta uma alternância entre conquistas e desafios nas políticas educacionais. Embora a Constituição Federal de

1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394) já mencionassem a educação rural em suas orientações (especificamente no Artigo 28 da LDB), o reconhecimento de uma Educação do Campo com características próprias só foi possível graças à mobilização persistente dos movimentos sociais. Estas políticas buscavam implementar os princípios estabelecidos nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988):

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**.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (grifo nosso).

Apesar da existência dessas bases legais, as conquistas na Educação do Campo resultaram principalmente da mobilização e das reivindicações dos movimentos de trabalhadores rurais, que lutaram pelo direito a uma educação que refletisse as realidades e necessidades de suas comunidades. Os anos 2000 representaram um período de conquistas significativas para a Educação do Campo, com o estabelecimento de legislações específicas e a criação de programas educacionais direcionados. Contudo, a história mais recente também mostra momentos de retrocessos importantes, o que demonstra que essas conquistas ainda não estão plenamente consolidadas e permanecem vulneráveis a mudanças políticas.

Quadro 2: Da Institucionalização ao Desmonte (2000 a 2022)

AVANÇOS	→ As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) estabeleceram os princípios da educação de qualidade nas áreas rurais, reconhecendo as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Isso permitiu a promoção de um currículo flexível e adequado, além da inserção das comunidades nos processos escolares. → O Decreto 7.352 (2010) instituiu a Educação do Campo como política pública nacional, destinada à ampliação e qualificação da oferta de educação em todos os níveis às populações do campo (agricultores familiares, quilombolas, assentados, entre
-----------------------	---

	outros). Caracteriza os sujeitos e as Escolas do Campo, estabelece princípios como respeito à diversidade do campo e valorização da identidade das escolas situadas em área rurais, definindo responsabilidades da União, Estados e Municípios para garantir infraestrutura adequada, formação específica de professores e materiais didáticos contextualizados. O decreto também integra o PRONERA como política educacional, consolidando um marco regulatório que reconhece a Educação do Campo como direito específico e estabelece mecanismos concretos para sua implementação. → Este decreto permitiu uma Educação do Campo que respeita os modos de vida camponeses, colocando o trabalho como princípio educativo e integrando teoria e prática. Fortaleceu a identidade do campo, garantindo a permanência dos sujeitos em seus territórios, com educação de qualidade e autonomia pedagógica. → O PRONACAMPO (2012) consolida os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e o programa Escola da Terra, focado na formação continuada para profissionais da área. Ambos são importantes para a continuidade da luta por uma educação de qualidade no campo, com o campo e do campo.
RETROCESSOS	→ O Decreto 10.252/2020, publicado pelo governo Bolsonaro, extinguiu a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania – INCRA, responsável pela gestão do PRONERA e a SECADI. Este foi um dos maiores retrocessos para a Educação do Campo, parte de um processo sistemático de desmonte. → O quadriênio 2018-2022 foi marcado por diversas tentativas de aniquilamento da Educação do Campo, com cortes substanciais de verbas e o desmonte de políticas públicas. Consequentemente, a formação de educadores(as) sofreu sérios prejuízos e foi negligenciada pela gestão federal da época.

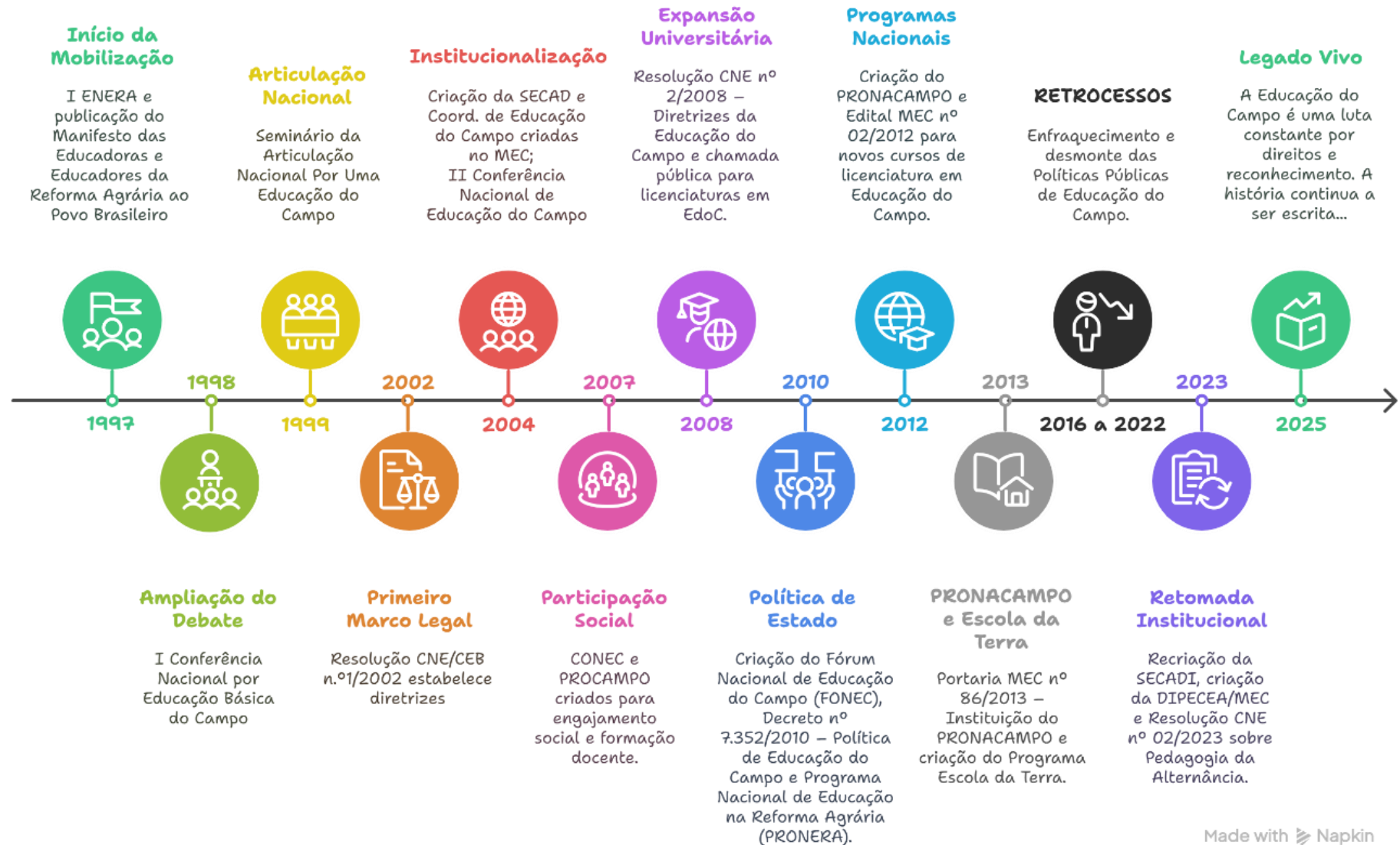
Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas legislações citadas.

A partir de 2023, observa-se uma renovação nas políticas de Educação do Campo, com a retomada de seus valores fundamentais, valorizando as tradições culturais das comunidades rurais e promovendo uma educação que estimula a autonomia. Um avanço importante foi a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1/2023, que oficializou a Formação por Alternância – uma metodologia que intercala períodos de estudo na escola (tempo escola) com períodos de aplicação prática na comunidade (tempo comunidade). Esta abordagem fortalece o desenvolvimento de uma educação mais conectada à realidade rural e acessível às diversas populações do campo.

Embora tenha havido progressos significativos, a Educação do Campo continua sendo um projeto em desenvolvimento, que não segue um padrão único, mas se orienta por valores fundamentais que devem ser adaptados às circunstâncias específicas de cada comunidade escolar. Este processo envolve resistir às pressões de modelos educacionais padronizados que não consideram as particularidades dos sujeitos e suas comunidades.

As legislações existentes são fundamentais para sustentar as iniciativas de Educação do Campo, mas ainda não são suficientes para garantir uma educação verdadeiramente igualitária para as populações rurais, que historicamente tiveram seus direitos negligenciados. O acesso a uma educação de qualidade é essencial para que essas comunidades reconheçam a importância de defender seus espaços de vida e trabalho.

Figura 2 – Educação do Campo - Trajetória de Mobilizações e Conquistas



Fonte: Dados pesquisados pela autora e processados utilizando o aplicativo Napkin.

Com base nos estudos realizados, elaborou-se a figura apresentada acima, objetivando elucidar cronologicamente o processo histórico que abarca as principais mobilizações e conquistas que fundamentaram a construção da Educação do Campo como política pública de singular importância para a trajetória do campesinato brasileiro. Esta sistematização temporal permite compreender a evolução das lutas sociais e dos marcos institucionais que consolidaram a Educação do Campo enquanto direito constitucional e política educacional específica, evidenciando sua relevância no contexto das transformações sociais e educacionais do país.

A história da Educação do Campo no Brasil foi marcada por momentos importantes e pela criação de leis específicas que estabeleceram seus fundamentos e guiaram sua evolução nas últimas décadas:

- O **I ENERA** e a **I Conferência Nacional por uma Educação do Campo** foram palcos de fortalecimento do movimento, culminando na criação do PRONERA a primeira política pública conquistada pelos povos camponeses, que deu início aos cursos de ensino superior para os povos do campo, como a Pedagogia da Terra, por exemplo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011; Santos *et al.*, 2020).
- O **PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)**¹⁷ apoia projetos educacionais para áreas de Reforma Agrária, atendendo moradores de assentamentos, quilombolas, educadores(as) e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). Baseado na diversidade sociocultural e avanços tecnológicos, o programa opera através de parcerias com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, oferecendo desde alfabetização básica até formação superior e pós-graduação para democratizar o conhecimento no campo.
- O **PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo)**¹⁸ busca impulsionar a implementação e consolidação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior em todo o território nacional. Tais cursos são concebidos com

¹⁷ Fonte: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>

¹⁸ Fonte: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/procampo.pdf>

a finalidade precípua de formar educadores(as) qualificados para exercer a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, atendendo às especificidades das escolas situadas no contexto do campesinato.

- A **Resolução CNE/CEB 1/2002**¹⁹ institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecendo princípios e procedimentos para adequar os projetos institucionais dessas escolas às diretrizes curriculares nacionais. Seu propósito principal é o de garantir uma educação que reconheça a identidade específica da escola do campo, vinculada à realidade de seus territórios e fundamentada na temporalidade e saberes próprios dos educandos camponeses. A resolução afirma que o Poder Público deve assegurar a universalização do acesso da população camponesa à Educação Básica e Profissional, respeitando a diversidade cultural, social, política, econômica, de gênero, geração e etnia do campo. Entre suas principais disposições, destacam-se a flexibilização do calendário escolar, a promoção da gestão democrática, a formação adequada de professores e o financiamento diferenciado que considere as especificidades do atendimento educacional no campo.
- A **Resolução CNE/CEB nº 2/2008**²⁰ instituiu normativas complementares, diretrizes e princípios fundamentais que visam orientar a elaboração e implementação de políticas públicas destinadas ao atendimento educacional no âmbito da Educação Básica do Campo, reforçando a necessidade de uma educação de qualidade.
- O **FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo)**²¹, é uma articulação autônoma que une institutos de educação, universidades públicas, movimentos sociais e diversas organizações ligadas ao campesinato. Sua principal característica é a independência em relação ao Estado, o que lhe permite lutar e assegurar o direito à educação para as populações do campo, por meio de uma análise crítica das políticas

¹⁹ Fonte:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13800&Itemid=

²⁰ Fonte: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

²¹ Fonte: <https://fonec.org/sobre/#quemsomos>

públicas existentes para essas comunidades. Essa articulação se estabelece como um espaço fundamental de união e ação coletiva, crucial para o fortalecimento e o desenvolvimento da Educação do Campo como área de estudo e prática.

O desenvolvimento da Educação do Campo representa uma mudança fundamental na forma de pensar o ensino para as populações rurais, historicamente excluídas do sistema educacional. Mais que simplesmente corrigir a falta de recursos e o descaso, esta proposta busca criar escolas que estejam genuinamente conectadas à vida cotidiana e às necessidades das comunidades camponesas.

Contrapondo-se à marginalização histórica, a Educação do Campo fundamenta-se em valores educacionais que buscam estabelecer uma escola realmente acolhedora, relevante para seu contexto e capaz de promover autonomia. Para isso, é essencial considerar o ambiente em que o educando vive, seus conhecimentos prévios, sua história, seu modo de vida, as tradições comunitárias e seus saberes ancestrais.

Isso fortalece a identidade própria das Escolas do Campo, assegurando tanto o direito à igualdade de oportunidades quanto o respeito às particularidades culturais, além de contribuir para que as pessoas permaneçam em suas comunidades originárias, preparando-as para serem protagonistas de transformações em seu próprio território.

Na figura subsequente foram elucidados os elos constitutivos da cadeia que asseguram a qualidade da Educação do Campo. Esses elos representam os Princípios da Educação do Campo, concebidos como valores e diretrizes fundamentais que orientam sua concepção teórica e prática pedagógica, fundamentando-se na valorização da cultura, dos saberes populares e tradicionais, bem como na integração orgânica entre trabalho, educação e transformação social. Tais princípios enfatizam a relação dialética entre educação, trabalho e luta social, propondo uma pedagogia que reconhece e respeita a realidade concreta dos sujeitos do campo e suas experiências de vida, promovendo uma formação crítica, emancipatória e omnilateral que se constitui como resistência às diversas formas de opressão e exploração. Esta abordagem pedagógica busca, portanto, consolidar uma educação transformadora que articule conhecimento científico e saberes tradicionais na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Figura 3 - Princípios da Educação do Campo



Fonte: Figura elaborada pela autora com base nos verbetes do Dicionário da Educação do Campo (Caldart et al., 2012).

A partir da figura acima e com base no Dicionário da Educação do Campo (Caldart *et al.*, 2012) e no Dicionário de Agroecologia e Educação (Dias *et al.*, 2021), elenca-se abaixo alguns dos princípios da Educação do Campo²² que, do ponto de vista deste estudo, estão intrinsecamente ligados a formação docente por áreas do conhecimento:

- **Valorização do Sujeito e Saberes do Campo:** Reconhece os agricultores, trabalhadores rurais e suas famílias como protagonistas do processo educativo. Enfatiza a incorporação e o diálogo entre os conhecimentos, experiências e práticas populares, tradicionais e agroecológicas do campo, dialogando com os saberes formais.
- **Pedagogia Crítico-Emancipatória:** Fundamentada na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, busca a superação da fragmentação do saber. Promove o questionamento das relações de poder, o desenvolvimento da consciência crítica sobre injustiças estruturais e a autonomia para a transformação social.
- **Trabalho como Princípio Educativo:** O trabalho, tanto intelectual quanto manual, é concebido como o eixo articulador do currículo e da formação humana, permitindo a compreensão da realidade social e natural, a produção de conhecimento e a transformação do mundo. O trabalho coletivo como princípio educativo é base para a organização pedagógica.
- **Participação e Protagonismo Estudantil e Comunitário:** Promove a cooperação, a solidariedade e a participação livre e democrática dos sujeitos e educandos na construção do conhecimento, na gestão de suas comunidades e na auto-organização. Reconhece o educando como sujeito ativo e central na sua própria educação.
- **Práxis como Fundamento da Aprendizagem:** Enfatiza a indissociável relação entre teoria e prática. O aprendizado é articulado com o trabalho, o cotidiano agrícola e as lutas de resistência, concebendo o trabalho coletivo como um elemento fundamental para a formação e para a compreensão da realidade.

²² Neste estudo foram abordados apenas alguns dos princípios da Educação do Campo, selecionados por sua relevância para o objeto desta pesquisa. Esses princípios foram apresentados de forma resumida, com o objetivo de contextualizar o marco teórico da investigação. Reconhece-se que uma análise mais detalhada desses fundamentos exigiria um estudo específico que ultrapassaria os objetivos desta pesquisa.

- **Interdisciplinaridade e Compreensão da Totalidade:** Supera a fragmentação disciplinar, criticando a educação normativa. Busca a compreensão da totalidade social, econômica e cultural do campo, integrando saberes de diversas áreas para uma análise complexa e aprofundada da realidade.
- **Interculturalidade e Valorização da Diversidade:** Fomenta o respeito e a troca entre as diferentes identidades culturais, étnicas, raciais e de gênero e sexualidade presentes nas comunidades rurais. Combate estereótipos e valoriza a diversidade e os múltiplos letramentos como uma riqueza educativa.
- **Sustentabilidade Socioambiental:** Integra práticas pedagógicas que promovem a conservação dos ecossistemas e modos de vida sustentáveis. Dialoga com os princípios da agroecologia e dos direitos territoriais das populações rurais, visando a uma relação equilibrada com o meio ambiente.
- **Cultura como Matriz Formativa:** A cultura constitui-se como elemento estruturante da formação humana, reconhecendo que cada pessoa nasce inserida em um contexto cultural específico que molda sua identidade e pode ser conscientemente retrabalhada para reafirmação ou transformação crítica.
- **Reforma Agrária:** A reforma agrária constitui-se como um conjunto articulado de políticas e ações decorrentes das lutas históricas dos povos camponeses pelo reconhecimento e demarcação de territórios quilombolas, indígenas e tradicionais, bem como pela garantia de suas terras coletivas. Essas mobilizações e reivindicações sociais objetivam a redistribuição democrática da terra, assegurando o acesso equitativo aos meios de produção para a população do campo e promovendo justiça social mediante o enfrentamento sistemático à concentração fundiária. Nesse contexto, a reforma agrária configura-se como instrumento fundamental de transformação das estruturas agrárias e de promoção do desenvolvimento rural sustentável, articulando dimensões econômicas, sociais, culturais e ambientais na perspectiva da construção de um modelo de agricultura mais justo e inclusivo.

- **Agroecologia:** A agroecologia configura-se como abordagem científica, prática, cultural e política que integra sustentabilidade ambiental, social e econômica na agricultura, articulando saberes tradicionais com conhecimento científico em práticas que respeitam os ciclos naturais e promovem a biodiversidade.
- **Soberania Alimentar:** A soberania alimentar constitui-se como direito fundamental dos povos de definir suas próprias políticas agropecuárias e alimentares, protegendo e regulamentando a produção nacional com vistas ao desenvolvimento sustentável e à autonomia alimentar.
- **Resgate de Histórias e Memórias:** Reconhece a importância das histórias e memórias dos sujeitos do campo como pilares para a construção de suas identidades, fundamentando a compreensão crítica dos processos sociais e da formação cultural camponesa.

3.2. As LEdoCs: A Semente que Germinou e se Espalhou pelo País – Contexto de surgimento das LEdoCs

A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998 foi fundamental para oficializar e expandir esses cursos. O principal objetivo era formar educadores(as) que entendessem profundamente a realidade rural, capazes de desenvolver uma educação que reconhecesse e valorizasse as tradições e conhecimentos das comunidades do campo.

A demanda por uma Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) que atendesse às necessidades dos movimentos sociais do campo e da sociedade civil aparece como resultado de discussões e reivindicações desses sujeitos, que reconhecem a importância de uma formação docente contextualizada às realidades rurais e aos movimentos de Reforma Agrária. A articulação do MST, por exemplo, evidencia essa demanda contínua por formação de docentes e intelectuais orgânicos voltados para o campo, conforme ressalta Caldart (Caldart, 2000, p. 239):

A formação de nossos quadros precisa começar desde o berço... Quanto mais se ampliam as dimensões de atuação do MST, e mais se complexifica a identidade Sem Terra, mais a concepção de educação do Movimento se descentra da escola, mas também mais importante fica o seu lugar específico no processo de formação dos sem-terra.

As LEdoCs começaram a ser implementadas no início dos anos 2000, resultado das reivindicações dos movimentos sociais e da necessidade de formar educadores(as) específicos para as Escolas do Campo, que até então contavam principalmente com educadores(as) formados em cursos convencionais, sem foco e sem considerar as particularidades do campo.

A partir dessa reflexão e com o apoio de movimentos sociais populares e sindicais, iniciou-se então a criação das experiências piloto da Licenciatura em Educação do Campo. As primeiras experiências da Licenciatura em Educação do Campo foram um passo essencial antes da criação oficial do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). O convite de participação, nessa experiência, foi aceito por quatro universidades: a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a Universidade de Brasília – UnB, a Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Universidade Federal de Sergipe – UFS (Molina; Sá, 2011c).

Com o êxito das experiências-piloto, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) foi fundamental para oficializar e expandir esses cursos. O programa surgiu da luta de movimentos sociais e sindicais por uma política de formação para educadores(as) que atuariam em Escolas do Campo. O principal objetivo foi de preparar educadores(as) para entender os problemas sociais e econômicos do meio rural e desenvolver práticas educativas que pudessem promover mudanças. Nessa perspectiva, Molina (2023, p. 73) destaca o perfil do professor que seria formado a partir dessas experiências:

O Projeto Político Pedagógico das Licenciaturas em Educação do Campo foi concebido considerando-se a formação de um docente capaz de articular aquelas três dimensões estreitamente interligadas: a formação para a docência organizada por áreas de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários. A proposta formativa do curso é promover a integração desse perfil de docente, buscando formar educadores(as) camponeses capazes de agir nessas diferentes dimensões .

Nessa perspectiva, Molina e Sá (2011d) explicam que as Licenciaturas em Educação do Campo foram concebidas para formar grupos de educadores capazes de atuar em múltiplas disciplinas de uma mesma área do conhecimento, visando expandir as oportunidades educacionais nos territórios rurais. Segundo as autoras, essa formação por áreas estabelece espaços curriculares que integram disciplinas tradicionalmente isoladas através de uma abordagem interdisciplinar fundamentada

em problemas concretos da realidade. Para as pesquisadoras, essa estratégia busca superar a fragmentação curricular convencional e transformar os processos de construção do conhecimento nas universidades e escolas rurais, respondendo às demandas específicas das comunidades onde essas instituições se inserem.

A partir destas e outras tantas discussões e reflexões coletivas, em 2012 foi lançado também o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que contribuiu também para a expansão consolidando os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Um exemplo destacado, e objeto de estudo desta pesquisa, é o curso oferecido pela Faculdade UnB Planaltina da Universidade de Brasília (LEdoC/FUP/UnB), que representa a importância dessas iniciativas na formação de educadores(as) comprometidos com as realidades do campo.

Desde sua criação, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs) cresceram consideravelmente em todo o Brasil, sendo implementados em várias universidades federais e estaduais. Este crescimento demonstra o reconhecimento da necessidade de uma formação específica para educadores(as) que atuarão nas Escolas do Campo e a crescente busca por educadores(as) preparados para este contexto.

Ao analisarmos como se desenvolve a Educação do Campo, é essencial considerar a preparação dos educadores(as) que trabalharão nestas escolas, compreendendo as relações entre educação e as condições sociais e históricas das comunidades rurais. As LEdoCs apresentam uma grande variedade de propostas formativas, que se ajustam às características de cada região e às necessidades das diferentes comunidades rurais. Embora todos os cursos compartilhem elementos fundamentais, como a Formação por Alternância, que como já explicitado anteriormente intercala períodos na universidade (Tempo Universidade) e nas comunidades (Tempo Comunidade) e a adaptação dos conteúdos à realidade local, cada curso desenvolve estratégias educacionais que respondem às necessidades específicas de sua região

Estes cursos representam, portanto, um importante passo na criação de um novo modelo escolar, capaz de atender adequadamente às necessidades específicas das populações camponesas de cada região, formando educadores(as) que compreendam e valorizem as práticas e conhecimentos das suas comunidades originárias.

3.3.O Jardim Secreto da LEDOC/FUP/UNB: Um Olhar Atento e Carinhoso – A LEDOC/FUP/UNB

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Faculdade UnB Planaltina (FUP) emerge como uma resposta estratégica e inovadora à premente necessidade de formação de educadores(as) aptos a atuar nas Escolas do Campo, com a capacidade de compreender suas realidades e adequar o processo de ensino às suas necessidades. O objeto de estudo e prática da LEdoC/FUP/UnB são, primordialmente, as escolas de educação básica do campo com foco nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Molina; Sá, 2011a). Esta seção detalha a concepção, implantação, estrutura curricular, metodologias e os impactos desse curso, consolidado como uma das mais importantes políticas públicas de formação de educadores(as) do campo no Brasil.

Como mencionado, a implementação da LEdoC na FUP/UnB não foi um evento isolado, mas o resultado de um processo histórico e coletivo, impulsionado por demandas sociais e políticas educacionais. Ela materializa uma luta histórica de movimentos sociais e sindicais que, a partir de 2007, conquistaram uma política de formação inicial para educadores(as) do campo, por meio do PROCAMPO, vinculado à SECADI do Ministério da Educação (Molina; Sá, 2011a). Essa iniciativa respondeu a uma clara demanda social e a uma lacuna significativa na formação de educadores(as) para o campo, conforme diagnosticado pelo MEC.

Em novembro de 2006, a Universidade foi convidada pelo Ministério da Educação (MEC) para participar de um projeto-piloto de construção de uma Licenciatura em Educação do Campo. Esse convite foi direcionado a diversas instâncias da universidade, como o Decanato de Graduação, o Decanato de Extensão e o Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CETEC), além da Faculdade de Educação, indicando um debate interno e um alinhamento institucional prévio com a temática. O CETEC, inclusive, foi criado com o objetivo de “desenvolver experiências inovadoras de Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito da Educação do Campo e de conceber e executar projetos de apoio à promoção do Desenvolvimento Rural” (Universidade de Brasília, 2024b, p. 17). Portanto, havia uma trajetória de pesquisa, ensino e extensão na UnB relacionada à Educação do Campo, que foi sendo fortalecida e aprofundada até a instalação formal da LEdoC.

A Faculdade UnB em Planaltina – DF, tem proximidade com comunidades rurais e movimentos sociais populares do campo, já possuía uma interação com os movimentos sociais. Essa característica foi um fator determinante para a implantação da LEdoC, reforçando sua forte relação com as demandas sociais. A conexão da FUP com o campo é evidenciada pela significativa inserção dos próprios educandos da LEdoC como pesquisadores e extensionistas em suas comunidades rurais, o que tem gerado “relevantes repercussões nestes territórios” (Universidade de Brasília, 2024b, p. 105).

O processo de concepção e implementação da LEdoC na FUP/UnB foi marcadamente coletivo, a demanda foi formalizada pelo Ministério da Educação, por intermédio da SESU e SECADI, através do Edital 02/2012, que buscava atender a “demandas legítimas provenientes de comunidades, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais” (Universidade de Brasília, 2024b, p. 28).

Na UnB, a criação do curso foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) por meio da Resolução nº 38/2007. A “Comissão de Elaboração” do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o “Coletivo de Educadores(as) da LEdoC”, juntamente com outros colaboradores, participaram ativamente da sua construção e o “Núcleo Docente Estruturante (NDE)” é destacado como o responsável pelo acompanhamento e atualização contínua do PPC.

A primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC-UnB), denominada “Turma Patativa do Assaré”, teve sua execução efetivada em Veranópolis, Rio Grande do Sul. Conforme destacam Molina e Sá (Molina; Sá, 2011a, p. 34), “a construção do Projeto Político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, foi realizada em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, bem como a oferta de sua primeira turma”. O ITERRA, instituição vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e sediada em Veranópolis, possuía reconhecida tradição na oferta de cursos em regime de alternância para sujeitos do campo, constituindo-se como parceiro fundamental para a materialização desta experiência inaugural (Molina; Sá, 2011a).

A estrutura organizacional da primeira turma caracterizou-se pela implementação de uma abordagem pedagógica inovadora e interdisciplinar, fundamentada nos princípios da Educação do Campo e na metodologia da alternância. A parceria com o ITERRA possibilitou que os educandos tivessem acesso

a uma formação mais abrangente, integrando conhecimentos pedagógicos tradicionais com compreensões aprofundadas sobre desenvolvimento social, cultural e econômico. Esta colaboração institucional permitiu a concretização de um modelo formativo que transcendia a mera transmissão de conhecimentos teóricos, promovendo uma educação conectada com as realidades e necessidades das comunidades camponesas.

A Turma Patativa do Assaré representou um marco histórico na trajetória da educação superior brasileira, estabelecendo precedentes fundamentais para a consolidação e perpetuação da LEdoC-UnB. A experiência inaugural formou educadores(as) capacitados para compreender e transformar as complexidades do desenvolvimento rural através da práxis educativa, já que perpetuou-se até a atualidade. A primeira turma constituiu-se como exemplo paradigmático da busca por uma educação transformadora, preparando profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e estabelecendo as bases epistemológicas e metodológicas que orientariam as turmas subsequentes da licenciatura.

No processo de ampliação e abertura de novos cursos, o Edital 02/2012 do PROCAMPO estabeleceu recomendação explícita do MEC, advindas das demandas sociais, para criação de vagas nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, considerando a maior carência de docentes nessas disciplinas. A UnB, primeira colocada no processo seletivo, garantiu a ampliação do corpo docente da LEdoC com a contratação de 15 professores efetivos e 3 técnicos administrativos, além de receber apoio financeiro para o programa (Universidade de Brasília, 2024b).

A reestruturação do PPC, após a conquista do Edital 02/2012, exigiu a aprovação e inclusão de regulamentos internos da UnB, demonstrando a necessidade de alinhamento com as normativas universitárias. Atualmente, o curso conta com um corpo docente consolidado de 28 professores em 2024, todos com doutorado, o que contribui muito com a qualidade do ensino, pesquisa e extensão (Universidade de Brasília, 2024b).

A colaboração com movimentos sociais e comunidades dos educandos, foi igualmente crucial. A Ciranda Infantil, um projeto de extensão que oferece cuidado às crianças dos educandos durante o Tempo Universidade, é uma “herança do aprendizado da Universidade com as parcerias com os movimentos sociais camponeses, que tem construído práticas formativas nas quais as mulheres têm o

direito de participar também na sua condição de mães” (Universidade de Brasília, 2024b, p. 35).

A estrutura curricular da Licenciatura em Educação do Campo na UnB é concebida para atender às especificidades da formação de educadores(as) para atuar em Escolas do Campo, combinando flexibilidade e rigor acadêmico, sem deixar de considerar e envolver a realidade dos educandos.

O curso é ofertado na modalidade presencial, porém em um regime de alternância, onde os tempos básicos de formação se intercalam entre o Tempo Universidade – TU e o Tempo Comunidade – TC (Molina; Sá, 2011d). No Brasil, a pedagogia da alternância se desenvolveu principalmente através de iniciativas como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs), que buscam articular a formação profissional com a realidade do campo, incentivando a permanência do jovem no meio rural, expandindo-se atualmente para outras áreas, como a educação universitária, buscando atender a diversos grupos sociais e comunidades tradicionais, como indígenas e quilombolas. Essa alternância é uma estratégia pedagógica e organizacional que integra a formação acadêmica com a atuação prática, promovendo uma convivência contínua entre teoria e prática, e entre os espaços acadêmico e social, estabelecendo relação com os ciclos de vida, trabalho, semente e natureza (Nosella, 2014).

A alternância constitui-se como elemento-chave para a interdisciplinaridade e para o diálogo com os conhecimentos tradicionais e ancestrais, assim como para a ação transformadora nos territórios, embora ainda represente uma experiência em construção no Brasil, com desafios relacionados à sua institucionalização e reconhecimento no âmbito da legislação educacional, mas demonstrando ser uma importante alternativa para a educação do campo na formação de jovens para a vida e para o trabalho no meio rural.

Os Tempos Universidade referem-se às etapas presenciais que acontecem no Campus da Faculdade UnB Planaltina e duram 60 dias, funcionando em período integral, quando os educandos ficam alojados na FUP e realizam variadas atividades acadêmicas nos três turnos, para integralização da carga horária prevista para o referido semestre letivo. Por outro lado, o Tempo Comunidade integra as ações formativas desenvolvidas pelos educandos em suas comunidades de origem, organizadas em quatro atividades articuladas, conforme o Projeto Político Pedagógico do curso (Universidade de Brasília, 2024b, p. 78):

- Inserção Orientada na Escola (IOE);
- Inserção Orientada na Comunidade (IOC);
- Tempo de Estudos; e
- Seminários Territoriais de Tempo Comunidade.

Essas atividades visam promover uma articulação orgânica entre o processo formativo do Tempo Universidade e a realidade específica das populações do campo, garantindo que as questões estudadas na universidade estejam em permanente articulação com a realidade dos educandos, e que as questões trazidas pelos educandos desafiem a universidade a articular o conhecimento teórico e prático com os saberes de suas comunidades camponesas de origem e são também momentos de formação, pesquisa e extensão para os docentes das LEdoCs. Essa organização em sistema de alternância tem possibilitado o acesso à universidade por educadores(as) e jovens que estão distantes do Campus, ou que são professores em exercício, permitindo sua permanência na graduação (Universidade de Brasília, 2024b).

Em termos de carga horária e duração, o curso de graduação diurno em Licenciatura em Educação do Campo da FUP/UnB abrange um total de 234 créditos, com carga horária total de 3.510 horas-aula. O número de créditos máximos possíveis de serem cursados por semestre é de 33, e o mínimo de 15. O educando terá no mínimo 8 semestres para integralização dos créditos e no máximo 12 semestres (Universidade de Brasília, 2024b).

Cabe ressaltar que a carga horária da LEdoC é tão ou mais ampla que a dos demais cursos de licenciatura “tradicionais”, como por exemplo Letras e Artes que tem carga horária similares a da LEdoC. O que é importante também enfatizar é que a LEdoC, não tem como objetivo formar bacharéis em uma disciplina específica, a LEdoC visa formar educadores(as) críticos e conscientes de suas realidades, que serão inseridos nas escolas para transmitirem e oportunizarem a outros sujeitos (seus educando e coletivo de profissão) esse processo de percepção da realidade e pensamento crítico. A partir disso o curso da LEdoC forma, para além da área escolhida pelo sujeito, na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos comunitário, permitindo com que o egresso tenha diversas áreas de atuação. Conforme afirma Molina e Sá (2011a, p. 49):

No momento atual, a formação dos docentes para atuação por área não pode prescindir do estudo das disciplinas, tais como elas aparecem nos currículos escolares. Isto se deve à necessidade de que os educadores(as) compreendam a mediação necessária com a organização curricular que vão encontrar nas escolas concretas, tenham ferramentas conceituais para participar de novos desenhos curriculares, e para que se assumam como construtores das alternativas de desfragmentação.

Neste sentido, o ingresso dos educandos acontece por meio de vestibular específico, que ocorre anualmente, com edital publicado em janeiro de cada ano, de forma presencial. A seleção específica deste curso compreende avaliação de conhecimentos, mediante aplicação de redação em Língua Portuguesa, de caráter classificatório e eliminatório, com objetivo de avaliar o conteúdo – conhecimento do tema, a capacidade de expressão na modalidade escrita e o uso das normas do registro formal culto da Língua Portuguesa. O candidato deverá produzir, com base em temas formulados pela banca examinadora, texto dissertativo, primando pela coerência e pela coesão. Alternativamente, a seleção pode compreender a análise das notas obtidas em uma das oito últimas edições do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

Segundo Molina e Sá (2011a, p. 37), são considerados elegíveis educandos que atendam a critérios específicos, sendo o público-alvo prioritário professores em exercício nas escolas do campo da rede pública na região Centro-Oeste, Distrito Federal (DF) e entorno, Goiás (GO) e Minas Gerais (MG), com ensino médio completo e sem formação de nível superior. Também são elegíveis outros profissionais da educação atuantes na rede pública da mesma região, professores e profissionais atuantes em centros de alternância ou experiências alternativas de Educação do Campo, pessoas atuantes em programas governamentais voltados à ampliação do acesso à Educação Básica no campo, e jovens e adultos de comunidades camponesas com o ensino médio concluído e sem formação superior, todos com maior ênfase naqueles que tenham vínculo de residência ou atuação em comunidades camponesas e possuam interesse na formação para atuar na Educação do Campo. Há a exigência de comprovação de vínculo com escolas ou comunidades do campo no momento da inscrição.

Este processo seletivo oferece 120 vagas anuais segmentadas em duas turmas em regime de alternância, com ingresso da primeira turma no segundo semestre do ano vigente e da segunda turma no primeiro semestre do ano

subsequente, contemplando os sistemas de Ampla Concorrência (Sistema Universal), Sistema de Cotas para Escolas Públicas e Sistema de Cotas para Negros²³.

Atualmente, o curso oferece diferentes áreas de concentração ou habilitações, que se articulam para promover uma formação sólida e contextualizada. As habilitações são: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências da Natureza; e Matemática, diferente do trazido na minuta original que define as áreas da seguinte maneira: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Durante a experiência-piloto da LEdoC/FUP/UnB optou-se por trabalhar apenas com as áreas de Linguagens, Artes e Literatura e Ciências da Natureza e Matemática. No entanto, já no edital de seleção 02/2012 do MEC, essa divisão foi revista, optando-se por separar as áreas de Ciências Naturais e Matemática. O edital de seleção 02/2012 do MEC (Universidade de Brasília, 2024b, p. 325) regia o seguinte:

3. - Os projetos apresentados deverão: [...] 7. apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais;

Desde então a LEdoC da UnB passa a oferecer separadamente as habilitações de Ciências da Natureza e Matemática.

A articulação entre as áreas do curso é um processo integrado, que busca promover uma formação sólida e contextualizada. Essa articulação é considerada uma construção processual do curso, envolvendo a integração do trabalho pedagógico dos educadores(as) e o envolvimento progressivo dos educandos.

A efetivação dessa proposta pedagógica exige uma compreensão aprofundada da práxis como fundamento epistemológico e metodológico da formação docente, superando a dicotomia tradicional entre conhecimento teórico e aplicação prática. Nessa perspectiva, a práxis educativa no contexto da Educação do Campo não se configura meramente como estratégia didática, mas como categoria central que orienta a construção do conhecimento e a transformação da realidade camponesa.

²³ **Fonte:** <https://saa.unb.br/vestibular-ledoc>

Conforme destaca Vázquez (1977), no marxismo a práxis se estabelece como categoria central, evidenciando sua importância para a compreensão dos processos formativos que integram trabalho, educação e transformação social. Essa concepção fundamenta-se na compreensão do ser humano como sujeito ativo e transformador, capaz de modificar tanto o mundo exterior quanto sua própria natureza através da ação consciente e reflexiva.

A práxis, portanto, constitui-se como atividade humana concreta que integra teoria e prática de maneira dialética, possibilitando a realização de um mundo verdadeiramente humano através de ações conscientes, reflexivas e revolucionárias que fundam o conhecimento, a história e a transformação social. Nesse sentido, compreende-se que "a práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação" (Silva, 2018, p. 334) dimensão fundamental para a formação de educadores(as) comprometidos com a transformação das realidades camponesas.

Nessa perspectiva de integração curricular, a construção de uma matriz pedagógica que articule efetivamente os diferentes componentes formativos demanda uma compreensão aprofundada dos princípios epistemológicos que fundamentam a Educação do Campo. Como já abordado anteriormente, com base nas reflexões de Freitas (1994) a organização curricular deve ir além da mera justaposição de disciplinas, configurando-se como um sistema orgânico que promova a síntese entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos oriundos das práticas sociais camponesas.

A integração acontece por meio de uma organização curricular que toma por base o diálogo constante entre o projeto pedagógico, o processo pedagógico desenvolvido na turma e as demandas da realidade de atuação dos educandos, incluindo práticas temáticas. Além disso, enfatiza-se a importância de uma gestão coletiva do processo pedagógico, aproveitando diferentes componentes curriculares, com foco na totalidade do currículo e na práxis educativa, buscando estabelecer uma conexão permanente entre teoria e prática, ensino e trabalho, em uma organização que favoreça a formação de educadores(as) do campo capazes de atuar de forma contextualizada e crítica (Caldart, 2011).

A matriz curricular do curso, detalhada no PPC, apresenta a carga horária total, a organização por Núcleos de Estudos Básicos (NEB) e os detalhes das disciplinas, incluindo os eixos de conhecimento, suas cargas horárias, créditos e a

organização por áreas de estudo. Os níveis de estruturação da matriz curricular na Licenciatura em Educação do Campo da UnB referem-se à organização dos componentes didáticos em três grandes categorias, cada uma com uma carga horária específica, que visam integrar teoria e prática de forma interdisciplinar e articulada com as demandas do contexto rural e das comunidades do campo. Esses níveis são:

- **Núcleo de Estudos Básicos:** constitui-se como o alicerce epistemológico da formação docente, concentrando nos conhecimentos fundamentais que sustentam a compreensão crítica do fenômeno educativo. Ele configura-se como espaço de construção das bases teóricas e conceituais indispensáveis à apreensão das complexidades inerentes ao campo de atuação do educador.
- **Núcleo de Estudos Específicos:** materializa-se como o lócus privilegiado de aprofundamento das especificidades pedagógicas da Educação do Campo, dedicando-se ao desenvolvimento de habilidades técnicas e metodológicas que respondam às demandas particulares dos contextos rurais e das comunidades camponesas. Neste núcleo, a formação docente assume sua dimensão mais especializada, articulando saberes pedagógicos com as singularidades socioculturais e produtivas dos territórios do campo.
- **Núcleo de Atividades Integradoras:** emerge como elemento síntese da proposta formativa, destinando-se à promoção da unidade dialética entre os conhecimentos construídos nos núcleos anteriores. Através de atividades práticas, projetos de intervenção e ações comunitárias, este núcleo materializa a práxis educativa como princípio formativo, possibilitando que os futuros educadores(as) vivenciem concretamente os processos de transformação social que fundamentam a identidade da Educação do Campo.

Essa organização busca garantir uma formação que articule teoria e prática de forma contínua, contextualizada e dialógica, atendendo aos princípios da Educação do Campo, promovendo a transformação da escola e o fortalecimento das comunidades camponesas.

A avaliação da aprendizagem na LEdoC é processual e articulada às atividades desenvolvidas tanto no Tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade (Universidade de Brasília, 2024, p. 104). Isso significa que a avaliação ocorre de forma contínua e integrada ao longo de todo o percurso formativo, implicando critérios de progressão baseados na participação e nas atividades desenvolvidas.

A integralização curricular e a obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo fundamentam-se em um conjunto articulado de exigências acadêmicas que refletem a complexidade e o rigor necessários à formação de educadores(as) comprometidos com a transformação das realidades camponesas. O percurso formativo exige, primordialmente, a aprovação em todas as disciplinas curriculares obrigatórias, garantindo o domínio dos conhecimentos fundamentais que sustentam a práxis educativa no contexto rural. Paralelamente, o cumprimento das atividades de estágio supervisionado e a elaboração do projeto de ensino constituem-se como momentos privilegiados de articulação entre teoria e prática, possibilitando aos licenciandos a vivência concreta dos desafios e potencialidades da docência no campo.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é o componente curricular de síntese, estruturado em três etapas sequenciais distribuídas entre o sexto, sétimo e oitavo semestres. Esta organização temporal permite o amadurecimento gradual da pesquisa, culminando na elaboração de uma monografia que deve expressar a capacidade de análise crítica e propositiva do futuro educador diante das problemáticas educacionais do campo. A defesa pública do TCC constitui-se como ato acadêmico solene que marca a transição do educando para o exercício profissional, representando não apenas a conclusão de um ciclo formativo, mas o compromisso assumido com a continuidade dos processos de transformação social.

Complementarmente, a participação em atividades de pesquisa, extensão e outras iniciativas acadêmicas enriquece o percurso formativo, ampliando as possibilidades de inserção crítica e propositiva dos licenciandos nas dinâmicas educacionais e sociais dos territórios camponeses, essas atividades compõem em torno de 330 h/a, ou 9% da carga horária total do curso.

A LEdoC/FUP/UnB oferece diferentes estratégias de suporte aos seus educandos, buscando garantir recursos e ações que apoiem a formação, especialmente considerando a logística do regime de alternância, que inclui

hospedagem, alimentação e atividades do Tempo Universidade. Os educandos podem ainda se inscrever/concorrer a bolsas de estudos que os ajudarão ao longo do curso, exemplo disso são as bolsas do PIBIDI Diversidade.

A consolidação do percurso acadêmico na Licenciatura em Educação do Campo transcende o mero cumprimento de requisitos curriculares, configurando-se como processo formativo integral que articula rigor acadêmico e compromisso social. A aprovação nas disciplinas curriculares obrigatórias representa o domínio dos fundamentos teórico-metodológicos essenciais à práxis educativa, enquanto as atividades de estágio supervisionado e a elaboração do projeto de ensino materializam a síntese dialética entre conhecimento acadêmico e realidade camponesa. Estes componentes formativos não se constituem como etapas isoladas, mas como dimensões complementares de um projeto educativo que visa à formação de educadores(as) capazes de compreender e transformar as dinâmicas educacionais em seus territórios, fortalecendo assim os sujeitos e suas comunidades.

O suporte institucional ao desenvolvimento acadêmico dos licenciandos estrutura-se através de múltiplas estratégias pedagógicas que reconhecem as especificidades da formação docente no contexto da Educação do Campo. A orientação acadêmica semestral assume papel fundamental no acompanhamento sistemático dos educandos, especialmente durante as atividades de tempo comunidade e na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, momentos que exigem mediação qualificada entre universidade e territórios camponeses. Os programas de tutoria e monitoria, incluindo o apoio específico na área de letramento, respondem às demandas de fortalecimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos futuros educadores(as). Paralelamente, as iniciativas de iniciação científica e extensão, bem como os programas institucionais como PIBID-Diversidade e PET, ampliam as possibilidades de inserção dos licenciandos em atividades de pesquisa e intervenção comunitária, consolidando a formação através da vivência concreta dos princípios que fundamentam a Educação do Campo.

Portanto, há uma infraestrutura de tutoria, orientação pedagógica e programas de apoio adaptados às necessidades do curso LEdoC/FUP/UnB, promovendo o acompanhamento acadêmico, técnico e extensionista dos educandos ao longo de todo o processo formativo. Essa infraestrutura de monitoramento e acompanhamento permite aos educandos uma formação mais minuciosa e conectada a realidade de sua comunidade.

A Licenciatura em Educação do Campo da UnB adota metodologias de ensino que buscam romper com paradigmas tradicionais, promovendo uma formação que articula teoria e prática de forma intrínseca. Ela também desenvolve uma proposta metodológica que transforma a maneira como o conhecimento é construído e compartilhado, com a organização por blocos temáticos no coração dessa abordagem. Esses blocos representam uma “metodologia de articulação dos componentes curriculares [...] com o objetivo de agrupar conteúdo a partir de afinidades entre domínios teóricos e questões relevantes oriundas da dinâmica da alternância nas territorialidades abrangidas” (Molina; Sá, 2011a, p. 50). Esses blocos são permanentemente reconstruídos, de acordo com a especificidade de cada etapa de Tempo Universidade, permitindo que o currículo responda de forma dinâmica às experiências que os educandos trazem de suas comunidades.

A fundamentação dessa proposta pedagógica alicerça-se na concepção dos “complexos de estudos”, metodologia que tem suas raízes na experiência educacional desenvolvida por Pistrak e que recebe as contribuições teóricas de Luiz Carlos Freitas (Pistrak, 2009). De acordo com a perspectiva colocada pelo autor, a efetividade dessa abordagem está condicionada à visão educacional assumida, ao entendimento das características do contexto escolar e às finalidades estabelecidas para o processo formativo. Dessa forma, estruturam-se como elementos centrais: a construção de uma matriz formativa de caráter multidimensional, capaz de expandir o papel social desempenhado pela instituição escolar; a articulação dialógica com as instâncias educativas presentes no território; e a centralidade do trabalho aliado ao desenvolvimento integral dos sujeitos como fundamento dos processos de aprendizagem, rompendo com a perspectiva exclusivamente cognitiva característica do modelo educacional capitalista (Molina; Sá, 2011a).

A Formação por Alternância constitui-se como princípio epistemológico e metodológico fundamental que transcende a organização temporal da formação, configurando-se como estratégia dialética de articulação entre conhecimento acadêmico e saberes populares. A integração entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade não se limita à alternância física entre espaços formativos, mas materializa uma concepção educativa que reconhece os territórios camponeses como locus privilegiados de produção de conhecimento e transformação social. Essa metodologia fundamenta-se na compreensão de que a práxis educativa no contexto da Educação do Campo exige a superação da dicotomia tradicional entre teoria e

prática, promovendo uma síntese criadora que valoriza tanto os conhecimentos científicos quanto os saberes oriundos das experiências comunitárias.

A alternância pedagógica possibilita a concretização da práxis como categoria central da formação, através da ação consciente e reflexiva dos sujeitos em processo formativo, integrando dialeticamente conhecimento teórico e realidade concreta. Nessa perspectiva, os educandos e as comunidades camponesas assumem protagonismo no processo formativo, não como receptores passivos de conhecimentos externos, mas como sujeitos ativos que contribuem para a construção coletiva do saber, transformando suas realidades através da reflexão crítica sobre suas práticas sociais e produtivas.

A estruturação curricular da LEdoC do sistema de alternância pedagógica visa romper com a compartimentalização tradicional do saber, objetivando formar docentes capacitados para compreender e intervir nas especificidades dos contextos camponeses. Esta organização promove a articulação entre diferentes campos disciplinares, efetivando uma perspectiva interdisciplinar que transcende a dimensão meramente pedagógica para configurar-se como exigência metodológica e epistemológica inerente ao processo formativo.

Molina e Sá (2011a) argumentam que a prática pedagógica interdisciplinar constitui uma necessidade tanto metodológica quanto epistemológica, demandando um processo contínuo de capacitação dos docentes universitários envolvidos, uma vez que essa abordagem não fazia parte de sua formação acadêmica prévia. As autoras também enfatizam que essa estratégia representa uma exigência de natureza pedagógica, fundamentada no princípio de que os estudantes precisam experienciar, durante sua trajetória formativa, a mesma metodologia que se espera que implementem em sua futura atuação profissional.

Segundo as pesquisadoras, essa metodologia não apenas revoluciona o processo de aprendizagem dos estudantes, mas simultaneamente fomenta o desenvolvimento profissional contínuo do corpo docente universitário. As autoras destacam que um elemento particularmente significativo dessa abordagem reside em seu efeito formativo sobre os próprios educandos (Molina; Sá, 2011b).

Ao vivenciarem um curso estruturado a partir do trabalho coletivo e do planejamento integrado entre professores, os futuros educadores(as) experimentam na prática o modelo pedagógico que poderão implementar em suas comunidades.

Assim, a complexidade da realidade camponesa não é apenas objeto de estudo, mas também princípio organizador do próprio processo formativo.

Um exemplo de inovação e prática diferenciada pode ser observado na habilitação em Linguagens, Artes e Literatura (LAL). A formação em LAL na LEdoC não se restringe à transmissão de conteúdos, mas vai além, buscando capacitar o futuro educador(a) a compreender e atuar nas complexas realidades do campo, utilizando a linguagem e as expressões artísticas como ferramentas de transformação social.

As habilidades desenvolvidas incluem a docência multidisciplinar, a capacidade de integrar diferentes saberes e abordagens pedagógicas, e a habilidade de adaptar o ensino às singularidades do campo, reconhecendo que “a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade” (Freitas, 2010, p. 158). A Arte, nesse sentido, torna-se um poderoso meio para a articulação entre a escola e a vida, permitindo que os educandos do campo expressem suas realidades, suas lutas e suas visões de mundo.

Transcorridos dezoito anos desde a implementação desta licenciatura, o curso da Faculdade UnB Planaltina apresenta-se consolidado institucionalmente, desenvolvendo suas atividades formativas de maneira plena e efetiva no contexto da Educação do Campo.

Alguns desafios iniciais como a carência de docentes efetivos concursados especificamente para atender às demandas formativas do curso foram superados ao longo da trajetória da LEdoC com isso, consolidou-se progressivamente um quadro docente qualificado e comprometido com os princípios epistemológicos da Educação do Campo.

Outro desafio inerente à proposta era a tarefa social de preparar educadores(as) para uma escola que ainda não existe plenamente, no duplo sentido de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola para as famílias e comunidades, cuja organização da vida acontece em torno dos processos de trabalho/produção camponesa (Molina; Sá, 2011a).

Uma das repercussões mais significativas é a contribuição para a superação da lacuna de educadores(as) com formação superior nas Escolas do Campo, um problema diagnosticado pelo MEC. Além de formar docentes, o curso prepara educadores(as) para uma atuação profissional que vai além da docência,

capacitando-os para a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno (Molina; Sá, 2011a). A intencionalidade maior da concepção formativa é:

... formar um educador camponês como um sujeito sócio-histórico capaz de compreender as múltiplas determinações dos fenômenos sociais, reconhecendo as tensões e contradições neles presentes, sabendo conceber estratégias coletivas capazes de contribuir com sua superação (Molina, 2016, p. 6).

O curso tem obtido êxito na formação de educadores(as) com perspectiva crítica e emancipatória, buscando superar a lógica hegemônica presente na formação docente tradicional, fundamentando-se na Epistemologia da Práxis (Sousa; Molina; Araújo, 2016). Essa conquista se evidencia tanto nas falas dos entrevistados, apresentadas no capítulo seguinte, quanto pelo crescente número de egressos que passaram a ocupar espaços sociais e políticos dos quais anteriormente eram excluídos.

As comunidades camponesas têm experimentado transformações significativas decorrentes da atuação da LEdoC, considerando que a participação ativa dos licenciandos enquanto agentes de pesquisa e extensão em seus territórios de origem tem desencadeado repercussões de considerável relevância social (Universidade de Brasília, 2024b). Essa abordagem evidencia o fortalecimento da integração entre a FUP e as populações camponesas, constituindo um ambiente favorável para a implementação da LEdoC. O curso estabelece uma relação estreita entre ensino, pesquisa e extensão, envolvendo os educandos tanto no fazer comunitário quanto no escolar, criando condições para uma nova forma de produção de conhecimento (Universidade de Brasília, 2024b).

Essa proposta tem como base de referência a vida e a produção da vida como eixo central do trabalho pedagógico e científico, materializando-se através de iniciativas como o **Observatório da Educação**, que desenvolve ações investigativas para compreender e aprimorar a educação camponesa com estudantes atuando como pesquisadores em suas comunidades, além de projetos como **Terra em Cena e PIBID**, que promovem a integração universitária com territórios camponeses. Complementarmente, desenvolvem-se ações didático-pedagógicas direcionadas às comunidades de origem dos educandos(as), incluindo a elaboração de materiais didáticos, oficinas formativas e projetos que estabelecem diálogo entre universidade

e escolas básicas do campo, bem como estratégias de intervenção escolar baseadas em temas geradores e complexos temáticos que contextualizam a prática pedagógica e fortalecem a interação comunitária (Universidade de Brasília, 2024b).

A produção de conhecimento é outro resultado notável da LEdoC na UnB. A instituição tem provocado uma relevante produção acadêmica, com os próprios egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB embasando suas pesquisas científicas nas próprias experiências como educadores(as). E ainda se mantendo ativos e atuantes nas Escolas do Campo, em quilombos e em áreas de agricultura familiar tradicional, engajando-se em uma reflexão crítica sobre suas realidades e intervenções educativas, nas diferentes áreas do conhecimento, fortalecidas por ações formativas docentes e pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplam as especificidades sociais, culturais e econômicas dos povos camponeses (Universidade de Brasília, 2024b).

3.4. Os Ventos Poéticos da Linguagem, Arte e Literatura na LEdoC – A Habilitação em Linguagem, Arte e Literatura na LEdoC

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB) é concebida para atender às necessidades educacionais específicas das populações do campo, promovendo uma formação que dialogue com suas realidades socioculturais e políticas. Dentro de sua estrutura curricular, a área de Linguagem, Arte e Literatura (LAL) assume um papel central e multifacetado.

Esta área não se restringe à transmissão de conteúdos disciplinares isolados, mas se configura como um componente fundamental para o desenvolvimento de habilidades que capacitam os futuros educadores(as) a compreenderem, interpretar e atuar criticamente nas complexas dinâmicas do campo. A abordagem da LAL é intrinsecamente interdisciplinar, reconhecendo que a linguagem, as expressões artísticas e a compreensão literária estão profundamente entrelaçadas com a identidade cultural, as práticas sociais e as lutas políticas dessas comunidades.

A formação em Linguagem, Arte e Literatura (LAL) na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da FUP/UnB está alicerçada em uma visão pedagógica que se conecta profundamente às realidades sociais, culturais e políticas das comunidades do campo. Essa abordagem desafia os modelos acadêmicos

tradicionais ao integrar o conhecimento teórico com as experiências vividas pelos educandos e suas comunidades.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, criado em 2007, inicialmente oferecia habilitações em Linguagens, Artes e Literatura, e Ciências da Natureza e Matemática. Seu objetivo primordial é formar educadores(as) para atuar nas escolas de Educação Básica do campo, com foco na organização escolar e no trabalho pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa finalidade orienta intrinsecamente o currículo e as práticas pedagógicas da área de LAL (Universidade de Brasília, 2024b).

Um traço distintivo da formação em LAL é sua adesão a uma perspectiva contra hegemônica. Essa abordagem busca formular propostas que contemplem as particularidades do modo de vida das populações do campo, ao mesmo tempo em que promovem uma prática crítica da realidade. Tal posicionamento é profundamente influenciado pelo legado dos movimentos sociais do campo, notadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Via Campesina. O trabalho educativo e organizativo do MST, por exemplo, serviu de inspiração para o planejamento metodológico das disciplinas do campo estético, especialmente aquelas que operam em regime de alternância (Gonçalves; Villas Bôas, no prelo).

A proposta pedagógica e a organização curricular da área de LAL têm sido dinâmicas e adaptativas. Inicialmente, o trabalho no campo estético se desdobrava em quatro eixos: a recuperação da tradição crítica brasileira; a análise dos padrões hegemônicos de representação; o estudo das manifestações da cultura popular e a produção de experiências de intervenção por meio das linguagens artísticas (Gonçalves; Villas Bôas, no prelo). Uma reformulação significativa ocorreu com a introdução de componentes audiovisuais, substituindo a linguagem musical para atender à crescente demanda por compreensão técnica em audiovisual e artes visuais (Universidade de Brasília, 2024b). Essa evolução curricular reflete a busca contínua por uma formação que dialogue com as necessidades contemporâneas e promova múltiplos letramentos.

A estrutura da área de habilitação em LAL também é pautada pela Formação em Alternância. Esse regime assegura uma articulação constante entre o aprendizado acadêmico e as vivências nas comunidades do campo, permitindo que a teoria seja enriquecida e desafiada pela prática (Universidade de Brasília, 2024b).

O caráter inovador da formação em LAL reside na capacitação de profissionais conscientes de sua função social, aptos à reflexão crítica e comprometidos com a ética e a responsabilidade socio-crítica-educacional em sua atuação no campo (Universidade de Brasília, 2024b). Essa abordagem prepara educadores(as) não apenas para a docência, mas também para a gestão de processos educativos em escolas e nas comunidades, contribuindo para a qualificação da educação básica nas áreas do campo.

3.4.1. Os Dons Desenvolvidos na Arte da Palavra – Competências linguísticas

A formação em linguagem, especialmente no contexto da Educação do Campo, transcende a aquisição de habilidades de leitura e escrita, configurando-se como um processo complexo e multifacetado que engloba o desenvolvimento de habilidades essenciais para a atuação crítica e transformadora dos sujeitos. A presente seção aprofunda as dimensões de letramento e literacia crítica, estudo da linguagem, oralidade e narrativas, e comunicação e discurso, articulando-as com a relevância pedagógica e a fundamentação teórica presente na literatura especializada.

A partir do estudo dos aspectos linguísticos e da fundamentação teórica apresentada, os educandos desenvolvem um processo de conexão e compreensão da norma padrão da língua, sem perder os vínculos com seu regionalismo linguístico. Esse regionalismo é fundamental para a identidade camponesa. Dessa forma, os estudantes passam a compreender que a variedade formal da língua não desmerece a linguagem regional, tão rica e diversa em nosso país, nem pode substituí-la em sua função identitária.

3.4.1.1. O Despertar da Leitura Crítica e da Escrita Libertadora – Letramento e Literacia Crítica

O conceito de letramento, conforme abordado por Silva e Sousa (2019), ultrapassa o ato de alfabetizar, integrando práticas sociais e culturais diversas. Essa perspectiva é corroborada por Silva e Sousa (2020, p. 114), que afirmam que "as discussões em torno do conceito do termo letramento perpassam o mero sentido de alfabetismo, o que nos direciona ao fato de que o cidadão ser letrado não significa simplesmente ser alfabetizado".

Diferentemente da alfabetização, que se refere à aquisição do código escrito, o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos e para diversas finalidades. A literacia crítica, por sua vez, representa um estágio mais avançado do letramento, capacitando os indivíduos a compreenderem e questionar seu contexto, promovendo uma educação que respeita suas experiências e saberes. Trata-se da habilidade de analisar textos e discursos não apenas em seu sentido literal, mas também em suas implicações ideológicas, sociais e políticas, permitindo que os sujeitos se posicionem de forma autônoma e transformadora diante da realidade Silva e Sousa (2020).

A relevância dessas habilidades no âmbito educacional contemporâneo é inegável. Em um mundo cada vez mais complexo e saturado de informações, a capacidade de ler criticamente, interpretar diferentes gêneros textuais e produzir discursos coerentes e engajados é fundamental para a participação plena na sociedade.

O desenvolvimento da literacia crítica fortalece a formação de leitores e escritores críticos, capazes de compreender e transformar suas realidades, conforme apontam Sousa, Molina e Araújo (2016). Pedagogicamente, isso implica a necessidade de uma formação continuada para os docentes, que os propicie um (re)conhecimento mais amplo de conceitos e termos, como destacam Silva e Sousa (2020), garantindo que possam trabalhar o letramento de modo contextualizado.

Exemplos de práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento dessas dimensões incluem a priorização de ações e práticas pedagógicas contextualizadas no cotidiano dos educandos do campo, conforme defendem Sousa, Molina e Araújo (2016), utilizando gêneros textuais relevantes e ligados à sua vivência. As "oficinas de letramento: leitura, interpretação e produção de gêneros discursivos da comunidade do campo e de diferentes contextos sociais (letramentos múltiplos)" (Sousa; Molina; Araújo, 2016, p. 32) são estratégias eficazes para engajar os alunos em uma prática social do letramento, como aponta Sousa (2011).

Adicionalmente, o trabalho com produção coletiva na sala de aula e a circulação de diferentes textos acadêmicos e tradicionais, segundo Sousa (2011), reforça essa formação contextualizada e social, permitindo que os educandos ressignifiquem conhecimentos a partir de suas experiências de vida e do contexto em que vivem, considerando que as práticas de letramentos vão-se transformando em outros letramentos.

3.4.1.2. Os Mistérios e Encantos da Linguagem – Estudo da Linguagem

O estudo da linguagem, no contexto da formação docente e discente, vai além da mera normatização gramatical, abrangendo uma compreensão mais ampla de suas múltiplas facetas. Os principais enfoques teóricos presentes na literatura, e que se refletem na abordagem pedagógica, consideram que:

... o ensino da Língua Portuguesa está baseado no estudo gramatical, no estudo literário e também no estudo das variedades linguísticas, uma vez que o universo linguístico do ser humano passou a ser respeitado e a linguagem passou a ser vista como um elemento de comunicação (Silva; Sousa, 2020, p. 240).

Isso implica um aprofundamento em aspectos linguísticos como gramática, sociolinguística e variações dialetais, com o objetivo de valorizar a identidade linguística dos sujeitos, especialmente aqueles do campo, conforme destacam Sousa, Molina e Araújo (2016). A diversidade linguística, visível na escrita e na fala dos educandos, é um reflexo direto de seus contextos socioculturais variados, e os eventos de letramentos nos quais estão inseridos fora da escola também estão presentes na escola (Silva; Sousa, 2020).

As aplicações e contribuições desse estudo no processo de formação discente são vastas. Ao respeitar a linguagem como instrumento de comunicação e elemento cultural, conforme defendem Silva e Sousa (2020), a escola promove a inclusão e o reconhecimento cultural dos alunos.

Uma abordagem pedagógica que promove a reflexão sobre usos linguísticos variados e suas implicações sociais, permite que os educandos compreendam a linguagem como um sistema dinâmico e socialmente construído. A atenção dos egressos ao uso estruturado da linguagem na escrita, evidenciada pela percepção de que os conhecimentos que trazemos na nossa mente, quando aflorados para a produção escrita, precisam de uma organização, demonstra a importância de uma formação que articula a fluidez da expressão com a clareza estrutural (Sousa, 2011).

A relação com práticas interdisciplinares é intrínseca ao estudo da linguagem. A compreensão de que "os discursos dos educandos [...] dão-se em diálogo com outras práticas discursivas, e como as suas identidades constituem-se a partir das

relações que estabelecem socialmente" (Sousa; Molina; Araújo, 2016, p. 87) sublinha a necessidade de integrar o ensino da língua com outras áreas do conhecimento.

A linguagem não é um domínio isolado, mas um veículo para a construção e expressão de saberes em todas as disciplinas, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre diferentes campos do saber e compreendam a complexidade do mundo completamente. A valorização da pluralidade linguística dos alunos no campo, por exemplo, implica uma prática pedagógica que se abre para as especificidades culturais e sociais, dialogando com a geografia, a história e as ciências sociais.

3.4.1.3. As Vozes que Contam Histórias – Literatura e narrativas: teoria literária e análise textual

O desenvolvimento da oralidade nos contextos educacionais é de suma importância, especialmente em comunidades onde a tradição oral desempenha um papel central na transmissão de conhecimentos e na construção da identidade cultural. A análise destaca a necessidade de valorizar as tradições orais e as narrativas locais como parte da construção do conhecimento e da identidade dos educandos do campo, conforme defendem Silva e Sousa (2020).

A oralidade é reconhecida como uma prática cultural relevante que deve ser incorporada na sala de aula para estimular o diálogo e ampliar o repertório cultural. Além disso, ela contribui para fortalecer vínculos entre escola e comunidade, ampliando o protagonismo dos educandos e promove a valorização da narrativa oral como meio legítimo de produção de conhecimento e identidade (Silva; Sousa, 2020; Sousa; Molina; Araújo, 2016).

Estratégias para estimular narrativas orais entre os alunos podem se basear na compreensão de que "a história oral é um procedimento teórico-metodológico que busca por meio de narrativas a construção de fontes e documentos" (Sousa; Molina; Araújo, 2016, p. 143). Isso significa que as narrativas orais não são apenas formas de expressão, mas também fontes valiosas de conhecimento e memória. No trabalho com a oralidade, as histórias e narrativas do cotidiano e da cultura do campo permitem que os educandos exercitem seu protagonismo ao construir sentidos e compartilharem suas experiências, valorizando suas identidades e vozes dentro das práticas escolares, conforme observam Sousa, Molina e Araújo (2016).

Exemplos de atividades ou projetos voltados à oralidade e construção de narrativas incluem a exploração de gêneros da tradição oral: causos, rezas, gêneros da tradição popular e outros gêneros particulares, que são amplamente utilizados pelas pessoas do campo. A valorização dessas formas de expressão na formação dos docentes é crucial para que eles possam integrar esses recursos em suas práticas pedagógicas (Sousa, 2011).

A discussão sobre práticas de letramentos acadêmicos em que circulam textos que antes não eram conhecidos por eles e elas: artigos, ensaios, fichamentos e capítulos de livros teóricos, conforme destaca Sousa (2011), também inclui o reconhecimento de que a oralidade e as narrativas tradicionais são formas legítimas de conhecimento que dialogam com o universo acadêmico, enriquecendo o repertório cultural e linguístico dos educandos.

3.4.1.4. A Arte de Falar e Ser Ouvido – Oralidade, retórica e práticas discursivas

A comunicação e o discurso são elementos constitutivos da interação humana e da construção social da realidade. A análise ressalta que "a linguagem é um mecanismo que impõe poder, gerando tanto a inclusão quanto a exclusão, no processo de ensino-aprendizagem" (Silva; Sousa, 2020, p. 235). Essa perspectiva evidencia que o discurso não é neutro; ele reflete e molda relações de poder, identidades e visões de mundo.

A concepção de discurso compreende o uso da linguagem como uma forma de prática social que, além de representar, significa o mundo, constituindo e construindo o mundo em significado, conforme destacam Sousa, Molina e Araújo (2016). Isso implica que a linguagem é uma ferramenta ativa na produção de sentidos e na organização da vida social.

As relações entre linguagem, poder e identidade são intrínsecas, a forma como os indivíduos se expressam e/ou são expressos pelos discursos sociais influencia diretamente suas identidades. Os discursos dos educandos dão-se em diálogo com outras práticas discursivas, e suas identidades constituem-se a partir das relações que estabelecem socialmente (Sousa; Molina; Araújo, 2016). O desenvolvimento da capacidade de analisar e produzir discursos críticos é fundamental para o fortalecimento das vozes dos sujeitos do campo, segundo Silva e Sousa (2020), permitindo que eles se tornem agentes de sua própria história e de suas comunidades.

A análise de práticas discursivas no ambiente escolar deve visar a desenvolver a capacidade dos alunos de analisar e produzir discursos críticos que reflitam as demandas e lutas sociais do campo, conforme defendem Silva e Sousa (2019). Isso promove a comunicação consciente e a participação ativa dos sujeitos.

A formação crítica permite que os educandos se posicionem e atuem como sujeitos ativos na sociedade, utilizando a produção textual e o debate como formas de engajamento político e social, segundo Sousa, Molina e Araújo (2016). Essa perspectiva crítica constitui elemento essencial para o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar, uma vez que a construção de um olhar crítico requer uma compreensão que transcenda abordagens especializadas, buscando entender a totalidade dos fenômenos em vez de apenas suas partes isoladas. A habilidade discursiva se manifesta, por exemplo, no "domínio muito eloquente da oralidade, com discursos que revelam conhecimentos profundos de certos temas: Reforma Agrária, agroecologia, agronegócios, preservação ambiental, lutas pela terra..." (Sousa, 2011, p. 279), demonstrando a capacidade dos alunos de articular suas vivências e conhecimentos em prol de causas sociais.

A aptidão para compreender e criar textos voltados às questões sociais do campo, mesmo que com dificuldades iniciais em lidar com gêneros acadêmicos como artigos e fichamentos, conforme observa Sousa (2011), é crucial para o engajamento político e social, transformando a escola em um espaço de formação para a emancipação ativa e consciente.

3.4.2. Os Encantos Adquiridos na Arte e na Estética – Competências Artísticas e Estéticas

A arte e a estética, no contexto da Educação do Campo, transcendem a mera apreciação do belo, configurando-se como dimensões fundamentais para a formação integral dos sujeitos, a construção de identidades e a promoção de uma leitura crítica da realidade. Esta seção aprofunda as habilidades desenvolvidas em arte e estética, articulando-as com a valorização das expressões artísticas do campo, a prática e criação artística, a estética do campo e a análise crítica da arte, conforme delineado na análise e fundamentado pelas citações apresentadas.

Nesse processo, os estudantes descobrem o valor artístico de suas culturas e trabalhos. Eles percebem que não precisam se limitar apenas à fala ou à escrita para

se expressar – suas lutas e conquistas podem ser mostradas ao mundo de várias maneiras.

Isso fica claro quando participam de atividades como a montagem de místicas, a pintura de painéis na universidade e a formação de grupos. É assim que eles passam a entender que sua realidade e sua história são ricas artisticamente e merecem ser valorizadas.

3.4.2.1. O Tesouro das Expressões que Nascem da Terra – Valorização das Expressões Artísticas do Campo

A valorização das expressões artísticas do campo é um pilar central na formação estética-cultural do ser social, reconhecendo a arte como um elemento intrínseco à vida e à luta das comunidades do campo. A análise destaca a forte presença de manifestações culturais, como a poesia e os cantos, que servem como formas de expressão simbólica, resistência e afirmação da identidade dos agricultores Sem-Terra. Essas manifestações articulam elementos da cultura popular, utilizando recursos próprios das comunidades do campo, como poesias, trovas, cânticos e poemas, que acompanham as lutas e os momentos de organização do movimento. A relevância pedagógica reside em reconhecer e legitimar esses saberes e fazeres, promovendo a autoestima e o senso de pertencimento dos educandos.

A comunicação e o discurso, nesse contexto, são intrinsecamente ligados à oralidade e às tradições locais. A valorização da expressão dos companheiros, seja na poesia ou no humor, é um componente significativo na construção da autoestima, fazendo com que a voz, antes tímida, se torne um grito que pode ser ouvido por outros segmentos da sociedade, conforme observado na análise. Essa dimensão pedagógica de um movimento social se refere ao conjunto de relações que se estabelecem durante o processar da luta e da organização do grupo, construindo uma identidade política coletiva.

A arte, nesse sentido, não é apenas um produto, mas um processo que desmistifica a cultura como privilégio de poucos, sendo um símbolo de ruptura com uma ordem cultural marcada pela cisão e exploração de classe, como afirma Caldart (1987, p. 98):

Esta coincidência histórica entre processo e produto cultural representa a própria desmistificação da cultura como sendo uma espécie de entidade com

vida própria e privilégio apenas de alguns poucos ‘iniciados’. Pode-se dizer que o processo de produção poética desses agricultores é símbolo de ruptura com uma ordem cultural marcada pela cisão e exploração de classe.

As práticas discursivas no ambiente escolar devem, portanto, incorporar essa riqueza cultural, permitindo que os educandos se reconheçam e se expressem através de suas próprias linguagens e narrativas. A experiência do trabalho articulado envolvendo as esferas da cultura, da arte, da comunicação, da formação e da educação popular desenvolvidos no âmbito do MST foi de importância fundamental, conforme Gonçalves e Villas Bôas (no prelo). Isso demonstra como a valorização das expressões artísticas do campo fortalece o diálogo com as formas tradicionais de manifestações culturais e resistência política, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de sua identidade e de seu papel na sociedade.

3.4.2.2. As Mãos que Criam e Transformam Sonhos em Arte – Prática e Criação Artística

A prática e a criação artística são elementos cruciais para o desenvolvimento da sensibilidade, da autonomia e da capacidade de intervenção na realidade. A produção poética é praticada pelos próprios agricultores e suas assessorias, incentivando a criação de poemas, cânticos e manifestações que retratam suas experiências, lutas e esperanças, isso reforça a importância do fazer artístico como uma prática integrante do movimento e da comunidade (Caldart, 1987; Gonçalves; Villas Bôas, no prelo).

A relevância pedagógica reside em capacitar os estudantes a serem produtores de cultura, utilizando materiais e técnicas locais, e fomentando uma expressão artística que respeita e valoriza a cultura local. Essa abordagem encontra fundamentação no materialismo histórico-dialético, na medida em que reconhece a cultura como produto das relações sociais concretas e das condições materiais de existência dos sujeitos. Ao valorizar os materiais e técnicas locais, estabelece-se uma práxis educativa que compreende a produção cultural como resultado da interação dialética entre os sujeitos e seu meio, superando a dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, os estudantes são compreendidos como sujeitos históricos capazes de transformar sua realidade através da produção cultural, processo que se alinha com a concepção marxista de que os homens fazem sua própria história, ainda que

em circunstâncias determinadas pelas condições materiais herdadas do passado. A valorização da cultura local representa, portanto, uma forma de resistência às imposições hegemônicas e uma afirmação da capacidade criativa dos povos do campo como agentes de transformação social.

A relação entre linguagem, poder e identidade se manifesta na socialização dos meios de produção artística, que permite aos sujeitos subalternizados a apropriação de ferramentas de expressão e resistência. O trabalho com as linguagens artísticas ensejava a socialização dos meios de produção e a criação de cenas, peças, músicas, poemas, contos e vídeos, conforme Gonçalves e Villas Bôas (no prelo, p. 7). Nesse contexto, é fundamental compreender que:

... a formação em artes não funciona através de uma elaboração conceitual discursiva, como da filosofia, das ciências humanas, ou das outras ciências, mas funciona através dos lampejos, de cortes, de imagens que se articulam segundo outras sintaxes, que funcionam frequentemente como interruptores das convenções. Essa sintaxe apresenta outro modo de compreensão, eminentemente crítico (Nogueira; Franzoni, 2016, p. 25).

Métodos como o Teatro do Oprimido, que associa formação estética, educação popular e organização social, configuram uma dimensão de práxis que perpassa os tempos Universidade e Comunidade da Formação por Alternância, produzindo experiências coletivas nas comunidades e territórios. Essa prática criativa contextualizada ao meio visa desenvolver habilidades de criação, produção e expressão artística na comunidade, promovendo uma relação dialética entre o fazer artístico e o ambiente social e natural do campo.

Exemplos de práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos educandos da área de LAL da LEdoC/FUP/UnB, incluem oficinas de teatro e cinema, que se apresentaram como momentos relevantes de formação, colaborando para que os coletivos e movimentos envolvidos se apropriassem um pouco mais dos meios de produção artísticos, como armas indispensáveis na luta cultural contra a barbárie, conforme Gonçalves e Villas Bôas (no prelo, p. 7).

A arte, nesse sentido, não é apenas um meio de expressão, mas um instrumento de transformação social. Fischer (1981, p. 57) argumenta que:

Arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. *A arte ela própria é uma realidade social.* A sociedade precisa do artista, esse feiticeiro, e tem o

direito de pedir-lhe que ele seja consciente de sua função social. (Grifo do autor)

Essa perspectiva reforça a ideia de que a prática artística é um ato político e pedagógico, que empodera os indivíduos e as suas comunidades fortalecendo as identidades e os processos de luta junto a movimentos sociais e sindicais.

3.4.2.3. A Beleza que Brota do Chão Camponês – Estética do Campo

O conceito de estética do campo, conforme abordado, está intrinsecamente relacionado às formas de expressão que emergem da natureza, do trabalho e das tradições do campo. Essa estética valoriza a simplicidade, a oralidade, a musicalidade e a conexão emocional com a terra e a comunidade, refletindo uma visão de beleza que está integrada à luta, à cultura popular e às formas de vida do campo. A relevância pedagógica reside em promover uma compreensão da estética que vai além do formalismo, conectando-a às experiências sensíveis e às práticas cotidianas dos educandos, permitindo que eles incorporem esse entendimento em suas próprias práticas e visões de mundo.

A estética do campo, sob uma leitura dialética, reflete as contradições entre suas tradições, a relação com a natureza e o modo de vida, produzindo uma estética que é expressão dessas tensões e possibilidades de transformação social, como apontado por Gonçalves e Villas Bôas (no prelo). Essa abordagem se pauta pela exposição e análise de obras de diversas linguagens artísticas que apresentam, em sua estrutura formal e em chave dialética, a organização estética da matéria social brasileira, dando a ver em dimensão de totalidade a experiência das contradições e tensões de classe de um território e uma população, conforme Gonçalves e Villas Bôas (no prelo, p. 6). Isso demonstra como a estética não é um campo isolado, mas um reflexo das relações sociais e das dinâmicas de poder.

A comunicação e o discurso, nesse contexto, são moldados pela própria materialidade da vida no campo. A estética não é apenas uma questão de beleza formal, mas uma experiência sensível e política relacionada às práticas cotidianas, às manifestações culturais e às relações sociais que estas envolvem. Essa dimensão político-estética revela-se fundamental para a Educação do Campo, pois capacita os estudantes a serem produtores de cultura, utilizando materiais e técnicas locais e fomentando uma expressão artística que respeita e valoriza a cultura local, numa

perspectiva que dialoga com o materialismo histórico-dialético ao reconhecer que a produção cultural emerge das condições materiais concretas e das relações sociais de produção. Os egressos, ao refletirem sobre a estética do campo, podem incorporar esse entendimento nas suas práticas, promovendo uma visão crítica que valoriza o sensível enquanto elemento fundamental na organização social, na preservação das tradições e na valorização do modo de vida do campo.

A Arte, como produção e criação da vida humana que resulta do trabalho dos seres humanos sobre a natureza, mediada pela cultura, é fundamental para a humanização dos sentidos, conforme visto em Gonçalves e Villas Bôas (no prelo). Essa perspectiva reforça uma estética que é dialética e integrada ao contexto social particular do trabalho e da natureza, permitindo que os educandos compreendam a Arte como um fenômeno que desafia generalizações vazias e exige uma base firme na realidade artística e social.

3.4.2.4. O Olhar Atento que Desvenda os Segredos da Arte – Análise Crítica da Arte

A análise crítica da Arte é uma habilidade essencial para que os educandos possam compreender o papel das manifestações culturais em seu contexto social e político, desvelando as relações de poder e as contradições presentes na realidade. A análise enfatiza que a poesia dos agricultores funciona como uma ferramenta de reflexão, resistência e afirmação de identidade, permitindo que se compreenda o movimento social e as contradições da realidade do campo. Assim, a prática artística é percebida não apenas como expressão estética, mas como um instrumento de análise crítica do sistema social, contribuindo para a consciência política dos participantes. A relevância pedagógica reside em capacitar os educandos a interpretarem criticamente as manifestações culturais, considerando as dinâmicas de poder, as relações sociais e as condições históricas do campo.

Nesse processo de análise crítica, é fundamental reconhecer que:

o que a arte nos mostra o tempo todo não é exatamente algo que pacifica a nossa angústia; é, antes, o exercício da dúvida, da sensibilidade, das contradições. A arte, hoje, nos dirige o tempo todo uma pergunta sobre a realidade da vida; ela se apresenta quase sempre como interpelação, e não como resposta, manifesta um tipo de pergunta, de inquietação que não se satisfaz e que não é respondida pelos conhecimentos (Nogueira; Franzoni, 2016, p. 24).

A relação entre linguagem, poder e identidade é central na análise crítica da Arte. Para Karl Marx (1996), a estética não é um campo de estudo isolado, mas uma dimensão profundamente entrelaçada com a atividade humana fundamental: o trabalho e a produção. Ele argumenta que, em sua forma ideal e não alienada, o trabalho permitiria ao indivíduo desenvolver plenamente seus sentidos, tornando-os "sentidos humanos" capazes de apreciar a riqueza do mundo de forma estética. No entanto, sob o sistema capitalista, o trabalho se torna alienado, impedindo o florescimento da sensibilidade estética. A análise crítica da Arte, portanto, busca desvelar essas alienações e promover uma compreensão mais profunda do papel da Arte na transformação social e na reivindicação de direitos culturais e sociais do campo.

As práticas discursivas no ambiente escolar devem incluir a análise crítica de objetos provenientes da indústria cultural e de grande recepção pelas classes populares. A aposta é que o aprendizado de critérios de compreensão desses objetos pode desautomatizar o caráter reificado da percepção das formas hegemônicas, conforme Gonçalves e Villas Bôas (no prelo, p. 7).

Isso significa que a análise crítica da Arte não se restringe às manifestações tradicionais do campo, mas se estende à cultura de massa, permitindo que os educandos compreendam como as expressões artísticas refletem as contradições sociais, como a valorização ou marginalização cultural, e seu papel na resistência ou afirmação identitária. Conforme a perspectiva de Vázquez (1977), o conhecimento artístico emerge quando o artista transcende a mera reprodução da realidade existente, desenvolvendo processos criativos que geram novas realidades. Para o autor, a dimensão cognitiva da Arte manifesta-se exclusivamente através do ato criativo, estabelecendo uma relação intrínseca entre criação e conhecimento. Essa compreensão sustenta o entendimento de que a análise crítica da Arte constitui um processo dinâmico de produção de saberes e de intervenção transformadora na realidade.

Destarte, as habilidades desenvolvidas em arte e estética – a valorização das expressões artísticas do campo, a prática e criação artística, a estética do campo e a análise crítica da Arte – são elementos indissociáveis da formação integral dos educandos, especialmente no contexto da Educação do Campo. Elas permitem que os sujeitos não apenas apreciem a Arte, mas a compreendam como uma prática

social, um instrumento de comunicação, um reflexo das relações de poder e um meio de construção e afirmação de identidades. A Arte, nesse sentido, é um campo de conhecimento que capacita o indivíduo a ler o mundo de forma mais profunda e a atuar sobre ele.

O impacto do desenvolvimento dessas habilidades no crescimento integral dos educandos do campo é multifacetado. Socialmente, a valorização de suas expressões artísticas fortalece a coesão comunitária e o reconhecimento de seus saberes. Culturalmente, a prática e a análise crítica da Arte permitem que os educandos se apropriem de seu patrimônio cultural e dialoguem com outras manifestações, ampliando seus repertórios e desenvolvendo uma visão de mundo mais complexa.

Identitariamente, a Arte oferece um espaço para a expressão autêntica, a construção da autoestima e o reconhecimento de sua voz no cenário social. Ao romper o silêncio da comunicação, o Sem-Terra se impõe como cidadão e vive, no seu presente, a utopia social que sustenta e é gestada na sua luta, uma utopia de uma sociedade onde o fazer e gozar da poesia (bem como da Arte em geral) não seja privilégio de classe, conforme Caldart (1987, p. 129).

Em suma, a educação em arte e estética na Educação do Campo não é um adendo curricular, mas um componente vital que empodera os educandos a se tornarem agentes de transformação. Ao desenvolverem essas habilidades, eles adquirem as ferramentas para compreender as contradições de sua realidade, expressar suas aspirações e lutar por um mundo mais justo e humano, onde a Arte seja um direito e uma prática acessível a todos, bem como uma forma de perpetuar e registrar as lutas dos povos camponeses.

4. AS PRIMEIRAS COLHEITAS E OS VENTOS DESAFIADORES DOS NOVOS CAMINHANTES – DADOS GERADOS NAS ENTREVISTAS

As crianças desde cedo devem aprender que elas não apenas subordinam-se a determinados pilares solidificados da escola, mas influenciam ativamente no seu crescimento, desenvolvimento, mudança, para que eles com clareza compreendam por que a escola desenvolve-se exatamente numa dada direção. Somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa, somente na ação aprende a agir, somente na realidade, participando na criação de formas cada vez mais novas, mesmo num organismo social pequeno como a escola, aprendem a participar conscientemente, do mesmo modo, no trabalho que diz respeito às formas da ordem estatal e mundial (Pistrak, 2009, p. 131)

Neste capítulo, será discutida as trajetórias formativas e profissionais dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), Faculdade Planaltina (FUP) da Universidade de Brasília (UnB), no período pós-conclusão de seus cursos. Adicionalmente, o estudo se aborda as percepções e as práticas pedagógicas de educandos ainda inseridos no processo de formação, que, contudo, já atuam ativamente em Escolas do Campo, por meio da participação em programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²⁴.

A análise visa problematizar a articulação entre a formação acadêmica e as exigências da práxis educativa no contexto rural, desvelando os desafios epistemológicos, as tensões identitárias do sujeito camponês-educador e as potencialidades inerentes à construção de um conhecimento enraizado nas realidades do campo. Este exame crítico busca, portanto, não apenas descrever, mas analisar as reverberações da política de formação de educadores(as) do campo nas dinâmicas de resistência e proposição pedagógica, contribuindo para uma compreensão mais densa das implicações sociais e ético-científicas da Educação do Campo.

Os participantes desta investigação constituem um grupo heterogêneo de oito sujeitos, sendo em sua maioria egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade de Brasília (UnB), com alguns ainda em processo de formação acadêmica. O perfil dos sujeitos da pesquisa abrange membros de comunidades quilombolas Kalungas, bem como residentes de assentamentos rurais localizados em Teresina, Cavalcante, Monte Alegre e no Distrito Federal e região circunvizinha.

Antes de apresentar o perfil e as narrativas dos entrevistados, é importante destacar que, em consonância com os princípios éticos que orientam esta investigação, foram adotadas medidas para preservar o anonimato e a confidencialidade dos participantes. Para tanto, utilizaram-se pseudônimos na identificação dos sujeitos, garantindo que as informações coletadas fossem empregadas exclusivamente para propósitos acadêmicos e assegurando a integridade ética do processo investigativo. Esta medida visa não apenas cumprir os

²⁴ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política nacional do Ministério da Educação que visa fomentar a iniciação à docência através da inserção de educandos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica. O programa, coordenado pela CAPES, concede bolsas a licenciandos, professores da educação básica e docentes do ensino superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente e a melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

protocolos de pesquisa, mas também proteger os participantes de possíveis exposições indevidas, considerando que suas narrativas abordam aspectos sensíveis de suas trajetórias profissionais e experiências educacionais.

A escolha dos pseudônimos empregados neste estudo fundamenta-se nas características do bioma Cerrado, ecossistema predominante na região de origem dos entrevistados. Foram selecionadas denominações de espécies vegetais nativas deste território – Ipê, Manacá, Buriti, Jatobá, Sucupira, Macaúba, Pequi e Aroeira – em reconhecimento às suas notáveis capacidades de resistência e adaptação às adversidades ambientais que caracterizam este bioma. Esta escolha estabelece uma conexão simbólica com a trajetória de resistência e adaptação dos próprios sujeitos da pesquisa, que, assim como essas espécies vegetais, demonstram capacidade de persistir e se desenvolver mesmo diante das dificuldades enfrentadas em seus contextos educacionais e territoriais.

Essa analogia torna-se ainda mais significativa quando se observa que todos os participantes relataram enfrentar obstáculos significativos no acesso ao ensino público, sendo a distância geográfica entre suas residências e as instituições educacionais o principal fator limitante. Esta problemática evidencia as desigualdades territoriais que caracterizam o acesso à educação formal nas áreas rurais brasileiras, reforçando a pertinência da metáfora vegetal escolhida, uma vez que tanto as espécies do Cerrado quanto os sujeitos desta pesquisa desenvolveram estratégias de sobrevivência e crescimento em ambientes adversos.

Considerando essa contextualização, apresenta-se a seguir o perfil detalhado de cada entrevistado e sua realidade, acompanhado de breves relatos que ilustram suas trajetórias:

Ipê atua como docente e coordenadora pedagógica em instituição de ensino privada no município de Formosa. Oriunda de família de agricultores, possui experiência prévia no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Anteriormente ao seu ingresso na LEdoC, exerceu a docência em seu assentamento de origem através do referido programa, o que lhe proporcionou vivência pedagógica no contexto da Educação do Campo antes da obtenção de formação acadêmica específica.

[...] eu vi a oportunidade de trabalhar como professora, porque lá tinha o PRONERA, que era o programa para jovens e adultos da reforma agrária. [...] eu consegui ali uma bolsa através da universidade [...]. E aí me deram a

oportunidade de pegar sala de aula. Então, o meu primeiro contato em sala de aula foi com o PRONERA (Ipê, 2025).

A educadora **Manacá**, que atualmente exerce a docência em uma escola do campo localizada em Alto Paraíso de Goiás, iniciou sua trajetória profissional no magistério sem possuir formação acadêmica específica para tal função. Em seu relato, evidenciam-se as adversidades enfrentadas para a conclusão da educação básica, obstáculos estes que transcendiam a questão da distância geográfica, abarcando também a problemática da violência que permeava o contexto territorial de sua residência.

O testemunho de Manacá, caracterizado por uma trajetória de vida marcada por dificuldades socioeconômicas e pela condição de extrema vulnerabilidade familiar, configura-se como representativo da realidade vivenciada por significativa parcela da população camponesa brasileira. Tal narrativa evidencia as barreiras estruturais que obstaculizam o acesso a um direito fundamental: a educação.

Diante desse cenário de exclusão educacional, a educadora relata que, mesmo na ausência de qualificação formal, assumiu o exercício da docência no contexto do assentamento, movida pelo propósito de contribuir para o processo de alfabetização daqueles que se encontravam privados de oportunidades educacionais.

[...] terminei o ensino médio e já comecei a dar aula nesse assentamento, em 2013. [...] Eu comecei a dar aula de língua portuguesa. Naquela época, podia, né, assim, as zonas rurais eram, era muito difícil o acesso, então, a questão do professor e tal, e a gente já tinha lá alguns educandos que estavam formando na Educação do Campo. Em 2013, eu acho que tinha três turmas, eu estava na terceira turma. Eu tinha umas três, quatro pessoas lá que eu conhecia, que já estavam fazendo Educação do Campo, já conhecia, assim, por alto o curso. (Manacá, 2025)

Buriti trabalha como professora de Português e Arte em uma escola urbana do DF. Ela tem mestrado e participa ativamente de movimentos estudantis. Sua história de vida e estudos foi marcada por mudanças constantes entre periferias e assentamentos do Distrito Federal.

No ensino médio, estudou em uma escola do campo, mas na época não sabia que se tratava de uma escola com essa característica específica – só entendeu isso mais tarde. Quando tentou entrar na faculdade, enfrentou muitas dificuldades. Chegou a começar vários cursos em faculdades particulares (Direito, Pedagogia, Turismo e

Gestão de Recursos Humanos), mas não conseguiu terminar nenhum por causa da correria do trabalho e dos problemas do dia a dia.

Segundo Buriti, foi um professor de filosofia e sociologia do ensino médio quem a apresentou à Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), o que representou uma oportunidade transformadora para sua vida, pois ela viu na LEdoC a chance de estudar e se formar em algo que tivesse sentido para ela.

"Eu acabei conseguindo entrar na universidade a partir disso, mesmo assim, nesse movimento da Educação do Campo estava começando também a ser falado ali na escola também, a escola também não era, era a escola do campo, era uma escola rural" (Buriti, 2025). Buriti ingressou na LEdoC em 2012, numa turma com número reduzido de educandos, o que reforça o caráter especial e pioneiro desse processo. Participou ativamente da vida acadêmica, movimentos estudantis e da militância pela Educação do Campo, culminando na conclusão do curso em 2017 e posterior ingresso no mestrado que cursou entre 2017 e 2019.

Jatobá encontra-se em processo de formação acadêmica no curso de LEdoC, sendo contemplada com bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Possui vínculos identitários com comunidade quilombola, contexto territorial que constitui sua origem sociocultural.

Durante sua trajetória educacional, foi compelida a estabelecer residência fora de sua comunidade de origem para viabilizar a conclusão da educação básica, evidenciando as limitações da oferta educacional em territórios quilombolas. Atualmente, permanece impossibilitada de retornar à sua comunidade devido às demandas acadêmicas de sua formação superior.

Seu ingresso na LEdoC, efetivado através de processo seletivo vestibular, foi motivado pela busca de melhores condições de qualidade de vida, demonstrando a percepção da educação superior como estratégia de mobilidade social e de transformação de suas condições socioeconômicas.

A LEdoC me desperta o interesse de aprender cada vez mais e está trazendo melhorias para o meu desenvolvimento pessoal [...]. Eu fui criada aqui no DF, mas eu sempre tive contato com o campo porque sempre nas minhas férias da escola eu ia para a casa dos meus avós que moram lá na roça. (Jatobá, 2025)

Sucupira, egressa da LEdoC, sempre foi moradora da comunidade Kalunga e com muita dificuldade concluiu o ensino médio. Conheceu a LEdoC por meio de irmãos que já estudavam lá e conquistou seu ingresso via ENEM.

O seu ingresso na LEdoC representou uma grande mudança em sua vida, fazendo com que ela se sentisse mais segura para dialogar com professores e colegas, além de ter realizado o sonho de entrar na instituição. “Nossa, foi uma coisa que mudou bastante, que para mim foi... assim, foi um sonho. Entrar na LEdoC foi um sonho, assim, que... quando eu fiquei sabendo, assim, nossa, eu passei, assim, eu nem acreditei.” (Sucupira, 2025).

Este relato evidencia a relevância da LEdoC como instrumento de democratização do acesso ao ensino superior para as populações camponesas, constituindo-se como uma política educacional que responde às aspirações de qualificação acadêmica e profissional desses sujeitos. A trajetória narrada demonstra como o curso representa uma oportunidade concreta de materialização do direito à educação superior de qualidade para camponeses e camponesas, historicamente excluídos desse nível de ensino.

A LEdoC configura-se, portanto, como uma política pública educacional que transcende a mera oferta de formação superior, assumindo o papel de mecanismo de inclusão social e de valorização dos saberes e identidades territoriais das comunidades rurais, quilombolas e de assentamentos.

Macaúba, também egressa do curso, exerce atualmente a função de professora alfabetizadora em comunidade camponesa. Após a conclusão do ensino médio, realizou sua inscrição para o curso da LEdoC com baixas expectativas de aprovação, sendo motivada e apoiada por uma conhecida que era egressa do curso. O suporte oferecido por esta educadora estendeu-se desde o auxílio no processo de inscrição até o acompanhamento que culminou em sua aprovação no processo seletivo.

Durante sua trajetória acadêmica na LEdoC, Macaúba relata ter experienciado significativo desenvolvimento pessoal, caracterizado pelo fortalecimento da autoconfiança e pela ampliação de sua capacidade de expressão e posicionamento crítico. Este processo formativo possibilitou a superação de características de introversão que anteriormente limitavam sua participação em contextos de interação social e acadêmica.

Atualmente, encontra-se em processo de formação continuada, cursando especialização em Pedagogia²⁵, embora ainda não tenha concluído esta etapa de qualificação profissional. Sua trajetória evidencia o impacto transformador da LEdoC não apenas na dimensão técnico-profissional, mas também na construção da identidade docente.

[...] Para poder fazer, para ver se conseguia lá na LEdoC. Então, eu fiz, fiz sem ter a menor esperança [...] e com pouco veio o resultado que tinha conseguido. E aí eu cheguei lá através de uma professora também, que já foi aluna, que era minha professora da LEdoC, e falaram assim: não, faz, você consegue, e eu meio que sem querer ir [...] até que eu consegui. (Macaúba, 2025)

Pequi, também educando da LEdoC e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), possui origem familiar camponesa e atua como educador em escola do campo no estado de Goiás. Oriundo de família com tradição camponesa na região de São Paulo, sua trajetória inicial foi marcada pela vivência em área que passou por processo de urbanização, o que influenciou significativamente suas experiências formativas.

Durante o período da juventude, estabeleceu residência em centros urbanos, onde desenvolveu atividades laborais. Dificuldades de ordem financeira ocasionaram a interrupção de seus estudos superiores, sendo a retomada da trajetória acadêmica viabilizada através do incentivo de amigos e da identificação com um projeto educacional que valoriza e reconhece seu contexto sociocultural de origem.

O conhecimento sobre a LEdoC ocorreu por intermédio de um egresso do curso, pertencente à turma denominada "Panteras Negras", que o encorajou a retomar os estudos superiores após o período de interrupção acadêmica. Pequi destaca que a LEdoC constituiu-se como o primeiro curso superior que efetivamente contemplou sua identidade e realidade social, estabelecendo diálogo com suas vivências camponesas, em contraposição a outros cursos superiores que percebia como desarticulados de seu contexto territorial e cultural.

Atualmente, desenvolve suas atividades docentes no Colégio Estadual Santa Bárbara, localizado na comunidade da Vendinha, município de Padre Bernardo, Goiás. Em seu relato, enfatiza que a formação na LEdoC tem contribuído

²⁵ A expressão 'especialização em Pedagogia' foi a utilizada por Macaúba. Considera-se, no entanto, que a entrevistada estivesse se referindo à complementação pedagógica ou a uma segunda graduação em Pedagogia.

significativamente para sua constituição como sujeito do campo e para a materialização de sua aspiração profissional de exercer a docência, evidenciando o papel transformador do curso na construção de sua identidade pedagógica e territorial.

Aroeira, egresso da LEdoC e docente em escola quilombola, possui origem no Quilombo Kalunga. Segundo relatou, o contexto territorial quilombola, particularmente no território Kalunga, que abrange os municípios de Teresina de Goiás, Cavalcante e Monte Alegre de Goiás, caracteriza-se pela extrema restrição e distanciamento do acesso ao ensino superior público. Esta realidade resultava em reduzidas perspectivas de ingresso universitário para jovens quilombolas durante o período de educação básica, evidenciando as desigualdades educacionais que historicamente afetam essas comunidades tradicionais.

Inicialmente, Aroeira ingressou no curso com interesse na área de Matemática, contudo, desenvolveu maior identificação com o campo das Linguagens. Esta transição foi motivada pelas experiências vivenciadas no ambiente universitário, particularmente através de atividades como místicas, aulas de teatro e práticas culturais que compõem a metodologia pedagógica da LEdoC.

Durante o período de 2015 a 2018, correspondente à sua graduação, desenvolveu atuação tanto em sua região de origem quanto em movimentos sociais, utilizando a linguagem teatral como instrumento pedagógico de formação e organização comunitária. Suas práticas educativas direcionaram-se prioritariamente ao público jovem, embora tenham abrangido também outros segmentos populacionais, demonstrando a versatilidade da Arte teatral como ferramenta de educação popular e mobilização social no contexto quilombola.

Os perfis apresentados revelam trajetórias educacionais que convergem para um denominador comum: a LEdoC como política pública transformadora que viabiliza o acesso ao ensino superior para populações historicamente excluídas deste direito. As narrativas dos participantes evidenciam não apenas as múltiplas barreiras estruturais enfrentadas por sujeitos do campo, quilombolas e de assentamentos rurais – desde a distância geográfica até a violência territorial, passando por limitações socioeconômicas –, mas também o potencial emancipatório da educação superior contextualizada.

A diversidade de origens territoriais e trajetórias pessoais dos entrevistados - abrangendo comunidades Kalungas, assentamentos rurais e periferias urbanas - demonstra o alcance inclusivo da LEdoC enquanto política que reconhece e valoriza

diferentes contextos socioculturais. Mais do que formar professores, o curso revela-se como instrumento de fortalecimento identitário, desenvolvimento da autoconfiança e construção de perspectivas de futuro para sujeitos que, em sua maioria, não vislumbravam o ensino superior como possibilidade concreta. Assim, a LEdoC materializa-se como uma política educacional que transcende a formação técnica, constituindo-se em mecanismo de justiça social e democratização do conhecimento no contexto do campesinato brasileiro.

4.1.A Luz Dourada sobre a Formação que Receberam – Avaliação da formação pelos egressos

A avaliação da formação acadêmica, particularmente aquela proporcionada pela Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade de Brasília (UnB), manifesta-se como um fenômeno complexo, intrinsecamente ligado às experiências biográficas e aos contextos socioculturais dos educadores(as) participantes desta pesquisa. As narrativas de Ipê, Manacá, Buriti, Jatobá, Sucupira, Macaúba, Pequi e Aroeira convergem para a percepção de que a LEdoC não apenas oferece uma qualificação profissional, mas atua como um catalisador de transformações pessoais e um instrumento de superação de barreiras históricas no acesso à educação superior.

Historicamente, o acesso à universidade pública para populações rurais, quilombolas e de assentamentos tem sido marcado por significativas restrições. Relatos como os de Manacá, que enfrentou a distância e a violência para concluir o ensino básico, e de Ipê, que iniciou a docência via PRONERA sem formação formal, sublinham a precariedade da oferta educacional nessas regiões. Aroeira, por sua vez, destaca a realidade de seu território quilombola, onde as perspectivas de ingresso universitário eram mínimas. Essa conjuntura é corroborada pela percepção de que:

[...] a realidade de entrar em uma universidade, sobretudo pública, era muito distante, pouco sonhada, na verdade. Eu me lembro bem que, durante a fase da educação básica, eram pouquíssimas as colegas que tinha uma perspectiva de vida de poder entrar na universidade, porque, de fato, era muito distante. Então, o processo de democratização do acesso à universidade, promovido pelo governo, pelos governos do PT, foi o que, de fato, possibilitou a entrada do nosso pessoal na universidade. E aí, no caso da nossa região, o curso de licenciatura em Educação do Campo foi o curso que, de fato, na universidade abriu as portas para que nós pudéssemos é ingressar, então, na licenciatura em Educação do Campo. (Aroeira, 2025)

Diante desse panorama, a LEdoC desponta como uma solução fundamental, ampliando a democratização do ensino superior para populações historicamente excluídas. Essa formação é avaliada pelos entrevistados como um “divisor de águas” na vida dos educadores(as). Macaúba e Sucupira, por exemplo, relatam o desenvolvimento da autoconfiança e da capacidade de expressão, superando a timidez e realizando o sonho de ingressar na universidade. Pequi enfatiza que a LEdoC foi o primeiro curso que realmente contemplou sua identidade e realidade camponesa, estabelecendo um diálogo com suas vivências, em contraste com currículos padronizados e descontextualizados. Essa abordagem pedagógica, que valoriza os saberes locais e a identidade do sujeito do campo, é um ponto central na avaliação positiva da formação, promovendo uma educação crítica e emancipadora, como destacado por Aroeira.

Contudo, a avaliação também aponta desafios e limitações. Apesar da formação robusta, os egressos frequentemente se deparam com a rigidez do sistema escolar, que dificulta a plena aplicação dos princípios da LEdoC, como observado por Aroeira e Macaúba. Pequi, por sua vez, ressalta a dificuldade de integrar saberes tradicionais do campo nos planejamentos escolares, devido à visão predominantemente urbana de muitos professores. Ipê complementa ao indicar a resistência à interdisciplinaridade e a falta de reconhecimento profissional dos educadores(as) do campo, muitas vezes exigindo complementação de formação para concursos.

Apesar dos avanços e das repercussões, é importante reconhecer que a LEdoC, como outras iniciativas de educação popular e contextualizada, não está isenta de contradições e desafios estruturais, especialmente no que tange às questões de financiamento e apoio político. A dependência de políticas públicas e a vulnerabilidade a descontinuidades governamentais representam um obstáculo constante à sua plena efetivação e expansão. No entanto, mesmo diante de cenários de desinvestimento ou de desmandos da máquina pública, a LEdoC demonstra notável resiliência. Sua capacidade de manter a caminhada na transformação de sujeitos e populações do campo, fortalecendo identidades e promovendo a autonomia, atesta a força de sua proposta pedagógica e o engajamento de sua comunidade acadêmica e dos movimentos sociais que a sustentam.

Em suma, a avaliação da formação acadêmica na LEdoC revela um avanço na democratização do acesso ao ensino superior e na promoção de uma educação

contextualizada e identitária. No entanto, as narrativas também expõem as persistentes barreiras estruturais do sistema educacional que limitam a aplicação plena dos princípios da Educação do Campo e o reconhecimento desses profissionais. A importância dessa avaliação reside em compreender como a LEdoC não apenas preenche lacunas educacionais, mas também forma indivíduos para atuarem como agentes de transformação em suas comunidades, reforçando a necessidade de políticas educacionais que considerem as especificidades e demandas dos povos do campo, ao mesmo tempo em que se busca superar as resistências institucionais às transformações pedagógicas.

4.2. Encontrando o Próprio Campo para Semear Sonhos – Inserção profissional

A inserção de profissionais formados em Educação do Campo no mercado de trabalho constitui um território complexo, marcado por desafios estruturais e, simultaneamente, pela emergência de novas possibilidades de atuação. A análise das experiências dos egressos, revelou um panorama que exige resiliência e adaptação, ao mesmo tempo em que sublinha a relevância de uma formação que transcende o modelo educacional hegemônico.

Um dos principais obstáculos identificados é a dificuldade de reconhecimento e aceitação da formação em Educação do Campo no mercado formal. Ipê exemplifica essa realidade ao relatar a constante necessidade de explicar a natureza de sua habilitação: "É um curso novo, né? É. E a gente precisa explicar. Ah, mas você não é formada em Letras?" (Ipê, 2025). Essa percepção de novidade, mesmo para uma área consolidada, reflete uma lacuna no entendimento institucional e social sobre a especificidade e a profundidade dessa licenciatura. Tal cenário frequentemente impõe a necessidade de complementação da formação, como a busca por uma segunda licenciatura em Pedagogia para maior segurança em concursos públicos, conforme também apontado por Ipê (2025). Manacá, por sua vez, vivenciou a competição com profissionais concursados, perdendo sua vaga devido a incentivos salariais que favorecem a permanência de professores urbanos em Escolas do Campo, evidenciando barreiras sistêmicas à efetivação de profissionais com formação específica para o campo.

Contudo, a formação em Educação do Campo também abre caminhos para atuações plurais e inovadoras. Aroeira, por exemplo, apesar da demora em conseguir

uma vaga formal em escola pública – "Terminei o curso em 2018 e só em 2023 foi que de fato eu consegui a primeira oportunidade para trabalhar em escola" (Aroeira, 2025) –, encontrou no trabalho com linguagem teatral e atividades culturais em movimentos sociais um campo de atuação alternativo e complementar. Essa experiência ressalta a capacidade da formação em preparar o sujeito para além da docência tradicional, habilitando-o como gestor de processos educativos comunitário (Aroeira, 2025), o que amplia as possibilidades de inserção em territórios rurais e quilombolas. A atuação de Ipê na rede privada, valorizando projetos, e a capacidade de Manacá em desenvolver projetos em escolas urbanas, superando preconceitos iniciais, reforçam a versatilidade e o impacto positivo desses profissionais quando sua expertise é reconhecida.

Apesar dos avanços na diversificação das áreas de atuação, persistem desafios relacionados à valorização profissional e às condições de trabalho. Nesse contexto, a perspectiva de Pequi é reveladora, ao apontar para a desconexão entre a realidade camponesa e a prática docente de muitos professores de origem urbana. Essa situação, somada à rigidez curricular que dificulta a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino, cria um ambiente de trabalho que nem sempre favorece a plena aplicação da formação em Educação do Campo. Tal observação crítica sublinha a importância de profissionais com essa formação específica, que possuem o conhecimento e a sensibilidade para integrar os saberes locais e promover uma educação verdadeiramente contextualizada, superando as limitações impostas pelo sistema.

Em síntese, a inserção no mercado de trabalho para os egressos da Educação do Campo é um espelho das tensões entre uma formação acadêmica inovadora e as estruturas tradicionais do sistema educacional. A avaliação dessa formação acadêmica é crucial, pois não apenas diagnostica as dificuldades individuais, mas também revela as lacunas sistêmicas na valorização de um conhecimento essencial para o desenvolvimento de uma educação contextualizada e transformadora. A resiliência e a capacidade de adaptação desses profissionais, aliadas à sua militância e paixão pela Educação do Campo, são elementos-chave que impulsionam a busca por reconhecimento e a construção de espaços de inserção profissional mais alinhados aos princípios da Educação do Campo.

4.3.A Gestão das Rondas do Saber na Comunidade – Práticas pedagógicas e Gestão de Processos Educativos e Comunitários

O relato dos entrevistados aponta que a atuação em processos comunitários constitui um pilar central e intrínseco à identidade profissional e pessoal desses sujeitos. A formação na LEdoC não apenas reforça, mas também aprofunda a conexão dos educadores(as) com suas origens e comunidades, capacitando-os a serem agentes de transformação social.

A identidade camponesa e quilombola é um ponto de partida fundamental para muitos egressos. Aroeira (2025), por exemplo, relata que a disciplina de "pesquisa e memória" na LEdoC foi crucial para que ela abraçasse sua identidade quilombola e se engajasse em movimentos sociais. De forma similar, Manacá (2025) expressa um orgulho renovado por sua origem rural, afirmando: "depois da Educação do Campo, eu já falo com mais orgulho, não, eu sou moradora do campo, né, eu vim do campo". Sucupira e Macaúba (2025), que já possuíam uma identidade camponesa, aprofundaram-na na LEdoC, o que as impulsionou a lutar por suas causas e a se envolver em associações, "abrindo os olhos" para a realidade de suas comunidades. Essa valorização da identidade é um motor para a atuação comunitária, pois os educadores(as) se veem como parte integrante e ativa do tecido social em que estão inseridos.

A atuação comunitária se manifesta em diversas frentes, indo além dos muros da escola. A formação omnilateral da LEdoC por áreas do conhecimento proporciona aos seus egressos(as)/educandos(as) um processo de atuação junto às suas comunidades de forma prática e efetiva. Conforme evidenciado nos relatos obtidos, tanto durante a formação quanto após sua conclusão, os sujeitos organizam atividades culturais e sociais diversas nas comunidades, desde rodas de leituras, teatros e preservação da memória local. Aroeira (2025) destaca que a licenciatura em Educação do Campo tem a preocupação de formar o sujeito "para além de professor, formar o sujeito quanto gestor comunitário", o que o levou a se envolver em "outras frentes da região". Ele exemplifica essa atuação através do trabalho com a linguagem teatral como ferramenta de formação e organização de jovens e outros públicos em movimentos sociais. Manacá (2025) também identifica o teatro e a literatura como "ferramentas de revolução" e "denúncia", demonstrando uma atuação comunitária por meio da arte e da cultura. Segundo Jatobá (2025), a participação dos

egressos(as)/educandos(as) em projetos sociais de arte, educação e cultura, em seu território, culminou na criação de um projeto denominado "Garagem Cultural" e de uma minibiblioteca, além de sua integração na cena cultural de Planaltina-DF através do movimento junino e grupos de percussão afro.

Entretanto, ainda persistem contradições a serem superadas no processo de mobilização comunitária. Conforme evidenciado pelos participantes da pesquisa, em algumas comunidades do entorno do Distrito Federal, observam-se dificuldades significativas para envolver os jovens em projetos educativos e culturais. Os fatores identificados incluem o receio da violência urbana, a baixa participação social dos adolescentes matriculados nas instituições escolares e o uso excessivo de dispositivos digitais e redes sociais. Segundo os depoimentos coletados, este último aspecto constitui um elemento particularmente prejudicial ao desenvolvimento juvenil, considerando que expressiva parcela dos jovens consome conteúdos digitais inadequados para seu desenvolvimento etário e cognitivo. Tal fenômeno resulta no distanciamento progressivo dos adolescentes de práticas esportivas, culturais e outras atividades formativas essenciais para sua formação integral. Essa realidade evidencia as tensões entre os processos educativos emancipatórios propostos pela Educação do Campo e as influências hegemônicas da sociedade contemporânea, caracterizada pela hiperconectividade e pelo consumo acrítico de informações.

Diante desse cenário, os egressos buscam alternativas e desenvolvem projetos durante os Tempos Comunidade (TCs), visando à mobilização desses jovens e das comunidades em geral. Conforme relatado, iniciativas como a "Garagem Cultural" oferecem espaços para grupos diversos executarem seus projetos, enquanto a minibiblioteca Paulo Freire disponibiliza acervo literário para a comunidade, e grupos artísticos, compostos por dezenas de integrantes, participam da agenda cultural regional.

A integração dos saberes locais e das vivências comunitárias no currículo escolar é outra faceta crucial dessa atuação. Ipê (2025) enfatiza a importância de sua vivência no campo para uma pedagogia que respeita a organicidade e a cultura local, essencial para a Educação do Campo. Macaúba (2025), por sua vez, adapta o currículo oficial para incorporar a realidade, a cultura e as tradições dos alunos, utilizando exemplos da própria comunidade para facilitar a aprendizagem e ajudar os educandos a "entenderem o mundo no qual eles estão vivendo". Essa abordagem

pedagógica reflete um compromisso com a contextualização e a relevância do ensino para a realidade dos alunos.

Além disso, a formação na LEdoC impulsiona o engajamento cívico e a participação em associações e movimentos. Macaúba (2025) relata sua participação ativa e luta pelas demandas da comunidade, afirmando que a LEdoC a ajudou a "saber o que a gente tem que lutar". Jatobá (2025), embora ainda em formação, já demonstra a intenção de desenvolver projetos comunitários em sua comunidade de origem após a conclusão de seus estudos, visando contribuir para o desenvolvimento local.

Em suma, a atuação em processos comunitários para os egressos da LEdoC é um reflexo direto de uma formação que valoriza a identidade, a cultura local e o engajamento social. Esse tipo de inserção dos egressos e educandos em formação só é possível em virtude do caráter integrador e contextualizador da formação por áreas do conhecimento da LEdoC, bem como da Formação por Alternância, que permite aos sujeitos e educadores(as) as vivências nos territórios de origem, conforme preconizam os fundamentos teórico-metodológicos da Educação do Campo. Eles se percebem como mediadores e gestores comunitários, utilizando suas habilidades pedagógicas para fortalecer as comunidades, promover a valorização dos saberes tradicionais e impulsionar a transformação social, consolidando uma educação que é intrinsecamente ligada à vida e às lutas do campo.

4.4.Os Grandes Ventos e os Pequenos Sussurros dos Desafios – Principais Desafios Enfrentados

A análise das narrativas revela um conjunto multifacetado de desafios que permeiam a formação e a atuação profissional. Esses obstáculos, embora diversos, convergem para a complexidade de implementar uma pedagogia contextualizada e transformadora em face de estruturas educacionais e sociais preexistentes. A identificação desses desafios é crucial para aprimorar a formação acadêmica e fortalecer a prática docente no contexto do campo.

Dentre os diversos desafios enfrentados, um dos mais proeminentes reside na rigidez curricular²⁶ e pedagógica das instituições de ensino. Entrevistados como Ipê e Buriti relatam a "resistência das instituições de ensino à implementação de uma pedagogia mais crítica e contextualizada". Pequi corrobora essa percepção ao afirmar que o "currículo do estado é fechado" e que os materiais didáticos possuem "conteúdos próprios", dificultando a "articulação da arte e literatura, poesia, história, memória, tudo isso" com os saberes locais (Pequi, 2025). Aroeira (2025), por sua vez, destaca a "falta de integração entre disciplinas e limitações do sistema de planejamento", onde "não há uma possibilidade mais palpável de se fazer planejamento integrado". A crítica ao programa "Goiás Tech", percebido como uma imposição que desumaniza a educação e desconsidera as realidades locais (Manacá, Aroeira, Macaúba e Pequi, 2025), exemplifica a desconexão entre as políticas educacionais e as necessidades do campo.

Os relatos apresentados demonstram que o problema enfrentado pela Educação do Campo não se restringe apenas à rigidez curricular, mas constitui uma questão sistêmica que envolve simultaneamente aspectos curriculares, metodológicos e políticos. No âmbito curricular, observa-se a imposição de conteúdos padronizados que ignoram os saberes e as especificidades locais das comunidades camponesas. Do ponto de vista metodológico, há uma resistência institucional à adoção de pedagogias críticas e à construção de planejamentos integrados que dialoguem com a realidade do campo. Já na dimensão política, programas como o "Goiás Tech" exemplificam como as políticas educacionais são implementadas de forma vertical, sem considerar as necessidades e características dos territórios camponeses.

Esse conjunto de problemas revela a existência de uma estrutura educacional que perpetua uma lógica homogeneizadora, desconsiderando a diversidade cultural e epistemológica dos territórios camponeses. A formação por áreas do conhecimento, tal como preconizada pela Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), busca

²⁶ O Currículo Escolar é um documento que sistematiza os objetivos, conteúdos, metodologias e processos avaliativos inerentes a cada etapa e modalidade da educação básica, configurando-se como um instrumento norteador para a prática pedagógica das instituições. Hierarquicamente, sua elaboração fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos Currículos Estaduais e Municipais, sendo ulteriormente concretizado e particularizado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

romper com a fragmentação do saber e promover uma educação contextualizada e emancipatória.

No entanto, os sistemas de avaliação atuais impõem significativas contradições e obstáculos a essa abordagem, evidenciando uma desarticulação entre a proposta inovadora da LEdoC e as estruturas hegemônicas do sistema educacional brasileiro. Essas contradições manifestam-se em diferentes níveis, desde a forma como o conhecimento é validado até as condições de inserção e reconhecimento profissional dos educadores formados por essa pedagogia.

Para enfrentar essa realidade, torna-se necessário pensar em transformações que vão além de ajustes pontuais, buscando uma reestruturação mais ampla que integre de forma orgânica currículo, metodologia e política educacional. Essa transformação deve estar orientada por uma perspectiva emancipatória que reconheça e valorize as especificidades da Educação do Campo, promovendo um diálogo efetivo entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais das comunidades rurais. A seguir, um quadro detalhado das principais contradições e obstáculos identificados:

Quadro 3: Sistemas de Educação/Avaliação versus Formação por Áreas: Contradições e Obstáculos na Educação do Campo

Sistema de Avaliação (Tipo e Exemplo)	Contradição Central com a Formação por Áreas do Conhecimento	Obstáculos Gerados e Implicações	Possíveis Soluções
Exames Padronizados (Internos e Externos) <i>Ex.: Avaliações que priorizam lógicas disciplinares e memorização de conteúdos para testes padronizados.</i>	A formação por áreas busca a superação da fragmentação e a promoção de uma formação omnilateral, emancipatória e interdisciplinar, que articula saberes históricos e ancestrais para uma compreensão profunda da realidade. Em contraste, estes exames avaliam apenas o conhecimento científico de forma isolada e compartimentalizada.	• Desvirtua a Aprendizagem: Leva ao esvaziamento da proposta interdisciplinar, forçando educadores(as) e instituições a priorizar o desempenho em testes padronizados em detrimento da profundidade da aprendizagem e da visão integral e crítica do conhecimento. • Limita a Aplicação Prática: Dificulta a plena implementação de metodologias que conectam os conteúdos à realidade dos educandos(as) e suas comunidades, pois a prioridade torna-se o currículo científico padronizado e a lógica do exame.	• Redesenho Avaliativo: Reorganizar os processos de avaliação de forma que estes contemplem a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes, valorizando a capacidade de articulação e a resolução de problemas complexos da realidade do campo, em vez da mera memorização. • Metodologias Qualitativas: Integrar avaliações formativas e processos (ex.: portfólio) que demonstrem a aplicação do conhecimento e a práxis pedagógica, reconhecendo o desenvolvimento integral do educando.
Processos Seletivos e Concursos Públicos para Docência <i>Ex.: Processos que exigem certificação e atuação por disciplinas isoladas e não reconhecem o perfil de docentes plural e multidisciplinar da LEdoC.</i>	A formação da LEdoC prepara educadores para uma atuação multidisciplinar e integrada, com foco na gestão de processos educativos escolares e comunitários. Os processos seletivos, porém, ignoram essa especificidade, demandando uma especialização disciplinar rígida.	• Barreira na Inserção Profissional: Gera preconceito com o diploma da LEdoC e dificuldade de reconhecimento, forçando os egressos à busca por complementação de formação para atuar em concursos, limitando seu campo de atuação. • Desvalorização da Expertise: Desvaloriza a formação diferenciada da LEdoC. Essa formação é pautada	• Revisão de Editais: Alterar os critérios de concursos e processos seletivos para reconhecer e valorizar a formação por áreas do conhecimento, incluindo provas e títulos que avaliem a capacidade de atuação multidisciplinar e contextualizada. • Políticas de Carreira Docente: Desenvolver planos de carreira específicos para educadores do

		na capacitação de educadores para uma atuação engajada nas complexas realidades e nas contínuas lutas sociais do campo, configurando-se como um movimento de contraposição e superação do modelo educacional hegemônico.	campo que valorizem a formação da LEdoC e estimulem a permanência de profissionais com essa expertise nas áreas rurais.
Estrutura Curricular e Material Didático (Implícita Avaliação) <i>Ex.: Currículo do estado é fechado e materiais didáticos possuem 'conteúdos próprios'.</i>	Enquanto a LEdoC promove a conexão dos conteúdos com a realidade social e cultural das comunidades camponesas, os currículos e materiais didáticos são engessados, desconectados da realidade local e dos saberes do campo e de suas comunidades.	• Restrição Pedagógica: Dificulta a articulação da arte e literatura, poesia, história, memória com saberes locais, impedindo a flexibilidade necessária para uma pedagogia contextualizada e transformadora. • Resistência Institucional: Contribui para a resistência dos sistemas de ensino à implementação de uma pedagogia mais crítica e contextualizada, mantendo a fragmentação do saber, desestimulando a autonomia docente e ceifando o pensamento crítico de educadores(as)/educandos(as).	• Flexibilização Curricular: Implementar currículos mais flexíveis (em todos os níveis de ensino) que permitam a incorporação dos saberes e realidades locais, bem como a autonomia dos educadores para desenvolverem projetos interdisciplinares. • Produção de Material Contextualizado: Incentivar e financiar a produção de materiais didáticos que dialoguem com a cultura, história e necessidades das comunidades, em colaboração com educadores locais e movimentos sociais.
Sistema de Avaliação (Tipo e Exemplo)	Contradição Central com a Formação por Áreas do Conhecimento	Obstáculos Gerados e Implicações	Possíveis Soluções
Programas Governamentais Tecnicistas <i>Ex.: Goiás Tech –</i>	A LEdoC foca na humanização da educação, no desenvolvimento crítico e na articulação com as realidades	• Desumanização do Ensino: Cria um cenário onde as escolas são vistas como robôs, desvalorizando o papel do educador e a interação	• Tecnologias Contextualizadas: Desenvolver e implementar tecnologias educacionais que sejam adequadas à infraestrutura do

<i>implementação de tecnologias e aulas gravadas (ou “ao vivo”) com pouca contextualização.</i>	loais. Programas teleaulas como o Goiás Tech impõem uma lógica tecnológica e padronizada que desconsidera as necessidades e infraestruturas do campo e a importância da interação humana.	com a realidade do aluno, o que contradiz a formação para uma educação ética, emancipadora e transformadora. • Inadequação e Aversão: Resulta na ineficácia de tais programas devido à falta de infraestrutura (ex.: internet), gerando aversão, desestímulo e desengajamento de alunos e educadores, minando a confiança nas políticas educacionais e na própria proposta de avanço.	campo e que sirvam como ferramenta de APOIO à contextualização do ensino, e não como substituto da interação humana e da pedagogia crítica. • Participação Comunitária: Assegurar a participação das comunidades locais na concepção e avaliação dos programas educacionais, garantindo que as políticas atendam às suas reais necessidades e especificidades.
Filosofia da Escola Mercadológica e Controle Político <i>Ex.: Ação política que busca perpetuar a segregação e manter a grande parcela da população em situação de analfabetismo funcional.</i>	A LEdoC tem uma abordagem contra-hegemônica, visando a libertação político-identitária e a autoconscientização do sujeito do campo. Há uma contradição fundamental com um sistema educacional que busca coibir o pensamento crítico e manter o <i>status quo</i>.	• Boicote e Desinvestimento: Leva à sabotagem e desmontes de políticas públicas da Educação do Campo, impedindo o fortalecimento e a expansão de uma educação que ensina a pensar e a criticar. • Perpetuação da Desigualdade: Compromete o direito dos povos do campo a uma educação de qualidade que os empodere, mantendo-os em condição de vulnerabilidade e marginalização política e social.	• Fortalecimento Político-Institucional: Garantir a proteção legal e o financiamento contínuo das políticas de Educação do Campo e da LEdoC, blindando-as contra mudanças políticas arbitrárias e desinvestimento. • Mobilização e Controle Social: Manter e fortalecer a articulação entre os movimentos sociais do campo, instituições de ensino e educadores para o monitoramento e defesa ativa da Educação do Campo, garantindo que ela cumpra seu papel transformador e emancipatório.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos estudos e dados gerados ao longo deste estudo.

As barreiras institucionais e sistêmicas também representam um entrave significativo. O "preconceito com o diploma da LEdoC" (Ipê e Buriti, 2025) e o "estigma" associado à formação em Educação do Campo (Manacá, 2025) impactam diretamente o reconhecimento e a inserção desses profissionais no mercado de trabalho formal. Ipê e Buriti (2025) apontam a "dificuldade de reconhecimento da formação em Educação do Campo" e a "necessidade de complementação da licenciatura [...] para atuar em concursos públicos". A instabilidade contratual, onde Manacá (2025) perdeu sua vaga para um concursado que busca "aposentadoria com salário melhor por trabalharem na zona rural", evidencia um desafio estrutural de estabilidade no emprego.

Adicionalmente, a adaptação à prática profissional e a afirmação da identidade emergem como desafios pessoais e profissionais. Jatobá (2025) expressa "medo, nervosismo e ansiedade" em relação ao estágio obrigatório e à necessidade de desenvolver "confiança na prática docente". Sucupira (2025) compartilha que o "maior desafio foi estar lá em sala de aula" pela primeira vez, sentindo que "faltou mais um pouco [...] de mais experiência". A inserção tardia na docência, como relatado por Aroeira (2025), que só conseguiu sua primeira oportunidade em 2023 após terminar o curso em 2018 e a dificuldade de conciliar formação e atuação profissional, como o dilema de Sucupira (2025) entre atuar e fazer mestrado, são exemplos claros.

Por fim, a efetivação da atuação comunitária e a mobilização social apresentam suas próprias complexidades. Jatobá (2025) menciona que o fato de ainda não atuar diretamente em processos comunitários em sua comunidade quilombola pode ser um desafio para a integração entre prática educativa e atuação comunitária. Macaúba (2025) observa a "baixa mobilização comunitária" em seu território, contrastando com outras comunidades que "estão lutando" e promovendo protestos. Embora a formação na LEdoC valorize o reconhecimento e a identidade do sujeito rural, como Manacá (2025) que passou a falar "com muito mais orgulho" de sua origem, a transposição dessa identidade para a mobilização efetiva ainda é um processo em construção.

Em suma, os desafios identificados — que perpassam a rigidez curricular, as barreiras institucionais, a adaptação à prática e a complexidade da mobilização comunitária — sublinham a importância da avaliação contínua da formação acadêmica da LEdoC/LAL. Essa avaliação é crucial para aprimorar a capacidade dos egressos de navegar e transformar esses contextos, garantindo que a Educação do Campo não apenas resista, mas prospere como um movimento de vanguarda na

construção de uma educação verdadeiramente contextualizada e socialmente engajada.

4.5. Outras Sementes Preciosas que também merecem cuidado – Alguns achados secundários

Para além dos desafios primários, a análise dessas, revela outras categorias cruciais que moldam suas trajetórias e relatos. Essas dimensões complementam a compreensão sobre o impacto da formação e as complexidades da atuação docente em contextos rurais e periféricos.

Sintetizando a trajetória de vida dos participantes fica claro que a LEdoC é um divisor de águas na vida desses educandos/egressos. Muitos deles são filhos de agricultores, ou viveram uma série de mudanças, sem um território pra chamar de seu e enfrentaram obstáculos significativos até conseguir ingressar na universidade. Manacá (2025), por exemplo, inicialmente "não estava gostando" do curso, mas "me apaixonei pelo curso e assim eu me transformei". Aroeira e Buriti (2025), por sua vez, destacam como o acesso à universidade pública era "muito distante, pouco sonhada", sendo a LEdoC a porta de entrada para uma formação que ressoava com suas vivências.

A LEdoC desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da identidade e reconhecimento local desses sujeitos. Ipê (2025) afirma que "tudo que eu aprendi a ser foi lá [na LEdoC]", enquanto Manacá (2025) passou a falar "com mais orgulho" de sua origem rural. Aroeira (2025) relata como a disciplina de "pesquisa e memória" foi decisiva para que se assumisse como "sujeitos e sujeitas quilombolas".

A disciplina de Pesquisa e Memória constitui-se como um componente curricular fundamental na formação dos educadores do campo, articulando de forma orgânica os saberes da área de Linguagem, Arte e Literatura com a construção da identidade territorial camponesa. A articulação com a área de Linguagem manifesta-se através do trabalho com narrativas orais, memórias familiares e comunitárias, registros históricos e práticas culturais que constituem o patrimônio imaterial dos territórios camponeses, estimulando os estudantes a desenvolver habilidades de pesquisa, coleta de depoimentos, sistematização de memórias e produção textual, competências essenciais para sua atuação como educadores capazes de valorizar e preservar os saberes locais.

A formação por área, materializada através desta disciplina, contribui significativamente para a práxis pedagógica dos egressos ao proporcionar instrumentos teórico-metodológicos que permitem a (re)construção da história e memória dos territórios camponeses, fortalecendo a identidade camponesa dos educandos e desenvolvendo sua capacidade de articular conhecimentos científicos com saberes tradicionais. Buriti (2025), embora não se considere "do campo" tradicionalmente, reconhece que a LEdoC a ajudou a entender sua "consciência de classe" e suas origens, demonstrando como a disciplina de Pesquisa e Memória torna-se um elemento-chave na formação de educadores comprometidos com a transformação social e com a valorização da cultura camponesa, preparando-os para uma atuação pedagógica contextualizada e politicamente engajada em seus territórios de origem.

Sobre integração de saberes e práxis local e contextualização pedagógica, os egressos demonstram, em comum, um esforço contínuo para conectar o currículo à realidade dos alunos. Buscam envolver em seus planejamentos desde o teatro, textos locais, visitas de campo pedagógicas, "dia a dia, as tradições, a cultura" (Macaúba, 2025), entre outras ferramentas de transformação social. Também, segundo Pequi (2025), ele busca incorporar os princípios da LEdoC em sua prática, mesmo em uma escola com professores urbanos desconectados da realidade rural.

A organização curricular e trabalho pedagógico, relatado pelos entrevistados, reflete a tensão entre a formação contra hegemônica da LEdoC e a rigidez dos sistemas educacionais. Ipê (2025) enfrenta um currículo "engessado" em escola particular, e Aroeira (2025) lida com um sistema governamental que não permite "links interdisciplinares". Buriti (2025), em escola urbana, cria seu próprio material evidenciando a resiliência em adaptar a prática.

A formação crítica, emancipadora e omnilateral proporcionada pela LEdoC desenvolve nos seus egressos a capacidade de analisar criticamente o currículo disciplinar que lhes é imposto nas escolas e questioná-lo a partir da realidade concreta de seus educandos. Essa formação permite que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas para adequar o currículo às especificidades territoriais e às necessidades das comunidades camponesas, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa e conectada à realidade. Assim, os egressos tornam-se capazes de estabelecer pontes entre os conhecimentos formais exigidos pelo sistema educacional e os saberes locais, criando possibilidades de diálogo entre

diferentes epistemologias e contribuindo para uma prática educativa que valoriza tanto o conhecimento científico quanto a cultura e os saberes tradicionais de seus territórios.

A formação especializada e impacto nas práticas da LEdoC é consistentemente avaliada como superior pelos entrevistados. Ipê (2025) valoriza a compreensão das "tendências pedagógicas", e Manacá (2025) considera a LEdoC "a melhor" por ensinar a ser "estudiosa". Aroeira (2025) destaca a importância da "formação de consciência, de classe, de raça, de gênero", e Buriti (2025) afirma que a base em "economia política" e história da educação brasileira torna sua práxis "totalmente diferente".

Contudo, apesar do reconhecimento da qualidade formativa da LEdoC, a transição da universidade para a prática docente revela tensões significativas. Os desafios profissionais na docência persistem, como a dificuldade de Ipê (2025) em aplicar metodologias aprendidas na universidade em um ambiente "engessado" e o preconceito com o diploma da LEdoC. Buriti (2025), por sua vez, enfrenta insegurança inicial, falta de material pedagógico e preconceito por ser "mulher jovem, a mulher preta, periférica".

Outro aspecto recorrente nas narrativas dos entrevistados refere-se à percepção de despreparo para o exercício da prática pedagógica em sala de aula, não decorrente de deficiências na qualidade formativa da LEdoC, mas sim de lacunas no domínio de conteúdos específicos. Conforme evidencia Aroeira (2025): "O primeiro grande desafio é começar a aprender a dominar os conteúdos da grade curricular escolar. Acho que o primeiro grande desafio foi esse, de apropriação mesmo dos conteúdos escolares". Cabe ressaltar que esse é um desafio comum aos egressos de toda licenciatura, constituindo-se como uma dificuldade natural enfrentada por qualquer recém-formado ao ingressar na prática docente, independente do curso ou universidade em que se forme.

Na comparação entre formações, a LEdoC é vista como singular. Manacá (2025) tem "certeza de que perto de outras licenciaturas ela ainda foi a melhor". Buriti (2025) defende que "toda a licenciatura tinha que ter uma formação como a da LEdoC.", ressaltando a amplitude e base crítica da LEdoC. Pequi (2025) reforça que a LEdoC foi o primeiro curso que "conseguisse contemplar aquilo que eu sou".

Paradoxalmente, essa formação humanística e crítica entra em tensão direta com as políticas educacionais vigentes, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias. A integração e uso de tecnologias, um dos maiores impasses enfrentados pelos egressos da LEdoC, é marcada por uma crítica contundente ao programa "Goiás

Tech". Manacá (2025) o descreve como uma "desgraça para educação", e Aroeira (2025) detalha a falta de internet nas escolas e a inadequação do programa às necessidades locais. Pequi vê a distribuição de Chromebooks como um prelúdio para um sistema que "quer é basicamente tornar todas as escolas robôs" (Pequi, 2025), desumanizando a educação.

Em suma, a avaliação da formação acadêmica da LEdoC, através dessas categorias adicionais, reforça seu papel transformador na vida dos egressos, capacitando-os com uma consciência crítica e ferramentas pedagógicas contextualizadas que transcendem os modelos formativos tradicionais. A singularidade dessa formação reside não apenas na sua base teórica sólida em economia política e história da educação brasileira, mas principalmente na sua capacidade de articular classe, raça e gênero como categorias indissociáveis da práxis educativa.

Apesar dos persistentes desafios sistêmicos - que incluem desde a resistência institucional a metodologias inovadoras até o enfrentamento de políticas educacionais tecnicistas como o "Goiás Tech" - e da resistência a abordagens que questionam estruturas hegemônicas, a resiliência e o engajamento desses profissionais demonstram a vitalidade da LEdoC como política educacional e movimento social.

Essa resistência cotidiana dos egressos, materializada em suas práticas pedagógicas diferenciadas e na persistente luta contra preconceitos e limitações estruturais, evidencia que a LEdoC não apenas forma educadores, mas constrói sujeitos políticos comprometidos com a transformação social. Assim, a LEdoC consolida-se como essencial para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e relevante para os povos do campo, representando uma alternativa concreta aos modelos educacionais excludentes e uma contribuição fundamental para a democratização do conhecimento e a justiça social no contexto educacional brasileiro.

O HORIZONTE QUE SE ABRE PARA NOVAS SEMEADURAS

Mas ainda não é o Fim da História...

Porque toda grande jornada de conhecimento é como plantar: exige paciência para ver a semente germinar, cuidado para regar com sabedoria, e coragem para colher os frutos que alimentarão as próximas gerações de educadores(as) do campo. (Faria, 2025)

A formação de professores organizada por área do conhecimento é uma ideia nova, muito importante e que está mudando a educação no Brasil. Da perspectiva da Educação do Campo, ela não é apenas uma nova maneira de organizar o currículo, ela representa um marco transformador na vida dos educandos. Essa abordagem permite que futuros educadores(as) desenvolvam uma compreensão mais profunda e integrada dos conteúdos, preparando-os para ensinar de forma contextualizada e significativa. A integração de diferentes saberes, possibilita a percepção das relações entre as disciplinas e sua aplicação a realidade das comunidades camponesas.

No entanto, a implementação dessa formação enfrenta desafios, como a necessidade de superar estruturas curriculares hegemônicas e a resistência a novas formas de conceber a educação. Apesar dessas dificuldades, o comprometimento dos profissionais envolvidos evidencia a importância da LEdoC para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e verdadeiramente significativa para os sujeitos do campo.

As experiências das LEdoCs demonstram que a formação por áreas do conhecimento se torna efetiva quando integrada a um projeto político-pedagógico mais amplo, diretamente voltado à transformação social. Essa articulação é fundamental para valorizar os saberes locais, tradicionais e ancestrais, estimular o protagonismo das comunidades e estabelecer um diálogo contínuo entre o conhecimento científico e a realidade sociocultural dos estudantes. Configura-se, assim, uma educação contra-hegemônica, que questiona as lógicas dominantes e promove a autonomia político-identitária dos sujeitos do campo. É nesse sentido que os programas de extensão e a inserção nas escolas desempenham um papel fundamental, contribuindo para a formação política na universidade e fortalecendo a pesquisa, o ensino e a extensão na Educação do Campo, conectando a academia às lutas e necessidades concretas das comunidades camponesas.

Durante a pesquisa, o contato com os egressos revelou características comuns do processo formativo da LEdoC: uma formação interdisciplinar que busca construir uma prática pedagógica capaz de superar a fragmentação do conhecimento. Na área de Linguagens, Arte e Literatura (LAL), essa formação mostra-se particularmente rica e multifacetada, preparando os egressos para uma práxis pedagógica crítica e profundamente conectada à realidade do campo. Essa abordagem transcende a transmissão de conteúdos disciplinares, promovendo a autoconscientização e a libertação político-identitária dos sujeitos, que passam a reconhecer e valorizar suas origens e saberes locais. Nas escolas do campo, os reflexos dessa formação manifestam-se na capacidade dos educadores de desenvolver metodologias contextuais e interdisciplinares, integrando as vivências comunitárias, as tradições orais e as expressões artísticas como ferramentas de ensino e transformação social, atuando como agentes comunitários capazes de questionar paradigmas históricos e resistir a modelos educacionais descontextualizados.

Então, ao final desta extensa jornada de pesquisa, que se debruçou sobre essas e outras tantas vivências, foram gerados inúmeros dados, apreendidos diversos saberes e compartilhadas múltiplas vivências. Mas o que permanece, efetivamente, de todo esse processo?

A experiência de uma Educação do Campo que está distante da perfeição, porém encontra-se em constante processo de ressignificação de si mesma, razão pela qual gera tamanha insatisfação nas classes "social e economicamente superiores".

Nesse sentido, "condenar" a Educação do Campo, ou tentar silenciar suas propostas, significa submeter os sujeitos desses territórios à vida precária na qual já se encontram inseridos, vida que desvaloriza e tenta apagar/anular seus saberes, suas culturas e suas formas de ver e estar no mundo. A luta pela Educação do Campo, portanto, é uma luta pela existência, pela dignidade e pelo direito de construir um conhecimento que seja significativo e libertador as comunidades e seus sujeitos.

A partir desse pensamento não é necessário, portanto, buscar justificativas ou responsabilizar a formação por áreas do conhecimento, pois a questão central não reside na formação por áreas do conhecimento, mas sim no tipo de formação que se pretende oferecer ao formar os sujeitos do campo.

Se o objetivo é formar bacharéis ou licenciados que perpetuem a segregação desses sujeitos e mantenham a escola mercadológica atualmente vigente, então basta pensar uma nova forma de ingresso – ou mesmo prescindir dela. A questão é

que a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), tal como está estruturada, visa contrapor-se a essa lógica e uma de suas principais ferramentas é a formação por áreas do conhecimento, que trabalha o coletivo e o senso crítico dentro e fora da escola, nos processos pedagógicos e comunitários, ensinando aos sujeitos que "uma andorinha só não faz verão".

A LEdoC ensina, através da formação por áreas do conhecimento, dos núcleos de organização do trabalho pedagógico e das disciplinas pensadas pelos e com os sujeitos, a se encontrarem como um coletivo que se fortalece. Como relatou Aroeira (2025) sobre uma das disciplinas do curso: "[...] a disciplina de pesquisa e memória dentro do curso de licenciatura em Educação do Campo, evidentemente, há contribuição das demais, mas há uma centralidade nessa, foi decisiva para essa compreensão identitária, para essa aceitação".

Destarte, o "problema" das áreas do conhecimento não está nas áreas do conhecimento em si, que são, por natureza, ferramentas para compreender o mundo. O "problema" está na questão ideológica, no ensino contra-hegemônico, na autoconscientização do sujeito do campo, na libertação político-identitária desses sujeitos, na superação de paradigmas históricos e na luta contra o poder político estabelecido. Esse processo educativo contra-hegemônico proporciona a libertação político-identitária dos sujeitos, que passam a reconhecer sua própria história, e valorizar seus saberes e culturas e, conseqüentemente, superam paradigmas históricos que os mantiveram marginalizados. Por isso, a Educação do Campo e a formação por áreas do conhecimento se constituem como poderosos instrumentos de luta contra o poder político estabelecido, ao capacitar os sujeitos para questionar, resistir e construir novas realidades a partir de suas próprias perspectivas e aspirações de transformação social.

Sujeitos conscientes podem, de fato, transformar suas realidades, mas para isso muitas outras pessoas perderão o poder que tanto prezam. Utilizando o exemplo do Goiás Tec citado pelos entrevistados: a quem interessa um sistema como esse, que já está chegando aos centros urbanos, como em Águas Lindas de Goiás? A quem interessa manter os jovens – futuras gerações de eleitores – sem um mínimo de pensamento crítico? A quem interessa uma população que nasce, cresce, trabalha e morre sem nenhuma expectativa de melhoria? A quem interessa a grande quantidade de adultos analfabetos? A quem interessa manter a grande parcela da população em situação de analfabetismo funcional?

Todas essas e muitas outras são questões que se multiplicam cada vez mais e continuam sem resposta! Por isso a formação por áreas do conhecimento gera tantos incômodos. Por isso a LEdoC foi sabotada durante um longo período – 2016 a 2022 – da história política do nosso país. Porque ela ensina a pensar, ensina a criticar, ensina que com um coletivo bem estruturado, tudo é possível, até mesmo o inalcançável.

Mas observe onde chegou à luta dos camponeses! Quantos Kalungas, assentados, agricultores e filhos de agricultores hoje são mestres e doutores! Muitos... Tantos que não é possível citá-los neste estudo... Esta seria, então, uma boa pesquisa: quantos sujeitos dos povos originários, dos povos do campo, das águas e das florestas, quebradores(as) de coco, produtores de babaçu, entre tantos outros, conseguiram tornar-se mestres e doutores? É possível enumerar? É importante reiterar que se esses sujeitos originários de populações historicamente excluídas alcançaram patamares “tão altos”, isso está diretamente ligado às lutas e aos processos conquistados pela Educação do Campo e a formação omnilateral da LEdoC por áreas do conhecimento.

É fundamental que a LEdoC se fortaleça e se proteja legalmente contra sua banalização. Porque afirmar que o problema da licenciatura é seu tipo de formação – no caso, a formação por áreas do conhecimento – é banalizar todo um processo histórico de luta e organização.

O problema da LEdoC não é, e nunca foi, a formação por áreas do conhecimento. Parafraseando Caldart (2011), a formação por áreas do conhecimento é apenas um dos tantos instrumentos pedagógicos selecionados, dentro de um contexto histórico importante para esses sujeitos, e tem o propósito de desenvolver a docência em um projeto mais amplo de formação de educadores(as), visando habilitar profissionais que sejam capazes de refletir sobre os processos de transformação escolar, fundamentando-se no conjunto de conhecimentos e experiências já construídos no campo da Educação do Campo, particularmente aqueles originados nos movimentos sociais populares camponeses.

Ou seja, o objetivo da LEdoC vai muito além da formação docente! A LEdoC forma cidadãos críticos, conscientes de suas realidades e participantes das muitas lutas que ainda encontrarão.

E por isso, para isso e com isso em mente, é indispensável a manutenção e efetivação de políticas públicas bem fundamentadas, que não possam ser excluídas

ou modificadas ao bel-prazer de quem quer que seja. O complexo agro-hidro-minério-negócio está em constante processo de pressão para a exclusão política e social desses sujeitos, e a única forma que os sujeitos camponeses têm de lutar contra isso é através de seu coletivo, de seus movimentos fortalecidos. E esse fortalecimento somente se dará se esses sujeitos alcançarem a educação de qualidade, em todos os níveis, a que têm direito.

“Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado compromisso com a comunidade!!!”²⁷

²⁷ Grito de Força da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

O Baú dos Tesouros Bibliográficos que Iluminaram Nossa Jornada

ALENTEJANO, P. A hegemonia do agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e reforma agrária no Brasil. **Caderno Prudentino de Geografia**, [s. l.], v. 4, n. 42, p. 251–285, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/index>.

ARROYO, M. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA (ORG.), M. C. EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA: QUESTÕES PARA REFLEXÃO. Brasília-DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 103–116.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por Uma Educação Do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.o 2).

BOTTECHIA, J. A. de A. (org.). **A formação continuada na educação de jovens e adultos: cenários, buscas e desafios**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

BRASIL, I. N. de E. e P. E. A. T. (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2025.

BRASIL. Presidência da República. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para Transformação da Escola: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. *In*: CALDART, R. S.; STEDILE, M. H.; DAROS, D. (ORG.). CAMINHOS PARA TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA: AGRICULTURA CAMPONESA, EDUCAÇÃO POLITÉCNICA E ESCOLAS DO CAMPO. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 177–219.

CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro : São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S. ET AL. (ORG.). DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Rio de Janeiro : São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 257–265.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ (ORGS.), L. M. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: REGISTROS E REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS-PILOTO (UFMG; UNB; UFBA E UFS). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5). p. 95–120.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **Sem Terra Com Poesia: A arte de re-criar a História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. (org.). **Educacao do Campo: identidade e politicas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. n. ° 4). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>.

CALDART, R. S.; STEDILE, M. H.; DAROS, D. (org.). **Caminhos para Transformação da Escola: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

DIAS, A. P. *et al.* (org.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro : São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2021.

FARIAS, M. I. **Licenciatura em Educação do Campo, das Águas e das Florestas no Fortalecimento do Território: do Direito à Formação de Professores/as ao Desafio do Reconhecimento da Profissão**. 2024. 401 f. Tese (Doutorado em Geografia) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGG, FRANCISCO BELTRÃO - PR, 2024.

FERREIRA, M. J. L.; MOLINA, M. C. Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. *In: MOLINA (ORG.), M. C. LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: DESAFIOS À PROMOÇÃO DO TRABALHO DOCENTE INTERDISCIPLINAR*. Brasília-DF: Mda, 2014. (NEAD Debate, v. 23). p. 127–153.

FISCHER, E. **A Necessidade da Arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos da construção. *In: CALDART, R. S. (ORG.). CAMINHOS PARA TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA: REFLEXÕES DESDE PRÁTICAS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155–175.

FREITAS, L. C. D. Concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual. **Formação em Movimento**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 16–31, 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/445>. Acesso em: 7 maio 2025.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. - UNICAMP, São Paulo, SP, 1994.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41–62, 2008.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. *In: CALDART, R. S. ET AL. (ORG.). DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO*. Rio de Janeiro : São Paulo: [s. n.], 2012. p. 267–274.

FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. D. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 11 jun. 2025.

FRIGOTTO, G.; DICKMANN, I.; PERTUZATTI, I. Currículo Integrado, Ensino Médio Técnico e Base Nacional Comum Curricular: Entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista e-Curriculum**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 871, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30272>. Acesso em: 12 jun. 2025.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: Atitude e Método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/141688981/Interdisciplinaridade-Moacir-Gadoti>.

GDF, G. do D. F. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. [S. l.]: Governo do Distrito Federal, 2019. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/Diretrizes_Ed_do_Campo_V6_JUL2020_5nov24.pdf.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7ª, 2ª reimp.ed. Barueri, SP: Atlas, 2023.

GONÇALVES, F. C.; VILLAS BÔAS, R. L. V. **O trabalho do campo estético da área de Linguagens da LEdoC 15 anos depois**. Brasília: [s. n.], no prelo.

GRAMSCI, A. **CADERNO DO CÁRCERE [livro eletrônico]: Caderno 12**. Rio de Janeiro: IGS Brasil, 2024. Disponível em: <https://igsbrasil.org/galeria>. Acesso em: 13 fev. 2025.

IBGE, C. de D. e D. de I. (org.). **Atlas geográfico escolar**. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ibge, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102069>.

JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 5).

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEITE, P. de S. C. Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em Mestrados Profissionais. **Revista Anhanguera**, [s. l.], v. Ano 18 n. 1, p. 52–73, 2018. Disponível em: <https://unigoias.com.br/sapc/revista-anhanguera/volumes/>.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14. ed. São Paulo, SP: HUCITEC, 2014.

MINAYO, M. C. D. S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], v. 40 n. 40, p. 10–20, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/6439>. Acesso em: 8 maio 2025.

MOLINA, M. C. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENFRENTAMENTO DAS TENDÊNCIAS DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS. **Educação em Perspectiva**, [s. l.], v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 25 nov. 2024.

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**, [s. l.], v. 47, n. 2, p. 458–475, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72097>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MOLINA, M. C. (org.). Prefácio. In: SOUSA, R. M. de; MOLINA, M. C.; ARAÚJO., A. C. de (org.). **Letramentos Múltiplos e Interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília, DF: Universidade de Brasília - DEX, 2016.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22 n. 2, p. 220–253, 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 13 maio 2025.

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 (ORGS.), L. M. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: REGISTROS E REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS-PILOTO (UFMG; UNB; UFBA E UFS). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011a. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5).

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 (ORGS.), L. M. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: REGISTROS E REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS-PILOTO (UFMG; UNB; UFBA E UFS). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011b. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5). p. 35–60.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Apresentação. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ (ORGS.), L. M. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: REGISTROS E REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS-PILOTO (UFMG; UNB; UFBA E UFS). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011c. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5). p. 13–16.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. ET AL. (ORG.). DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Rio de Janeiro : São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 468–474.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011d. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5).

NOGUEIRA, M. P.; FRANZONI, T. M. (org.). **Arte no Campo: Perspectivas políticas e desafios**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2014. (Coleção Educação do Campo).

OLIVEIRA, A. S. de; BOF, A. M.; BASSO, F. V. BALANÇO DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO MEIO RURAL BRASILEIRO (2013-2023). **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 10, p. 13–45, 2024.

PALUDO, C. Educação Popular. *In*: CALDART, R. S. ET AL. (ORG.). DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Rio de Janeiro : São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 282–286.

PALUDO, C. Movimentos Sociais e Educação Popular: atualidade do legado de Paulo Freire. **In: II Seminário Diálogos com Paulo Freire: educação popular, formação profissional e movimentos sociais**, Pelotas, p. 01–13, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/65432471/PALUDO-Conceicao-Movimentos-Sociais-e-Educacao-Popular-atualidade-do-legado-de-Paulo-Freire>.

PIRES, M. F. D. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 173–182, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 7 maio 2025.

PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RIBEIRO, M. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. **Perspectiva**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 41–67, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p41>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Política de Educação Superior no Campo. *In*: MOLINA (ORG.), M. C. EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA: QUESTÕES PARA REFLEXÃO II. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 74–83.

SANTOS, C. A. dos *et al.* (org.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

SILVA, K. A. C. P. C. D. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 17, n. 32, p. 13–32, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da Práxis na formação de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36 n. 1, p. 330–350, 2018. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/>.

SILVA, M. D. P. da; SOUSA, R. M. de. Os multiletramentos na educação do/no campo: uma leitura interdisciplinar do trabalho docente. **A Cor das Letras**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 233, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/4749>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SILVA, M. D. P. D.; SOUSA, R. M. D. Saberes Socioculturais e Letramentos Múltiplos de Estudantes da Escola no/do Campo. **Linha Mestra**, [s. l.], v. 14, n. 42, p. 110–121, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/409>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SOUSA, R. M. de. Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ (ORGS.), L. M. (ORG.). LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: REGISTROS E REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS-PILOTO (UFMG; UNB; UFBA E UFS). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. p. 275–287.

SOUSA, R. M. de; MOLINA, M. C.; ARAÚJO, A. C. de (org.). **Letramentos Múltiplos e Interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília, DF: Universidade de Brasília - DEX, 2016.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade?. **Perspectiva**, [s. l.], v. 23, n. 02, p. 469–484, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9809/9044>. Acesso em: 17 maio 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª-14 reimp.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Edital N° 1 – UnB/Educação do Campo**. Brasília: [s. n.], 2024a. Disponível em: como inserir um edital de vestibular nas referencias abnt.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (org.). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo**. [S. l.: s. n.], 2024b. Disponível em: <https://www.ledocunb.com.br/pppcledoc>.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Fale um pouco da sua trajetória de estudos (onde estudou antes de ingressar no ensino Superior), como você conheceu a LEdoC e quais mudanças ela trouxe para sua vida.
- Você considera que a LEdoC contribuiu para o seu autorreconhecimento como sujeito do campo? Como?
- Como acontece a atuação por área do conhecimento nas escolas do seu território?
- Como os saberes tradicionais e a cultura local são integrados à prática pedagógica da escola em que você atua?
- De que maneira a formação por área do conhecimento na LEdoC/FUP/UnB contribuiu para a sua prática docente e a aprendizagem dos educandos?
- Como as aulas são organizadas na prática da escola do campo do seu território? (é interdisciplinar ou separado por disciplina)
- E como acontece o planejamento das aulas, nas áreas do conhecimento? (há concordância entre os docentes, ou fazem de forma individualizada)
- Quais os principais desafios que você encontrou para atuar por área do conhecimento.
- A escola em que você atua está organizada metodologicamente por áreas do conhecimento?
- Como as escolas do seu território estão lidando com a inserção das TECs no processo de ensino? (para os entrevistados que estão inseridos nessa realidade)
- De que forma a licenciatura te ajudou a planejar suas aulas a partir da realidade do seu educando?
- Quantos professores, na escola em que você atua, são formados na LEdoC?
- Para além da docência, a LEdoC amplia a formação, para a gestão de processos escolares e gestão de processos nas comunidades. A partir disso de que forma esses processos se materializam na sua atuação na comunidade enquanto egresso/educando da LEdoC?

APÊNDICE B - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **Da Universidade ao Campo: Práxis Pedagógica dos Egressos da Área de Linguagens da LEdoC/UnB e suas Contribuições para a Transformação da Escola do Campo**, de responsabilidade de Loyanne Káryta Pereira da Silva Faria, educando do mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é **identificar as principais contribuições da formação por área do conhecimento e seus reflexos na práxis dos egressos da área de Linguagens, Arte e Literatura da LEdoC/FUP/UnB e na Educação do Campo**. A pesquisa busca compreender como a formação por área do conhecimento oferecida pela LEdoC/UnB na área de Linguagens, Arte e Literatura se materializa na prática profissional dos egressos e quais transformações essa formação diferenciada promove no contexto educacional do campo. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista realizada e gravada por vídeo chamada utilizando o Google Meet. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar e sua participação na pesquisa não implicará em qualquer tipo de risco.

Espera-se com esta pesquisa que ao identificar as contribuições e seus repercussões citadas, o estudo poderá oferecer subsídios para o aprimoramento tanto da formação de educadores(as) do campo quanto da própria Educação do Campo como projeto político-pedagógico transformador.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98432.7632 ou pelo e-mail loyanne.karyta@gmail.com.

Eu concordo em participar da pesquisa: **“Da Universidade ao Campo: Práxis Pedagógica dos Egressos da Área de Linguagens da LEdoC/UnB e suas Contribuições para a Transformação da Escola do Campo,”**, respondendo a entrevista semiestruturada. Autorizo que o material e informações obtidas sejam publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos, sem que sejam identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Declaro que li este documento e todos os seus esclarecimentos, entendi os propósitos da pesquisa e sinto-me esclarecida(o) a participar da pesquisa, dando o meu consentimento livre.

Assinatura

APÊNDICE C – TABELA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Categoria / Participante	Ipê	Manacá	Aroeira	Buriti
Identificação	Professora e Coordenadora, egressa da Ledoc (UNB), atua em escola particular em Formosa.	Professora, egressa da Ledoc (UNB), atua em escola rural em Alto Paraíso.	Professor, egresso da Ledoc (UNB), do Quilombo Calunga, atua em escola quilombola.	Professora de Português e Arte, egressa da Ledoc (UNB), atua em escola urbana em Planaltina (DF).
Trajétoria Pessoal e Formação	Filha de agricultores, sempre sonhou em ser professora. Primeira experiência aos 17 anos no PRONERA. Entrou na Ledoc após o ensino médio. Enfrentou divórcio e maternidade solo durante a graduação, com apoio de professores e bolsas.	Cresceu em periferia perigosa, mudou-se para assentamento. Mãe aos 16, interrompeu os estudos. Começou a dar aula sem formação. Entrou na Ledoc em 2014, inicialmente com arrependimento, mas apaixonou-se por filosofia, economia política, literatura e teatro.	Vinda de comunidade quilombola, acesso à universidade era distante. Entrou na Ledoc em 2015, migrou de Matemática para Linguagens. Atuou em movimentos sociais com teatro antes de lecionar em escola.	Vinda de periferias do DF, tentou diversas faculdades privadas sem sucesso. Conheceu a Ledoc em 2012 por indicação de professor. Participou de movimentos estudantis e fez mestrado. Atua como professora contratada.
Identidade e Reconhecimento Local	Ledoc foi fundamental para sua identidade como mulher, mãe e professora. Abraçou sua origem rural e simples, apesar do preconceito.	Ledoc a transformou, dando-lhe uma perspectiva crítica. Passou a falar com orgulho de suas origens no campo, valorizando sua identidade.	Antes da Ledoc, não se identificava plenamente como "Calunga" devido ao preconceito. A disciplina de "pesquisa e memória" na Ledoc foi decisiva para abraçar sua identidade quilombola.	Não se considera "do campo" tradicionalmente, mas "entre a cidade e o campo" do DF. Ledoc a ajudou a entender sua consciência de classe e descobrir suas origens familiares (nordestinas, indígenas).
Integração Saberes e Práxis Local	Utiliza projetos (Feira de Ciências, história familiar, estudos locais) para trazer a realidade dos alunos para a sala de aula. Usou teatro para	Integrou saberes locais (extrativismo do baru, textos locais) em projetos na escola do assentamento. Em escola urbana, desenvolveu projetos de teatro e literatura.	Usa teatro e audiovisual para integrar a cultura e vivências da comunidade (ex: produção de rapadura) ao currículo de Português, conectando com	Integra questões sociais e cultura local (hip hop, grafite) nas aulas de arte. Utiliza a formação em círculo (Paulo Freire) e incentiva os alunos a trazerem suas referências culturais.

	abordar problemas do assentamento.		pesquisas sobre quilombos e conflitos locais.	
Organização Curricular e Trabalho Pedagógico	Atuou em escola particular com currículo "engessado". Como coordenadora, busca projetos para promover interdisciplinaridade. A escola vai até o 9º ano.	Trabalhou como professora de Português e coordenadora pedagógica. Ledoc a preparou para transitar em diversas áreas. Atualmente, ensina 4º ano em escola rural.	Trabalha em escola com 70-80% de professores egressos da Ledoc. Tentam planejamento coletivo para projetos, mas o sistema governamental (SIAP) não permite links interdisciplinares. Leciona Português e Geografia.	Atua em escola urbana com turmas de EJA e regulares. O currículo é rígido, baseado nas diretrizes da Secretaria. Ela cria seu próprio material. A escola vai até o 9º ano.
Formação Especializada e Impacto nas Práticas	A Ledoc a ensinou sobre tendências pedagógicas e a lidar com diferentes contextos, o que a ajuda como coordenadora. Sua formação em Linguagens a habilita para o ensino de Português.	A Ledoc proporcionou uma formação crítica, ensinando-a a ser mediadora do conhecimento. Sua paixão por teatro e literatura se tornou ferramenta de transformação social.	A Ledoc o formou como "gestor comunitário" e professor, com uma base crítica e política que o diferencia.	A Ledoc tem um currículo "muito progressista" e "contra-hegemônico". A base em filosofia, sociologia, economia política e história da educação brasileira moldou sua práxis.
Desafios Profissionais na Docência	Dificuldade em adaptar a pedagogia transformadora da Ledoc a uma escola tradicional. Preconceito com o diploma da Ledoc. Resistência de professores à interdisciplinaridade.	Dificuldade em integrar áreas e falta de recursos. Professores de arte não especializados. Falta de tempo para planejamento coletivo. Estigma inicial do curso.	Conteúdo escolar diferente do universitário. O sistema educacional resiste à educação transformadora. Desconexão entre universidade e realidade escolar. Pressão e ameaças para apoiar o "Goiás Tech".	Insegurança inicial e falta de material pedagógico. Rigidez curricular. Preconceito por ser mulher jovem, negra e periférica, e por ser egressa da Ledoc. Dificuldade de reconhecimento do diploma.
Contextualização Pedagógica	Implementa projetos que trazem a cultura e história familiar dos alunos. Usa o teatro para discutir problemáticas sociais.	Desenvolve projetos de teatro, literatura e produção de texto. Em sua escola atual, já implementa projetos de teatro e leitura.	Realiza passeios pedagógicos na comunidade, usando o ambiente local para aulas de geografia e história. Cria peças de teatro baseadas em vivências e saberes locais.	Cria seu próprio material didático. Divide as aulas em teóricas e práticas. Usa elementos da cultura local (hip hop, grafite) e incentiva a expressão dos alunos.

Comparação entre Formações	A Ledoc oferece uma educação crítica e transformadora, em contraste com a educação tradicional e "bancária".	A Ledoc proporcionou uma formação muito superior e crítica em comparação com outras licenciaturas.	A Ledoc oferece uma formação política e de consciência de classe, raça e gênero que outras formações podem não ter.	Acredita que todas as licenciaturas deveriam ter uma formação como a da Ledoc, que é "ideal" para educadores(as) no Brasil, por sua amplitude e base crítica.
Integração e Uso de Tecnologias	Não há menção explícita sobre o uso de tecnologias, mas a escola é descrita como tradicional e com currículo engessado.	Critica veementemente o "Goiás Tech", considerando-o uma "desgraça" que mascara resultados e desvaloriza a educação. Menciona a saída de alunos das escolas rurais devido a ele.	Critica fortemente o "Goiás Tech" como uma imposição sem consulta à comunidade, que não atende às necessidades locais (falta de internet, aulas gravadas, desrespeito a alunos com deficiência).	Não há menção explícita sobre o uso de tecnologias, mas seu foco está na criação de materiais próprios e na adaptação ao currículo rígido.

Categoria / Participante	Jatobá	Sucupira	Macaúba	Pequi
Identificação	Educando da LEdoC, bolsista do PIBID, com vivência em comunidade quilombola e contato com o campo.	Egressa da LEdoC, com experiência de estágio e aspirações de mestrado, moradora do território Calunga-Vandias em Cavalcante.	Egressa da LEdoC, professora contratada em escola municipal (séries iniciais/alfabetização) na comunidade Engenho 2, com atuação na causa do campo.	Educando da Ledoc (UNB), atua como PIBIDista em escola rural em Pavi Bernardes (Goiás).
Trajétoria Pessoal e Formação	Conheceu a LEdoC através da irmã mais velha, que já era professora formada pela FUP-LEdoC. Entrou em 2023 via vestibular. A LEdoC "desperta o interesse de aprender cada vez mais e está trazendo melhorias	Conheceu a LEdoC através de irmãos que já estudavam lá e entrou via ENEM. Relata uma transformação significativa: "mudou bastante na minha vida, porque, assim... Eu falo assim, praticando quase 100%, né? Por	Chegou à LEdoC após concluir o ensino médio via Telecurso, incentivada por uma professora da LEdoC que a ajudou com a inscrição. Antes da LEdoC, era "muito tímida", mas a faculdade a	Vindo de família camponesa em SP, urbanização forçou mudança. Voltou ao campo durante a pandemia e foi incentivado por amigo egresso da Ledoc a ingressar no curso.

	para o meu desenvolvimento pessoal."	causa que eu era uma pessoa, sabe? ...que não sabia muito o que falar, o que fazer, né? Então, lá já dialogando com os professores, com os colegas, né? Então, aí foi o... Nossa, foi uma coisa que mudou bastante, que pra mim foi... assim, foi um sonho."	ajudou a "desenvolver mais... Ter minhas próprias opiniões."	
Identidade e Reconhecimento Local	É de uma comunidade quilombola em Goiás, mas fez ensino fundamental e médio no DF. Atualmente, não atua em processos comunitários em sua comunidade e faz o PIBID longe dela. Pretende "ficar de vez na minha comunidade, só depois que eu terminar o curso e me formar."	Afirma que já possuía a identidade camponesa, mas a LEdoC a ajudou a aprofundá-la: "Eu já tinha [identidade camponesa], mas com o ensino de lá eu aprendi mais ainda, eu me tornei mais ainda, eu me identifiquei mais ainda, essa palavra que eu quero dizer, me identifiquei mais ainda sendo sujeito do campo."	Inicialmente, não se enxergava como sujeito do campo, apesar de ser de uma comunidade Calunga. A LEdoC mudou sua percepção: "com o passar do tempo na DLEDOC aí eu fui conseguindo ver um olhar totalmente diferente do meu que eu tinha antes." Atualmente, luta pela causa e já fez parte de associações, sentindo que a LEdoC "abriu os nossos olhos que a gente pode enxergar além."	Ledoc o ajudou a se identificar como "sujeito do campo". Foi o primeiro curso que realmente contemplou sua identidade e valores, confirmando seu desejo de ser um professor transformador.
Integração Saberes e Práxis Local	Sua vivência no campo se deu nas férias escolares, visitando os avós na roça. No PIBID, a supervisora da escola viu a necessidade de trabalhar com a EJA Interventiva, indicando uma contextualização da prática.	Durante o estágio, planejava as aulas com a ajuda do professor supervisor, utilizando materiais que permitiam trazer os saberes dos alunos para as aulas.	Como professora alfabetizadora nas séries iniciais, busca integrar o cotidiano, as tradições e a cultura da comunidade nas aulas de geografia e história. Afirmo que traz "todo o contexto deles pra dentro da sala de aula... a	Observa que a escola onde atua não integra saberes locais; professores são urbanos e desconectados da realidade rural. Ele tenta incorporar a teoria da Ledoc em sua prática.

			gente pega mais o dia a dia, as tradições, a cultura" para facilitar o aprendizado e a compreensão do mundo pelos alunos.	
Organização Curricular e Trabalho Pedagógico	Como bolsista do PIBID, realiza acompanhamento pedagógico dos educandos, auxiliando nas atividades de todas as disciplinas, mas não ministra aulas nem participa dos planejamentos. Thas, 26/04/2025 16:14, 26/04/2025 16:16	No estágio, o planejamento das aulas era feito em conjunto com o professor que estava em sala, utilizando materiais que permitiam a interação com os saberes dos alunos. Agendamento Entrevista (SUCUPIRA), 00:05:59	Atua como professora alfabetizadora no 1º ano do Ensino Fundamental. Adapta o currículo oficial ("matriz") para a realidade dos alunos, focando no dia a dia, tradições e cultura da comunidade, pois considera a matriz "bem difícil" e desconectada da realidade local.	A escola vai do 6º ano ao ensino médio (EJA à noite). O currículo é rígido, baseado em materiais didáticos estaduais. Há pouca ou nenhuma integração de áreas do conhecimento.
Formação Especializada e Impacto nas Práticas	A LEdoC a motiva a aprender continuamente e contribui para seu "desenvolvimento pessoal."	A LEdoC a transformou de uma pessoa que "não sabia muito o que falar, o que fazer" para alguém que dialoga mais e se sente mais confiante. Seu sonho é ser professora, e sua expectativa atual é fazer mestrado antes de atuar em sala de aula.	A LEdoC a ajudou a "desenvolver mais," ter "próprias opiniões," e a entender que "quem ensina a gente tá lutando pelo que é nosso," abrindo seus olhos para "enxergar além." Atualmente, está cursando uma especialização em pedagogia.	A Ledoc, especialmente as disciplinas de práticas pedagógicas, é essencial para sua formação. Ela o capacita para uma "educação transformadora" e ética, alinhada aos seus ideais.
Desafios Profissionais na Docência	A LEdoC a motiva a aprender continuamente e contribui para seu "desenvolvimento pessoal."	A LEdoC a transformou de uma pessoa que "não sabia muito o que falar, o que fazer" para alguém que dialoga mais e se sente mais confiante. Seu sonho é ser professora, e sua expectativa atual é fazer	A LEdoC a ajudou a "desenvolver mais," ter "próprias opiniões," e a entender que "quem ensina a gente tá lutando pelo que é nosso," abrindo seus olhos para "enxergar além." Atualmente, está cursando uma especialização em pedagogia.	A escola é "no campo, mas não do campo", com professores urbanos desconectados. Currículo estadual fechado. Mentalidade dos professores focada em concursos. Falta de integração de saberes.

		mestrado antes de atuar em sala de aula.		
Contextualização Pedagógica	A supervisora do PIBID na escola identificou a necessidade de trabalhar com a EJA Interventiva, o que demonstra uma adaptação do programa à realidade específica dos alunos.	Embora não detalhe explicitamente a contextualização, a fala sobre a necessidade de "mais experiência" e a colaboração no planejamento das aulas sugerem uma busca por práticas mais alinhadas à realidade dos alunos.	Traz o contexto dos alunos para a sala de aula, usando exemplos das comunidades e focando no dia a dia, tradições e cultura para que os alunos "entendam o mundo no qual eles estão vivendo," em contraste com a "linguagem mais diferente" da matriz curricular	Tenta incorporar os princípios da Ledoc em suas aulas, mesmo em um ambiente tradicional, buscando contextualizar o ensino.
Comparação entre Formações	(Implícito) A experiência de Jatobá como bolsista do PIBID, focada em acompanhamento pedagógico, contrasta com a atuação direta em sala de aula de sua irmã, já formada pela LEdoC.	A transformação pessoal e profissional proporcionada pela LEdoC é um ponto central, contrastando seu "eu" antes da formação (tímida, sem saber o que fazer) com seu "eu" pós-LEdoC (mais dialogante, com aspirações claras).	A LEdoC foi fundamental para sua autoidentificação como sujeito do campo, algo que não ocorria antes. Ela compara a abordagem da LEdoC com a rigidez do currículo tradicional, que não considera a realidade das comunidades.	A Ledoc é única em sua capacidade de integrar identidade pessoal e teoria crítica, diferentemente de outras universidades.
Integração e Uso de Tecnologias	(Implícito) A experiência de Jatobá como bolsista do PIBID, focada em acompanhamento pedagógico, contrasta com a atuação direta em sala de aula de sua irmã, já formada pela LEdoC.	A transformação pessoal e profissional proporcionada pela LEdoC é um ponto central, contrastando seu "eu" antes da formação (tímida, sem saber o que fazer) com seu "eu" pós-LEdoC (mais dialogante, com aspirações claras).	A LEdoC foi fundamental para sua autoidentificação como sujeito do campo, algo que não ocorria antes. Ela compara a abordagem da LEdoC com a rigidez do currículo tradicional, que não considera a realidade das comunidades.	Sua escola recebeu Chromebooks, o que ele suspeita ser um prelúdio para o "Goiás Tech". Ele vê o programa como uma tentativa de transformar escolas em "robôs", prejudicando a educação.

TRECHOS DAS FALAS

NOTA: Ressalta-se que esta tabela pode conter erros de concordância ou digitação, devido ao uso de ferramentas de transcrição de áudio para texto (Transkripto e Word) em sua elaboração.

Categoria / Participante	Ipê	Manacá	Aroeira	Buriti
Trajetória Pessoal e Formação	"Meu nome completo, né, é Ipê, saído. Eu sou filha de agricultor e também de agricultura. Sempre morei na cidade, na verdade, eu nasci na roça e vim para a cidade, depois eu voltei para a roça. E nesse trajeto de vai-vem-vem, minha família sempre foi assim bem, como que eu digo, bem escassa de educação e eu sempre tive vontade, né."	"Eu me arrependi de ter ido, não estava gostando. Eu achava assim muito, muito. Muito militância [...] Aí quando o Rafael entrou com o teatro, falei, não, nossa, que maravilha que eu vim. Para escuta assim. Essas disciplinas aí de da área de linguagem [...] Me apaixonei pelo curso e eu? E assim eu me transformei."	"A realidade de entrar em uma universidade, sobretudo pública, era muito distante, pouco sonhada, na verdade. [...] o curso de licenciatura em educação do campo foi o curso que, de fato, na universidade abriu as portas para que nós pudéssemos é ingressar, então, na licenciatura em educação do campo."	"Aí um professor do ensino médio. Lá do Cao, do Anderson. Professor de filosofia, sociologia. Me fala do vestibular, da lei. Toque isso em 2012, eu? Estava trabalhando no shopping. E a maior correria da minha vida não. Nunca tinha vindo aqui em Planaltina. E aí vim para cá, fiz o vestibular sem entender muito bem como é que funcionava. E acabei? Na sexta turma de 2012, não é? Aí eu entrei teledoc."
Identidade e Reconhecimento Local	"Ali na Ledoque, tudo que eu aprendi, eu falo que tudo que eu aprendi a ser foi lá. Porque eu não tinha perspectiva, né? [...] Mas o tempo que eu estive na Ledoque, a experiência que eu tive com os professores ali, foi uma experiência muito boa, porque ali eu comecei a ver a minha identidade."	"Antes a gente eu tinha um pouco assim de preconceito, falar que morava na Rússia, né? Aí depois da educação do campo, já falo com mais orgulho, não, eu sou moradora do campo, né?"	E aí, sim, a gente começa a. Se assumir, de fato, como sujeitos e sujeitas quilombolas. [...] a partir da licenciatura em educação. Do campo, especialmente de uma disciplina que. O nome dela é pesquisa e memória, que cuida muito mais dessa parte e. Fazer árvore genealógica, inventários e	"Eu me considero, não, não estou sobre o campo, porque realmente eu não sou. Eu migrei nesses espaços todos. Eu posso dizer aí que ao longo da pesquisa que eu estive nesse e-mail. Não é, é entre a. TV. E o campo do DF, que é algo bem diferente de de dos outros? Do país, né? [...] essa descoberta,

			tentar entender. As raízes familiares de cada educando."	disse. Em quem eu sou é como pessoa mesmo, como ser humano e. E ter essa consciência, né, de que? A nossa história é apagada."
Integração Saberes e Práxis Local	"Quando eu entrei na LEDOC, eu percebi que eu poderia usar o teatro como transformação social, que aquilo ali mudou a minha vida, poderia mudar também a vida dos adolescentes."	"Sim, muito. [...] Fizemos projeto com extrativismo do baru [...] Nós trazíamos ali AA os textos feitos, né? Do pelo pessoal, né? Ali do do do local da localidade."	"Partimos de um gênero textual que era pra ser trabalhado na turma e conseguimos produzir uma peça de teatro a partir da vivência nos fazeres e saberes ali da comunidade."	"Dá para trabalhar a as questões na sociedade, a todos os nossos problemas, que a gente tem sociais dentro de uma aula de arte e tentar trazer. Para. Realidade, então dá pra fazer, só que pra gente fazer isso a gente tem que ter consciência de classe, tem que ter esse olhar mais apurado, porque senão não dá, não funcionaria."
Organização Curricular e Trabalho Pedagógico	"Eu tive problemas mesmo, porque eu queria trabalhar as metodologias que eu aprendi, né? Na universidade, alguma coisa mais livre. E aqui é tudo muito engessado."	"Mas no final mesmo, cada um planejava o seu e cada. Um fazia o seu?"	"Esse sistema é do governo. E todos os professores hoje fazem planejamento dentro desse sistema. [...] eu não consigo fazer. Relação com nenhuma outra disciplina, onde exclusivamente. As habilidades de língua portuguesa."	"Acesso aos planejamentos é feito a partir do que eu recebo, né? Da Secretaria de educação, esse currículo. E ela consegue colocar, porque realmente não é escola do campo. A forma que eu consigo colocar as matrizes é na minha tráfico diária, né? É isso que eu consigo fazer, porque. É eu, eu coloca. Por exemplo, todo mundo já sabe que na hora que eu entro na senhora, eu quero."

				Círculo, então assim, isso já é, já está sendo AA minha marca que eu sei que é não é minha, é do Paulo Freire, mas assim eles não sabem disso, mas eu sei, então eu já falar pra gente em círculo, todo mundo já sabe, vai arrumando, então assim, isso não é meu, então essas pequenas coisas fazem a diferença, vir a nossa, da nossa saúde de aula, entendeu?"
Formação Especializada e Impacto nas Práticas	"O que que me ajuda bastante? Eu ter entendido todas as tendências pedagógicas que eu aprendi lá. Eu ter convivido com pessoas de diferentes lugares, diferentes ideias, diferentes contextos ali. E eu ter morado na roça. Me ajuda muito."	"Eu tenho certeza que em perto de outras licenciaturas ela ainda foi a melhor, porque ela abriu caminho. Uns é pra você pra aprender a ser estudiosa, né? Sair daquele negócio de educando, estudar só na faculdade ou na escola, né? [...] foi me mostrando os caminhos, né? Como estudar é que é eu que sou responsável, né? Pela né, pela minha, pelo meu conhecimento também."	"A própria formação de consciência, de classe, de raça, de gênero, e Toda essa bagagem política também foi adquirida a partir do curso de licenciatura em Educação no Campo. E aí as artes teve papel decisivo, porque era como, de fato, a gente materializava as ações dentro do território e nas ações, inclusive, que começamos também a realizar dentro das escolas."	"É, eu acho que vai mais para para além da área de conhecimento, sabe? Por exemplo, a gente ter aula de conflitos estruturais brasileiros, que é a aula de cedep, né? A gente tem aula de filosofia, a gente tem aula de sociologia. Então, assim, esta base de economia política. Sobre a história da educação brasileira, essa base antes da área de conhecimento é que vai fazer a diferença, porque assim agora eu sei quem eu sou, eu sei de onde eu vim. Então, assim, a minha

				práxis vai ser totalmente diferente."
Desafios Profissionais na Docência	"A escola me exigiu uma situação e eu tinha que fazer. Mas tudo que eu tinha aprendido na Aleadóquia era completamente o contrário." (Agendamento-Entrevista-(Ipê-Carmo)---2025-04-25-15-25-GMT-03-00---Recording.docx, 15:00 - 15:09) "Toda vez que a gente leva o nosso diploma, a gente tem que explicar o que é Educação do Campo para as pessoas."	"A falta de recurso, né? Recurso material é AA. Alguns, principalmente professor de artes que não nunca é formado na área de linguagens, então não consegue integrar com a área." (Daiane-Marques.docx, 0:09:12 - 0:09:33) "Os momentos de planejamento são poucos junto. Professores, pega aí muitas aulas. Então esse esse planejar junto é muito difícil hoje em dia."	"A gente quer construir uma educação que não existe na escola. E aí a gente chega com a ideia bastante diferente do que deveria ser a escola. Mas a escola está dentro de um sistema que pouco se importa com o que a gente pensa e, na verdade, até algumas pessoas dizem, ah, mas eles não conhecem o que é a nossa proposta. Na verdade, conhece, não concorda e, pelo contrário, combate."	"Foi muito difícil assim. É, eu fiquei realmente sem saber como com. Aí não tem material, a gente não tem material pedagógico, né? Então assim chega, chega um livro que não tem muita, não é como condiz com a realidade, nada, não é verdade, né? Um livro muito parece um quebra cabeças mesmo, você fica tentando fazer milagre com aquilo." (Tilyta-Abrantes.docx, 0:28:58 - 0:29:29) "Os temores? Camadas, né? Aí é uma mulher jovem, a mulher preta, perifé. Tá, as pessoas não. Dão abertura. Então, assim, a ideia você vai contém conquistando isso porque tem é uma camada de preconceitos aí de que a gente sabe o que que é, né?"
Contextualização Pedagógica	"A gente consegue, aos poucos, fazer com que o aluno pense em quem ele é, na identidade dele. Como que ele é um sujeito. Ele não é protagonista. Como que	"Desenvolvi vários projetos, Charlie. Diário é eletivas e teatro deprimido, eletiva de teatro, teatralizado assim várias eletivas voltadas para teatro, para	"No ano passado, eu fiz questão. Falei, beleza, a gente precisa trabalhar os textos normativos, mas de todos os termos, de todos os textos normativos, para nós o mais importante é o	"Dá para trabalhar a as questões na sociedade, a todos os nossos problemas, que a gente tem sociais dentro de uma aula de arte e tentar trazer. Para. Realidade, então dá pra fazer, só

	ele consegue... Por que ele está aqui."	literatura, para a produção de texto."	regimento interno do território, que praticamente está desconhecido pelo território e que nós precisamos ter responsabilidade sobre isso aqui dentro da escola."	que pra gente fazer isso a gente tem que ter consciência de classe, tem que ter esse olhar mais apurado, porque senão não dá, não funcionaria."
Comparação entre Formações	"Eu vim para a escola com uma tendência pedagógica idealizada na minha mente, mas quando chega aqui, a realidade é completamente diferente."	"Eu tenho certeza que em perto de outras licenciaturas ela ainda foi a melhor, porque ela abriu caminho."	"Existe um abismo gigantesco entre esses dois mundos. Eu chego até a brincar com os colegas, às vezes, conversando com alguns professores universitários, eu digo para eles, eu acho que os professores universitários que formam professores deveriam, por obrigação, ter uma parte de trabalho dentro das escolas para entender qual é o perfil de professor que precisa ser formado."	"A minha pretensão de vida é essa, a preparada. É DOC, esse ano eu estou, eu estou tentando doutorado e agora, né? Está aberto, estou tentando meu projeto. Então assim eu quero dar esse retorno e voltar, porque é o que eu amo fazer. Eu faço com muito carinho, com muita dedicação, com muita consciência de classe. Então eu tenho certeza que eu vou voltar ainda para esse espaço que é meu, que é um direito e que vou negar e que foi negado para tantos meus para trás. E agora que eu tenho essa oportunidade que eu sei que eu não vou abrir mão DIs." "A nossa formação eu digo com toda a certeza que toda a licenciatura tinha que ter uma

				formação como LED. Toque toda."
Integração e Uso de Tecnologias		"A desgraça para educação pela lei. [...] A pior coisa que aconteceu na educação do Goiás, é o tal do Goiás tech." "Vários educandos do assentamento de vigilância, eles foram embora do vigilância quando começou a implantação, né? Do do Goiás tech. Minha filha foi uma delas. Não ficou, não deixei ficar."	"No Goiás Tec, por exemplo, na nossa escola, a gente não tem mais o ensino médio nas nossas mãos. [...] a nossa escola não tem internet, por exemplo Tinha uma internet lá que nós é que pagávamos a internet, e o mês passado os professores resolveu não pagar mais a internet. [...] não atende, não serve para a comunidade a modalidade."	

Categoria / Participante	Jatobá	Sucupira	Macaúba	Pequi
Trajetória Pessoal e Formação	"A LEdoC me desperta o interesse de aprender cada vez mais e está trazendo melhorias para o meu desenvolvimento pessoal."	"mudou bastante na minha vida, porque, assim... Eu falo assim, praticando quase 100%, né? Por causa que eu era uma pessoa, sabe? ...que não sabia muito o que falar, o que fazer, né? Então, lá já dialogando com os professores, com os colegas, né? Então, aí foi o... Nossa, foi uma coisa que mudou bastante, que	"através da Ledocum, eu comecei a desenvolver mais, sabe? Ter minhas próprias opiniões."	"Na verdade eu venho de uma família do campo, né? Lá de São Paulo, minha família de tradição camponesa, tanto meus avós quanto minha mãe. E a gente morava na grande São Paulo, onde era uma região bem assim, da roça mesmo. Só que aí foi urbanizando, né? [...] Aí foi nessa situação que eu acabei conhecendo um amigo meu, que

		pra mim foi... assim, foi um sonho."		é o Átila, que é o egresso da da redófilo, da turma dos Panteras negras, e acabei indo no aposentamento para dole. Um aí estou lá até. E foi. Que me incentivou a volta pra faculdade."
Identidade e Reconhecimento Local	"Pretendo ficar de vez na minha comunidade, só depois que eu terminar o curso e me formar."	"Eu já tinha [identidade camponesa], mas com o ensino de lá eu aprendi mais ainda, eu me tornei mais ainda, eu me identifiquei mais ainda, essa palavra que eu quero dizer, me identifiquei mais ainda sendo sujeito do campo."	"com a LEDOC abriu os nossos olhos que a gente pode enxergar além."	"Cara, com certeza, totalmente sim, sim, exatamente sim. Acho que é o primeiro curso que eu faço que tem isso é para já passei pela USP. Ribeiro acho que eu nunca vi um curso que conseguisse contemplar aquilo que eu sou, né?"
Integração Saberes e Práxis Local	"Ela [supervisora] viu que é interessante trabalhar o PIBID com a EJA interventiva, ela sabia que havia essa necessidade de trabalhar com os educandos da EJA Interventiva."	"Eu usava os materiais com a ajuda do professor, que era o professor que estava em sala, com a ajuda deles. Nós fazíamos o planejamento das aulas."	"Eu tento trabalhar com eles, principalmente nas áreas de geografia, história, coisas do nosso cotidiano, do dia a dia, sabe? Dando exemplo das comunidades, da própria comunidade deles mesmos, da nossa comunidade."	"Não ensinaram os conteúdos que o governo do Goiás dá? Material didático, né? Então eu preciso. Geralmente chega na sala e. O conteúdo? Olha, vamos à página tal, teu conteúdo tal. Fazer isso aqui, isso. Isso aqui e muitas vezes nem. Que nem a professora de português, que é o mais acompanho o era, né? É basicamente uma coisa bizarra. Ela chega na aula ó, tem que fazer isso daqui, aí os alunos vão fazer. Ela faz todo o notebook, ela inteiro não fala nada, fala, caramba, velho, ela nem explica

				por conteúdo de livro para os educandos. Então não tem conexão nem com o básico, não vai fazer nenhum mínimo."
Organização Curricular e Trabalho Pedagógico	"Nós não damos aula. Mas ajudamos no acompanhamento das atividades de todas disciplinas."	"Nós fazíamos o planejamento das aulas."	"Se a gente for seguir aquela matriz, é bem difícil, tipo assim, ter uma linguagem mais diferente. Então a gente pega mais o dia a dia, as tradições, a cultura."	"Muito pouco. Na verdade, a escola que eu dou é uma escola que ela é no campo, mas ela não é do campo. Ela está tentando ser, eu acho, né? Mas ela não está conseguindo. Mas algumas coisinhas assim, uma ou outra a gente vê que tem uma tentativa de querer ser. O que a maioria dos professores são urbanos, né? Eles vêm de áreas urbanas. Eles não têm conexão com o campo."
Formação Especializada e Impacto nas Práticas	"A LEdoC me desperta o interesse de aprender cada vez mais e está trazendo melhorias para o meu desenvolvimento pessoal."	"Hoje a minha expectativa é... eu quero muito fazer o mestrado."	"eu só tenho mesmo, tipo, a faculdade e também agora eu tô fazendo especialização em pedagogia, só que eu tô cursando."	"E a ledoc meio que me coloca o pé no chão e fala, não é possível uma educação transforma, educação que seja ética ou educação, enfim, né? Os valores que ela que tem tem diretamente é lhe dado com os meus. É município tão romântico assim? Alfândega do que eu sinto que isso é possível, né?"

Desafios Profissionais na Docência	"O medo, o nervosismo e a ansiedade é grande."	"O maior desafio foi estar lá em sala de aula. E para mim, esse foi o maior desafio. Para mim, a primeira vez que eu nunca tinha me atuado em sala de aula, e a primeira vez, esse para mim foi o maior, o meu maior desafio foi esse."	"o maior desafio é tipo através da matriz mesmo que já vem pronto, sabe? Eu acho muito assim que não tem muito a ver com a realidade, sabe? Das comunidades."	"Acho que a maior dificuldade é o currículo do estado, né? Que não está incluso nisso do estado é fechado, né? Os materiais didáticos já tem os conteúdos próprios. E eu estaria aqui meio que inventando moda ao tentar articular a arte e literatura, poesia, história, memória, tudo isso. E tenho saberes locais com tudo isso, né?"
Contextualização Pedagógica	"Ela [supervisora] viu que é interessante trabalhar o PIBID com a EJA interventiva, ela sabia que havia essa necessidade de trabalhar com os educandos da EJA Interventiva."		"Então você traz todo o contexto deles pra dentro da sala de aula? Isso, no dia a dia, pra talvez eles peguem mais fácil."	"Mas mesmo assim eu tento incorporar essas coisas que eu vejo na adedoca, na teoria, né? Tenta colocar um pouco disso na prática."
Comparação entre Formações			"Para te falar a verdade, antes assim, por mais que a gente, tipo, a gente era uma turma bem grande da comunidade Calunga, Antes eu não me enxergava como sujeito do campo e com o passar do tempo na DLEDOC aí eu fui conseguindo ver um olhar totalmente diferente do meu que eu tinha antes, sabe?"	"Acho que é o primeiro curso que eu faço que tem isso é para já passei pela USP. Ribeiro acho que eu nunca vi um curso que conseguisse contemplar aquilo que eu sou, né?"
Integração e Uso de Tecnologias			"Nossa, esse aí é um... É bem difícil, assim, ter uma parte que super gosta, outra parte já não	"Então nessa escola não negamos, tipo assim, o Caiado. Ele distribuiu o Chromebook para

			gosta, né? Porque até então, quando o aluno tem dúvida, que vai perguntar, não é esclarecido aquela dúvida. Eu mesmo tenho um filho, que ele tá terminando esse ano, ele faz parte do Goiás Tech. Não gosto muito, não."	os educandos, né? Eu não sei se existe uma tentativa de já começar a acostumar os alunos do goias. Tf, né?" (Pequi.docx, 0:11:28 - 0:11:39) "Ele quer é basicamente tornar todas as escolas. Se robôs, quer dizer, quando tem aula robótica."
--	--	--	--	--

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR LEDOX/FUP/UNB

12. Matriz Curricular/Carga Horária

A carga horária total do curso é de 3510h/a organizada em 8 (oito) semestres, integralizando 4 (quatro) anos.

12.1. Organização Curricular por Núcleos Pedagógicos

12.1.1. NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS – NEB

Área 1: Teoria Pedagógica e Desenvolvimento Humano			
Disciplinas	Modalidade	Carga horária	Créditos
Teoria Pedagógica 1	OBR	30	002
Teoria Pedagógica 2	OBR	30	002
Teoria Pedagógica 3	OBR	30	002
Teoria Pedagógica 4	OBR	15	001
Teoria Pedagógica 5	OBR	30	002
Teoria Pedagógica 6	OBR	30	002
Desenvolvimento Humano e Aprendizagem 1	OBR	30	002
Desenvolvimento Humano e Aprendizagem 2	OBR	45	003
Desenvolvimento Humano e Aprendizagem na Escola	OPT	30	002
TOTAL		270	018

Área 2: Economia Política			
Disciplinas	Modalidade	Carga horária	Créditos
Economia Política 1	OBR	45	003
Economia Política 2	OBR	30	002
Ecologia Política	OBR	30	002
TOTAL		105	007

Área 3: Filosofia			
Disciplinas	Modalidade	Carga horária	Créditos
Filosofia 1	OBR	30	002
Filosofia 2	OBR	30	002
Filosofia 3	OBR	30	002
Filosofia 4	OPT	30	002
Filosofia 5	OPT	30	002
TOTAL		150	010

Área 4: Política Educacional			
Disciplinas	Modalidade	Carga horária	Créditos
História da Educação	OBR	45	003
Política Educacional 1	OBR	30	002
Política Educacional 2	OPT	30	002
TOTAL		105	007

Área 5: Leitura, Interpretação e Produção de Textos.			
Disciplinas	Modalidade	Carga horária	Créditos
Leitura e Produção de Textos 1	OPT	30	002
Leitura e Produção de Textos 2	OPT	15	001
Leitura e Produção de Textos 3	OPT	15	001
Leitura e Produção de Textos 4	OPT	15	001
Leitura e Produção de Textos 5	OPT	15	001
Textos Acadêmicos: atividades de leitura, escrita e reescrita	OPT	15	001
TOTAL		105	007
Área 6: Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP)			

Disciplinas	Modalidade	Carga horária	Créditos
Introdução a CEBEP 1	OBR	30	002
CEBEP 2: Formação nacional e identidade camponesa, indígena e quilombola	OBR	30	002
CEBEP 3: Raça, gênero e geração	OBR	30	002
CEBEP 4: questão social e questão agrária no Brasil	OBR	30	002
CEBEP: diversidade geracional no campo	OPT	30	002
CEBEP: soberania, segurança alimentar e nutricional	OBR	30	002
CEBEP: Tópicos Especiais	OPT	15	001
TOTAL		195	013

RESUMO GERAL DO NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS (NEB)	Carga horária	Créditos
Área 1: Teoria Pedagógica e Desenvolvimento Humano	270	018
Área 2: Economia Política	105	007
Área 3: Filosofia	150	010
Área 4: Política Educacional	105	007

Área 5: Leitura e produção de texto	105	007
Área 6: CEBEP - Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular	195	013
TOTAL	930	062

12.1.2. NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS – NEE

Eixo 1: Docência por Área de Conhecimento

Área 1: Linguagens			
Disciplinas	Modalidade	Carga horária	Créditos
Estudos Literários 1: Literatura e Nação	OBR	60	004
Estudos Literários 2: Consolidação do Sistema Literário	OBR	60	004
Estudos Literários 3: Representação do Personagem Popular Brasileiro	OBR	60	004
Estudos Literários 4: O reflexo lírico na representação do Brasil	OBR	60	004
Estudos literários avançados: literatura mundial entre o centro e a periferia	OPT	60	004
Estudos Literários Avançados: literatura mundial entre o centro e a periferia	OPT	60	004
Temas avançados de teoria literária: Realismo e ironia em Dom Casmurro de Machado de Assis	OPT	60	004
Temas avançados de teoria literária: Realismo literário em Gyorgy Lukács	OPT	60	004
Literatura como formação: fundamentos históricos ontológicos e estéticos	OPT	60	004
Fonética, Fonologia e morfologia do português	OBR	60	004
Fundamentos da Linguística	OBR	60	004
Morfossintaxe	OPT	45	003
Semântica	OBR	60	004
Sintaxe da Língua Portuguesa	OBR	60	004
Tópicos Avançados em Linguística	OBR	60	004
Tópicos em Ecolinguística	OPT	15	001
Gêneros e Ensino de Língua Portuguesa	OPT	45	003
Alfabetização e letramento de jovens	OPT	60	004
Fundamentos básicos das artes plásticas	OBR	60	004
Teoria e História do Teatro	OBR	45	003
Oficina Básica de Artes Cênicas (OBAC)	OBR	60	004
Pedagogia do Teatro	OBR	45	003
Laboratório de direção e interpretação teatral	OPT	60	004
Laboratório de Dramaturgia	OPT	60	004
Processo experimental em Teatro 1	OPT	30	002
Processo experimental em Teatro 2	OPT	45	003
Teoria e história das artes plásticas e visuais	OBR	60	004
Audiovisual: Estética, Política e Educação.	OBR	15	001
Introdução a Linguagem audiovisual	OBR	15	001

Projeto Experimental em Audiovisual 1	OBR	15	001
Projeto Experimental em Audiovisual: Produção e Finalização	OPT	30	002
Roteiro e Montagem em Audiovisual	OPT	60	004
Expressões, Estética e Cultura Política	OPT	60	004
Documentário, Território e Educação do Campo.	OPT	60	004
TOTAL		1.680	112

Área 2: Área de Ciências da Natureza			
Disciplinas	Modalidade	Carga horária	Crédito
Anatomia e Fisiologia Humana	OPT	45	003
Aritmética 1	OPT	30	002
Aritmética 2	OPT	30	002
Biologia Geral: Citologia e Histologia	OBR	45	003
Biologia Vegetal e Animal	OBR	60	004
Composição do Universo	OBR	60	004
Composição Química dos seres vivos	OBR	60	004
Didática das Ciências (CN)	OPT	60	004
Eletromagnetismo e a vida no campo	OBR	60	004
Ensino de Ciências (CN)	OPT	30	002
Fluxo de energia e ciclos biogeoquímicos	OBR	60	004
Genética e melhoramento	OBR	45	003
Geociências e meio ambiente	OPT	45	003
Geociências para Educação do Campo	OBR	60	004
Hidrodinâmica e termodinâmica e a vida no campo	OBR	60	004
História e Filosofia da Ciência e da Matemática 1	OPT	30	002
História e Filosofia das Ciências e da Matemática 2	OBR	45	003
Luz, ondas e a vida no campo	OBR	60	004
Matemática Básica e Aplicações na Educação do Campo	OBR	60	004
Mecânica e a vida no Campo	OBR	60	004
Práticas de Campo em Botânica (CN)	OPT	60	004
Química da Terra e do ambiente	OBR	75	005
Recursos Didáticos para o Ensino de Ciências (CN)	OPT	30	002
Tópicos Ambientais	OPT	60	004
Tópicos em física moderna e contemporânea	OPT	30	002
Tópicos em Química Aplicada e do Cotidiano 1	OPT	30	002
Tópicos em Química Aplicada e do Cotidiano 2	OPT	30	002
Tópicos Especiais em Biologia (CN)	OPT	60	004
TOTAL		1.380	092

Área 3: Área de Matemática			
Disciplinas	Modalidade	Carga horária	Créditos
Álgebra Elementar	OBR	60	004
Aritmética 1	OBR	30	002
Aritmética 2	OBR	30	002
Educação Financeira	OBR	30	002

Educação Matemática	OBR	60	004
Educação Matemática e Educação do Campo 1	OBR	30	002
Estatística e a vida no campo	OBR	60	004
Probabilidade e análise combinatória	OBR	60	004
Introdução ao pensamento matemático	OBR	30	002
Introdução à Geometria Analítica	OBR	60	004
Geometria e a vida no campo 1	OBR	60	004
Geometria e a vida no campo 2	OBR	60	004
Cálculo Diferencial e vida no campo	OBR	60	004
Cálculo integral e a vida no campo	OBR	60	004
Mecânica e a vida no Campo	OBR	60	004
História e Filosofia da Ciência e da Matemática 1	OBR	30	002
História e Filosofia das Ciências e da Matemática 2	OBR	45	003
Educação Matemática e a Educação do Campo 2	OPT	30	002
Matemática Básica e Aplicações na Educação do Campo	OPT	60	004
Matemática contemporânea	OPT	60	004
Modelagem matemática e a vida no campo	OPT	60	004
Tópicos em física moderna e contemporânea	OPT	30	002
Eletromagnetismo e a vida no campo	OPT	60	004
Hidrodinâmica e termodinâmica e a vida no campo	OPT	60	004
Luz, ondas e a vida no campo	OPT	60	004
Tópicos em física moderna e contemporânea	OPT	30	002
Tópicos em Química Aplicada e do Cotidiano 1	OPT	30	002
Tópicos em Química Aplicada e do Cotidiano 2	OPT	30	002
Composição do Universo	OPT	60	004
Geociências e meio ambiente	OPT	45	003
Tópicos Ambientais	OPT	60	004
LIN: Fundamentos da Linguística	OPT	60	004
LIN: Introdução a Linguagem audiovisual	OPT	15	001
TOTAL		1575	105

Eixo 02: Disciplinas comuns a todos os Licenciandos

Área 1: Gestão de Processos Educativos Escolares			
Disciplinas	Modalidad e	Carga horária	Crédito
Escola e Educação do Campo 1	OBR	30	002
Escola e Educação do Campo 2	OBR	30	002
Organização Escolar e Método Trab. Ped. 1	OBR	15	001
Organização Escolar e Método de Trab. Ped. 2	OBR	30	002
Organização Escolar e Método do Trad. Ped. 3	OPT	30	002
Currículo e Avaliação (CN)	OPT	60	004
Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos	OPT	60	004
Escola do Campo, Saúde e Meio Ambiente	OPT	30	002
TOTAL		285	19

Área 2: Gestão de Processos Educativos nas Comunidades			
Disciplinas	Modalidade	Carga horária	Crédito
Tópicos Especiais em Educação do Campo	OPT	45	003
Educação do Campo e Direitos Humanos	OPT	60	004
História dos movimentos sociais no campo	OPT	60	004
Agrobiodiversidade e Segurança Alimentar e Nutricional	OPT	30	002
Agroecologia e Escola do Campo	OPT	45	003
Matemática e Sociedade	OPT	45	003
Mediações entre forma social e forma estética	OPT	45	003
Promoção da Saúde	OPT	45	003
TOTAL		375	21

RESUMO GERAL DO NÚCLEO DE ESTUDOS Específicos (NEE)			Créditos Extras Optativos	
	Carga horária	Créditos	Carga horária	Créditos
Eixo 1: Docência por Área de Conhecimento				
Área 1: Linguagens	1.140hs	76	540hs	36
Área 2: Área de Ciências da Natureza			240hs	16
Área 3: Área de Matemática			435hs	29
Eixo 02: Disciplinas comuns a todos os Licenciandos				
Área 1: Gestão de Processos Educativos Escolares	150	10	135	9
Área 2: Gestão de Processos Educativos nas Comunidades	165	11	210	14
TOTAL	1455	97		

12.1.3. NÚCLEO DE ATIVIDADES INTEGRADORAS – NAI

Área 1: Pesquisa e Memória

Componente Curricular	Modalidade	Carga Horária	Créditos
Pesquisa e Memória 1	OBR	15	001
Pesquisa e Memória 2	OBR	30	002
Pesquisa e Memória 3	OBR	30	002
Pesquisa e Memória 4	OPT	30	002
Pesquisa e Memória 5	OPT	30	002
Metodologia da Pesquisa em Educação (CN)	OPT	60	004
TOTAL		195	13

Área 2: Práticas Pedagógicas

Componente Curricular	Modalidade	Carga Horária	Créditos
Práticas Pedagógicas 1	OBR	30	002
Práticas Pedagógicas 2	OBR	60	004
Práticas Pedagógicas 3	OBR	45	003
Práticas Pedagógicas 4	OBR	60	004
Práticas Pedagógica 5	OBR	60	004
Práticas Pedagógicas 6	OBR	60	004
Práticas Pedagógicas 7	OBR	45	003
Práticas Pedagógicas 8	OBR	45	003
TOTAL		405	27

Área 3: Estágio Supervisionado Obrigatório

Componente Curricular	Modalidade	Carga Horária	Créditos
Estágio Curric. Superv. 1 - Comunidade	OBR	105	007
Estágio Curricular Supervisionado 2: EJA	OBR	90	006
Estágio C. S. 3 – Gestão e Docência	OBR	105	007
Estágio C. S. 4 – Gestão e Docência	OBR	105	007
TOTAL		405	27

Área 4: Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

Componente Curricular	Modalidade	Carga Horária	Créditos
Trabalho de Conclusão de Curso 1	OBR	30	002
Trabalho de Conclusão de Curso 2	OBR	30	002
Trabalho de Conclusão de Curso 3	OBR	15	001
TOTAL		75	005

Área 5: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outras atividades de formação complementar

Componente Curricular	Modalidade	Carga Horária	Créditos
Língua Brasileira de Sinais 1 – LIBRAS	OBR	15	001
Língua Brasileira de Sinais 2 – LIBRAS	OBR	30	002
TOTAL		45	003

Espanhol Instrumental e Comunicação

Componente Curricular	Modalidade	Carga Horária	Créditos
Espanhol Instrumental 1	OPT	30	002
Espanhol Instrumental 2	OPT	30	002

Comunicação Comunitária (CN)	OPT	60	004
Comunicação e Tecnologias da Informação	OPT	30	002
Letramento Científico e Digital	OPT	30	002
TOTAL		60	004

12.2. Atividades Complementares

Compreende-se por Atividades complementares as atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 da Resolução 02/2015, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

A carga horária de atividades complementares equivale a 210 horas, que serão integralizadas pelos estudantes em 14 créditos de caráter obrigatório, conforme detalhamento em Regulamento anexo.

12.3. Matriz curricular - Organizada por Semestre e Áreas de Conhecimento

12.3.1. Área de Artes, Literatura e Linguagens

Opção:		9628 - Educação do Campo - Linguagens							
Período: 1			Total de Créditos: 20	OBR:	18	OPT:	2		
PR	MOD ⁸	CÓDIGO	NOME	Carga Horária	Créditos				Pré-requisitos
					Teóricos	Práticos	Extensão	Geral	
1	OBR	FUP0386	Práticas Pedagógicas 1	30	001	001	000	002	Não
2	OBR	FUP0374	Economia Política 1	45	003	000	000	003	Não
3	OBR	FUP0375	Filosofia 1	30	002	000	000	002	Não
4	OBR	FUP0377	Teoria Pedagógica 1	30	001	001	000	002	Não
5	OBR	FUP0043	História da Educação	45	001	001	001	003	Não
6	OBR	FUP0041	CEBEP 1	30	001	001	000	002	Não
7	OBR	FUP0381	Escola e Educação do Campo 1	30	002	000	000	002	Não
8	OBR	FUP0390	Organização Escolar e Método Trab. Ped. 1	15	001	000	000	001	Não
9	OBR	FUP0384	Pesquisa e Memória 1	15	001	000	000	001	Não
10	OPT	FUP0044	Leitura e Produção de Texto 1	30	001	001	000	002	Não
Total:				300	013	005	001	020	Não
TOTAL DO PERÍODO 1:				300	013	005	001	020	Não
Período: 2			Total de Créditos: 27	OBR:	26	OPT:	1		
PR	MOD ⁸	CÓDIGO	NOME	Carga Horária	Créditos				Pré-requisitos
					Teóricos	Práticos	Extensão	Geral	

11	OBR	FUP0403	Práticas Pedagógicas 2	60	003	001	000	004	Não
12	OBR	FUP0397	Economia Política 2	30	001	001	000	002	Não
13	OBR	FUP0400	Filosofia 2	30	001	000	001	002	Não
14	OBR	FUP0392	Teoria Pedagógica 2	30	001	001	000	002	Não
15	OBR	FUP0049	CEBEP 2: Formação nacional e identidade camponesa, indígena e Quilombola	30	001	000	001	002	Não
16	OBR	FUP0062	Pesquisa e Memória 2	30	001	000	001	002	Não
17	OPT	FUP0050	Leitura e Produção de Texto 2	15	001	000	000	001	Não
Total NEB:				225	009	003	003	015	
18	OBR	FUP0509	Estudos Literários 1: Literatura e Nação	60	002	001	001	004	Não
19	OBR	FUP0506	Fundamentos da Linguística	60	002	001	001	004	Não
20	OBR	FUP0052	Fundamentos básicos das artes plásticas	60	002	001	001	004	Não
Total LIN:				180	006	003	003	012	Não
TOTAL DO PERÍODO 2				405	015	006	006	027	Não
Período: 3			Total de Créditos: 28	OBR:	27	OPT:	1		
PR	MOD ⁸	CÓDIGO	NOME	Carga Horária	Créditos				Pré-requisitos
					Teóricos	Práticos	Extensão	Geral	Não
21	OBR	FUP0417	Práticas Pedagógicas 3	45	002	001	000	003	Não
22	OBR	FUP0429	Filosofia 3	30	002	000	000	002	Não
23	OBR	FUP0431	Teoria Pedagógica 3	30	001	001	000	002	Não
24	OBR	FUP0379	Política Educacional 1	30	001	001	000	002	Não
25	OBR	FUP0077	CEBEP 3: Raça, gênero e Geração	30	001	001	000	002	Não
26	OBR	FUP0075	Pesquisa e Memória 3	30	001	001	000	002	Não
27	OBR	FUP0427	Organização Escolar e Método de Trab. Ped. 2	30	001	000	001	002	Não
28	OPT	FUP0076	Leitura e Produção de Texto 3	15	001	000	000	001	Não
Total NEB:				240	010	005	001	016	
29	OBR	FUP0229	Estudos Literários 2: Consolidação do Sistema Literário e desagregação nacional	60	002	001	001	004	Não
30	OBR	FUP0227	Fonética, Fonologia e morfologia do português	60	002	001	001	004	Não
31	OBR	FUP0068	Teoria e história das artes plásticas e visuais	60	002	001	001	004	Não
Total LIN:				180	006	003	003	012	
TOTAL DO PERÍODO 3:				420	016	008	004	028	
Período: 4			Total de Créditos: 28	OBR:	18	OPT:	10		
PR	MOD ⁸	CÓDIGO	NOME	Carga Horária	Créditos				Pré-requisitos
					Teóricos	Práticos	Extensão	Geral	
32	OBR	FUP0499	Práticas Pedagógicas 4	60	004	000	000	004	Não

33	OBR	FUP0458	Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	30	001	000	001	002	Não
34	OBR	FUP0165	Teoria Pedagógica 4	15	001	000	000	001	Não
35	OPT	FUP0466	Filosofia 4	30	002	000	000	002	Não
36	OBR	FUP0079	CEBEP 4: questão social e questão agrária no Brasil	30	001	000	001	002	Não
37	OPT	FUP0163	Política Educacional 2	30	002	000	000	002	Não
38	OPT	FUP0096	Pesquisa e Memória 4	30	001	00	001	002	Não
39	OPT	FUP0080	Leitura e Produção de Texto 4	15	001	000	000	001	Não
Total NEB:				240	013	000	003	016	Não
40	OBR	FUP0176	Estudos Literários 3: Representação do Personagem Popular Brasileiro	60	002	001	001	004	Não
41	OPT	FUP0081	Morfossintaxe	45	002	001	000	003	Não
42	OBR	FUP0083	Oficina Básica de Artes Cênicas (OBAC)	60	002	001	001	004	Não
43	OBR	FUP0084	Introdução a Linguagem audiovisual	15	001	000	000	001	Não
Total LIN:				180	007	003	002	012	
TOTAL POR PERÍODO 4:				420	020	003	005	028	
Período: 5			Total de Créditos: 33			OBR:	26	OPT:	7
PR	MOD ⁸	CÓDIGO	NOME	Carga Horária	Créditos				Pré-requisitos
					Teóricos	Práticos	Extensão	Geral	
44	OBR	FUP0222	Práticas Pedagógica 5	60	004	000	000	004	Não
45	OBR	FUP0225	Estágio Curric. Superv. 1 – Comunidade	105	003	004	000	007	Não
46	OPT	FUP0106	CEBEP 5: diversidade geracional no campo	30	001	001	000	002	Não
47	OPT	FUP0468	Filosofia 5	30	002	000	000	002	Não
48	OBR	FUP0460	Desenvolvimento Humano e Aprendizagem 2	45	003	000	000	003	Não
49	OPT	FUP0108	Pesquisa e Memória 5	30	001	001	000	002	Não
50	OPT	FUP0107	Leitura e Produção de Texto 5	15	001	000	000	001	Não
Total NEB:				315	015	006	000	021	
51	OBR	FUP0193	Estudos Literários 4: O reflexo lírico na representação do Brasil	60	002	001	001	004	Não
52	OBR	FUP0174	Sintaxe da Língua portuguesa	60	002	001	001	004	Não
53	OBR	FUP0110	Pedagogia do Teatro	45	002	001	000	003	Não
54	OBR	FUP0109	Audiovisual: Estética, Política e Educação	15	001	000	000	001	Não
Total LIN:				180	007	003	002	012	Não
TOTAL NO PERÍODO 5:				495	022	009	002	033	
Período: 6			Total de Créditos: 31			OBR:	23	OPT	8
PR	MOD ⁸	CÓDIGO	NOME	Carga Horária	Créditos				Pré-requisitos
					Teóricos	Práticos	Extensão	Geral	

55	OBR	FUP0166	Trabalho de Conclusão 1	30	002	000	000	002	Não
56	OBR	FUP0167	Práticas Pedagógicas 6	60	004	000	000	004	Não
57	OBR	FUP0169	Estágio Curricular Supervisionado 2: EJA	90	003	003	000	006	Não
58	OBR	FUP0111	CEBEP 6: soberania, segurança alimentar e nutricional	30	002	000	000	002	Não
59	OPT	FUP0112	Desenvolvimento Humano e Aprendizagem na Escola	30	002	000	000	002	Não
60	OBR	FUP0113	Teoria Pedagógica 5	15	001	000	000	001	Não
61	OPT	FUP0171	Outras formas de atividades Espanhol Instrumental 1	30	002	000	000	002	Não
Total NEB:				285	016	003	000	019	
62	OPT	FUP0119	Estudos literários avançados: literatura mundial entre o centro e a periferia	60	004	000	000	004	Não
63	OBR	FUP0120	Semântica	60	002	001	001	004	Não
64	OBR	FUP0121	Teoria e História do Teatro	45	003	000	000	003	Não
65	OBR	FUP0122	Projeto Experimental em Audiovisual 1	15	001	000	000	001	Não
Total LIN:				180	010	001	001	012	
TOTAL DO PERÍODO 6:				465	026	004	001	031	
Período: 7			Total de Créditos: 30		OBR:	19	OPT:	11	
PR	MOD ⁸	CÓDIGO	NOME	Carga Horária	Créditos				Pré-requisitos
					Teóricos	Práticos	Extensão	Geral	
66	OBR	FUP0185	Trabalho de Conclusão 2	30	002	000	000	002	Não
67	OBR	FUP0187	Práticas Pedagógicas 7	45	003	000	000	003	Não
68	OBR	FUP0189	Estágio C. S. 3 – Gestão e Docência	105	003	004	000	007	Não
69	OBR	FUP0129	Língua Brasileira de Sinais 1 - LIBRAS	15	001	000	000	001	Não
70	OPT	FUP0130	CEBEP: Tópicos especiais	15	001	000	000	001	Não
71	OBR	FUP0131	Teoria Pedagógica 6	30	001	000	001	002	Não
72	OPT	FUP0205	Outras formas de atividades: Espanhol Instrumental 2	30	002	000	000	002	Não
Total NEB:				270	013	004	001	018	
73	OPT	FUP0142	Literatura como formação: fundamentos históricos ontológicos e estéticos	60	004	000	000	004	Não
74	OBR	FUP0191	Tópicos Avançados em Linguística	60	004	000	000	004	Não
75	OPT	FUP0132	Processo experimental em Teatro 1	30	002	000	000	002	Não
76	OPT	FUP0133	Projeto Experimental em Audiovisual: Produção e Finalização	30	000	002	000	002	Não
Total LIN:				180	010	002	000	012	
TOTAL NO PERÍODO 7:				450	023	006	001	030	
Período: 8			Total de Créditos: 23		OBR:	17	OPT:	6	

PR	MOD ²⁸	CÓDIGO	NOME	Carga Horária	Créditos				Pré-requisitos
					Teóricos	Práticos	Extensão	Geral	
77	OBR	FUP0210	Trabalho de Conclusão 3	15	001	000	000	001	Não
78	OBR	FUP0212	Práticas Pedagógicas 8	45	003	000	000	003	Não
79	OBR	FUP0214	Estágio C. S. 4 – Gestão e Docência	105	003	004	000	007	Não
80	OBR	FUP0144	Língua Brasileira de Sinais 2 – LIBRAS	30	002	000	000	002	Não
81	OBR	FUP0143	Ecologia Política	30	001	000	001	002	Não
82	OPT	FUP0493	Organização Escolar e Método Trab.Ped. 3	30	002	000	000	002	Não
83	OBR	FUP0209	Escola e Educação do Campo 2	30	001	000	001	002	Não
Total NEB:				285	013	004	002	019	
84	OPT	FUP0146	Processo experimental em Teatro 2	45	003	000	000	003	Não
85	OPT	FUP0148	Tópicos em Ecolinguística	15	001	000	000	001	Não
Total LIN:				60	004	000	000	004	
TOTAL DO PERÍODO 8:				345	017	004	002	023	
TOTAL GERAL EM DISCIPLINAS:				3300	153	045	022	220	
TOTAL DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES:				210	0	0	0	14	
TOTAL GERAL DO CURSO:				3510	153	045	022	234	

²⁸ As disciplinas optativas aqui apresentadas são ilustrativas e servem para exemplificar a carga horária total do semestre sugerida aos estudantes. A oferta das disciplinas optativas seguirá as orientações da regulamentação da UnB que afirma que cada disciplina optativa deverá ser ofertada em no máximo a cada dois anos. As demais disciplinas optativas de área consta na Matriz Curricular por área acima (item 12.3.) e no Regulamento do Curso em anexo