



REFLEXÕES SOBRE AS POTENCIALIDADES DA MATRIZ FORMATIVA DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Mônica Castagna Molina¹
Universidade Brasília

Loyanne Káryta Pereira da Silva Faria²
Universidade de Brasília

RESUMO

Fundamentado no materialismo histórico-dialético, este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa apoiada pelo CNPq, cujo foco de investigação é a práxis de egressos das Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs e de docentes que nelas atuam, objetivando investigar as transformações que tais práxis desencadeiam, especialmente no âmbito da produção do conhecimento, a partir de alguns elementos estruturantes da matriz formativa de tais Licenciaturas. A pesquisa trabalha com uma abordagem qualitativa, com base na análise de teses e dissertações sobre as LEdoCs. Os resultados revelam que a sua materialidade de origem, enraizada na tríade campo / políticas públicas / educação, estrutura uma matriz formativa que se opõe ao modelo educacional hegemônico. A Formação por Áreas de Conhecimento, articulada à Formação em Alternância, a promoção da Auto-organização dos estudantes, aliada à perspectiva da Formação Omnilateral, princípios sustentados pela Epistemologia da Práxis, são apresentados como estratégias e intencionalidades formativas que articulam saberes acadêmicos e comunitários, buscando promover o desenvolvimento integral dos educadores em formação nesses cursos. Além disso, todas essas estratégias articuladas repercutem nos processos de produção de conhecimento e contribuem para a formação de Intelectuais Orgânicos, nos termos de Gramsci, capazes de atuar na transformação de suas realidades. Conclui-se que as LEdoCs, embora enfrentem contradições e ameaças do contínuo avanço do agronegócio sobre os territórios camponeses e da falta de financiamento suficiente das políticas públicas de Educação do Campo, consolidam-se como instrumento fundamental de resistência e emancipação, formando educadores comprometidos com um projeto societário alternativo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Licenciaturas em Educação do Campo; Movimentos sociais; Formação de educadores; Contra-hegemonia.

REFLECTIONS ON THE POTENTIAL OF LICENTIATE DEGREE COURSES IN EDUCATION FOR RURAL AREAS IN BRAZIL

ABSTRACT

Based on historical-dialectical materialism, this article presents partial results of a research, supported by the National Center for Scientific and Technological Development (CNPq), which focus is the praxis of graduates from Education in Rural Areas Licentiate Degrees – LEdoCs and teachers working in these courses aiming at

¹ Pós-doutorado em Educação (Unicamp). Professora Titular da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. Endereço para correspondência: SQN 416, Bl. K, Ap. 303, Asa Norte, Brasília/DF, Brasil, CEP 70.879-110. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9901-9526>. E-mail: mcastagnamolina@gmail.com.

² Doutoranda em Educação na linha Educação Ambiental, do Campo, Indígena, Quilombola e das Relações Étnico-Raciais (EACQREs) pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. Endereço para correspondência: QNO 06 Conjunto B Casa 21, Ceilândia Norte, DF, Brasil. CEP 72251-602. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6219-0120>. E-mail: loyanne.karyta@gmail.com.

investigating the transformations that such praxis triggers, especially in the area of knowledge production, based on some structuring elements of the formative matrix of these Licentiate Degrees. This research employs a qualitative approach, based on the analysis of theses and dissertations on LEdoCs. The results reveal that their original materiality, rooted in the triad of field/public policies/education, structures a formative matrix that opposes the hegemonic educational model. Formation by Areas of Knowledge, articulated with Alternating Formation, the promotion of student self-organization, combined with the perspective of Omnilateral Formation – principles supported by the Epistemology of Praxis – are presented as formative strategies and intentions that articulate academic and community knowledge, seeking to promote the integral development of educators in formation in these courses. Furthermore, all these relevant articulated strategies have repercussions on knowledge production processes and contribute to the formation of Organic Intellectuals, in Gramsci's terms, capable of acting in the transformation of their realities. One can conclude that although LEdoC courses face contradictions and threats from the continuous advance of agribusiness on peasant territories and the lack of sufficient funding for public policies on Education for Rural Areas, they have been consolidating themselves as a fundamental instrument of resistance and emancipation, training educators committed to an alternative societal project.

Keywords: Education for Rural Areas; Licentiate in Education for Rural Areas; Educator's Formation.

REFLEXIONES SOBRE EL POTENCIAL DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN DEL CAMPO EN BRASIL

RESUMEN

Basado en el materialismo histórico-dialéctico, este artículo presenta resultados parciales de una investigación, apoyada por el Centro Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – CNPq, cuyo enfoque se centra en la praxis de los egresados de las Licenciaturas en Educación del Campo – LEdoC y los docentes que trabajan en ellas. El objetivo es investigar las transformaciones que dicha praxis desencadena, especialmente en el área de la producción de conocimiento, a partir de algunos elementos estructurantes de la matriz formativa de estas Licenciaturas. La investigación emplea enfoque cualitativo, basado en el análisis de tesis y disertaciones sobre las LEdoC. Los resultados revelan que su materialidad original, arraigada en la tríada campo/políticas públicas/educación, estructura una matriz formativa que se opone al modelo educativo hegemónico. La Formación por Áreas de Conocimiento, articulada con la Formación en Alternancia, la promoción de la autoorganización estudiantil, combinada con la perspectiva de la Formación Omnilateral – principios sustentados en la Epistemología de la Praxis – se presentan como estrategias e intenciones formativas que articulan el conocimiento académico y comunitario, buscando promover el desarrollo integral de los educadores en formación en estos cursos. Estas estrategias articuladas contribuyen a la formación de Intelectuales Orgánicos capaces de transformar sus realidades. Se concluye que los LEdoCs, si bien enfrentan contradicciones y amenazas por el continuo avance del agronegocio en territorios campesinos y la falta de financiamiento suficiente para políticas públicas de Educación del campo, se están consolidando como un instrumento fundamental de resistencia y emancipación, formando educadores comprometidos con un proyecto de sociedad alternativo.

Palabras clave: Educación del Campo; Licenciatura em Educación del Campo; Formación del educador.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma síntese das reflexões socializadas na aula de "Educação do Campo no Brasil: processos formativos das Licenciaturas em Educação do Campo", ministrada pela Prof^a. Dra. Mônica Castagna Molina (UnB) e pelo Prof. Dr. Salomão Hage (UFPA), no âmbito do Curso Educação Rural e Educação do Campo na América Latina, desenvolvido de agosto a dezembro de 2024. A disciplina fez parte de uma inovadora e

relevante experiência de articulação interinstitucional e internacional de universidades, articulada pela Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade & Movimentos Sociais – Rede PECCS, responsável pela promoção do curso. As reflexões socializadas na aula pela professora Molina e apresentadas neste artigo foram sistematizadas a partir de pesquisa realizada com apoio do CNPq, intitulada: “Quinze anos das Licenciaturas em Educação do Campo: o que apontam os dados sobre seus egressos e sobre os docentes que nelas atuam”, que está ainda em andamento. As reflexões deste estudo se fundamentam também na pesquisa intitulada “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”, orientada e realizada pelas autoras deste artigo consecutivamente, a partir das práticas vividas e relatadas pelos egressos do curso na Universidade de Brasília. Em ambas as pesquisas têm sido possível constatar a materialização das LEdoCs como política pública transformadora, democratizando o acesso ao ensino superior para populações historicamente excluídas.

A Educação do Campo no Brasil não consiste meramente numa modalidade de ensino, mas num movimento político-pedagógico forjado nas intensas lutas sociais por terra, territórios e por direitos no país. Emergiu da necessidade de construir uma educação que dialogasse com as realidades e as especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas, secularmente marginalizados e invisibilizados pelas políticas educacionais urbanocêntricas. Portanto, constitui-se como campo de conhecimento intrinsecamente articulado às questões sociais, políticas e econômicas do país, especialmente no que concerne à disputa territorial e aos modelos antagônicos de desenvolvimento rural – agronegócio *versus* agricultura familiar camponesa. (Aroucha et al, 2023)

Caldart (2012) argumenta que a Educação do Campo expressa concretamente a realidade brasileira contemporânea, na qual os movimentos sociais assumem o protagonismo na construção de políticas educacionais alinhadas aos anseios e necessidades das populações camponesas. Segundo a autora, essa proposta formativa articula-se intrinsecamente às dimensões do trabalho, da cultura e das lutas dos camponeses, evidenciando um conflito estrutural entre diferentes modelos de desenvolvimento rural e sistemas produtivos agrícolas, cujas repercussões atravessam as concepções de nação, organização social, políticas governamentais e processos formativos.

No cerne desse movimento, as Licenciaturas em Educação do Campo - LEdoCs assumem um papel estratégico, representando uma conquista fundamental dos movimentos sociais e configuram-se como espaços de formação de educadores comprometidos com a transformação social e com a superação das desigualdades estruturais que marcam o território rural brasileiro. A proposta formativa das LEdoCs, cujos cursos organizam-se com base em áreas de conhecimento, concebidos para serem ofertados a partir da Formação em Alternância, na Interdisciplinaridade, na Formação Omnilateral do sujeito e na Práxis, desafia o modelo educacional tradicional e propõe uma formação enraizada na realidade concreta dos sujeitos camponeses. Essas licenciaturas buscam formar educadores capazes de compreender e intervir nas complexas dinâmicas do campo, enfrentando as contradições impostas pelo avanço do agronegócio (Alentejano, 2020) e contribuindo com a promoção do desenvolvimento de suas comunidades. Contudo, essas experiências enfrentam contradições decorrentes das disputas de projetos societários (Molina, 2023), das limitações das políticas públicas e das investidas do modelo de desenvolvimento hegemônico sobre os territórios e modos de vida camponeses (Porto Gonçalves, 2011).

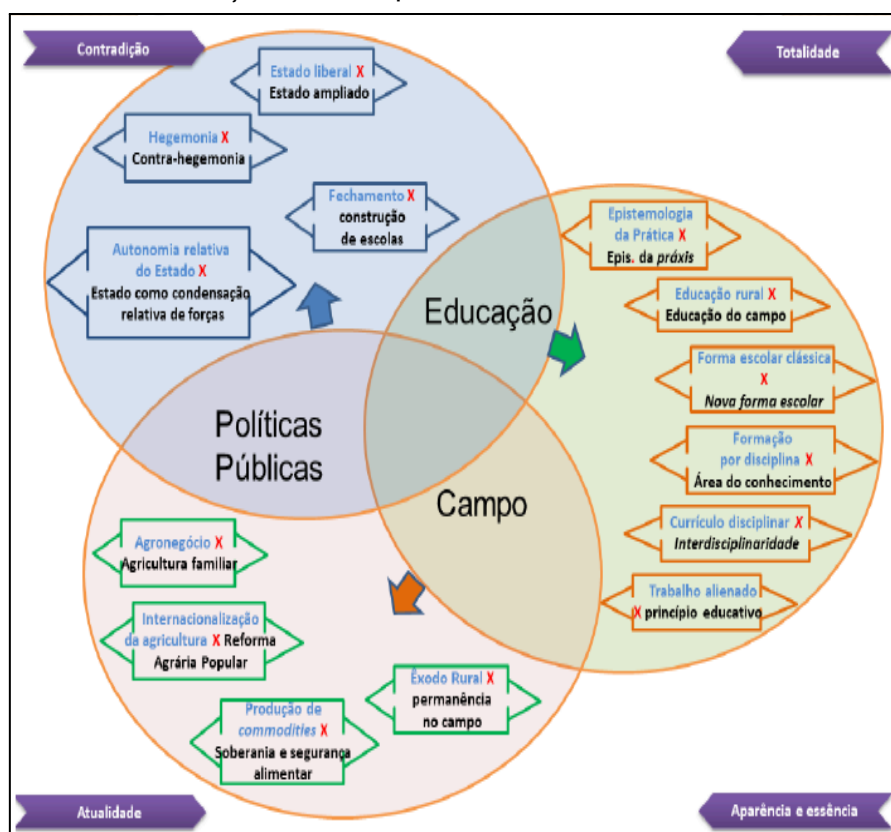
Considerando como elementos essenciais da reflexão a historicidade, a materialidade de origem e os princípios pedagógicos das LEdoCs, evidencia-se como essas licenciaturas se inserem na tríade estruturante que articula campo, políticas públicas e educação, constituindo-se como instrumento de luta por autonomia e emancipação (Tonet, 2005). Mais do que formar professores, as LEdoCs formam intelectuais orgânicos (Gramsci, 2024) capazes de atuar na construção de uma contra-hegemonia, reconectando a escola com a vida, promovendo a produção de conhecimento situado e fortalecendo os projetos político-pedagógicos dos povos do campo (Molina, 2023).

Para apresentar a matriz formativa dessas licenciaturas e as potencialidades e desafios que tem sido gerados a partir de sua materialização, este texto é organizado em três tópicos: 1) no primeiro, retoma-se rapidamente o entendimento acerca do próprio conceito de Educação do Campo, recuperando sua materialidade de origem e compreendendo-a a partir da tríade estruturante que articula campo, políticas públicas e educação; 2) na sequência, são apresentados os principais elementos da matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo, com especial ênfase à Formação por Áreas de Conhecimento e a Formação em Alternância, elaboradas de maneira articulada e indissociável, tratando na sequência de outro elemento central dessa matriz, que é a promoção da auto-organização dos educadores em

formação, considerando a necessidade de sua Formação Omnilateral; 3) no terceiro tópico, apresenta-se a partir da categoria da Epistemologia da Práxis e o que temos identificado nas pesquisas sobre as LEdoCs como suas principais contribuições ao fortalecimento da Educação do Campo no Brasil.

1.1 Retomando a materialidade de origem da Educação do Campo

Figura 1: Materialidade de origem da Educação do Campo: exige compreender a articulação entre as contradições dos três polos de sua tríade estruturante



Fonte: Pereira (2019)

Para tratar das concepções que estruturam a Matriz Formativa das LEdoCs, é necessário primeiro explicitar o próprio conceito de Educação do Campo, com o qual se trabalha nestas pesquisas, visto ser um termo que tem estado em disputa, sendo polissêmico. Muitos sujeitos e organizações, com práticas opostas às intencionalidades originais da Educação do Campo, têm falado em seu nome. Portanto, para que se possa compreender bem o sentido da matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo, é necessário explicitar de qual concepção de Educação do Campo se trata aqui.

A Educação do Campo emerge no Brasil a partir da década de 1990, período marcado pela intensificação da luta dos movimentos sociais do campo contra a expropriação territorial provocada pelo agronegócio (Oliveira, 2012) e pela reivindicação de direitos educacionais. Esse contexto é caracterizado pela intensificação do avanço do agronegócio em territórios tradicionais e, conseqüentemente, pela expulsão de camponeses de suas terras e do intenso processo de fechamento de escolas nesses territórios (Oliveira; Bof; Basso, 2024; Santos, 2023). Como uma concepção em disputa, a Educação do Campo se constitui em oposição à concepção e modelo de campo materializados pelo agronegócio, cuja raiz está na produção de mercadorias, de *commodities* e cujo sentido e finalidade são a produção de mais-valia. Conforme nos ensina a Sociologia Rural, o agronegócio significa uma ruralidade de espaços vazios (Baudel Wandeley, 2001), um campo sem gente, sem sujeitos. É o campo das propriedades monocultoras, da produção atrelada ao uso massivo de venenos e agrotóxicos para produzir incessantemente mais lucros, destruindo a vida humana e a natureza e seus ciclos.

Em direção oposta a essa, a perspectiva da proposta formativa da Educação do Campo tem profunda vinculação com o projeto histórico da classe trabalhadora e com o compromisso de contribuir na construção do projeto territorial camponês, para o qual é imprescindível a realização da Reforma Agrária Popular, condição estruturante da desconcentração fundiária e base central da edificação de outro projeto de nação. Nesse contexto, a Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da soberania alimentar, da produção agroecológica, do intenso protagonismo e participação popular na sua materialização.

Compreender esse fenômeno que acontece na realidade brasileira, que responde pelo nome de Educação do Campo, exige o entendimento de sua tríade estruturante, que é a sua materialidade de origem: campo – políticas públicas – educação. Para se entender o fenômeno atual da Educação do Campo – sujeitos coletivos organizados em luta, pela democratização do acesso à terra e à educação, é necessário pensá-lo a partir dessa tríade, porque são os três elementos que a integram que conformam esse fenômeno da realidade brasileira. Não é possível entender os sujeitos coletivos organizados e em luta, buscando a garantia do direito à educação, dissociando esse direito das lutas pela garantia do direito à terra, ao trabalho, à vida e à dignidade humana. Nesse sentido, é imprescindível assimilar que a Educação do Campo não é somente uma teoria, uma abstração; ela é, de fato, um

fenômeno da realidade brasileira que tem materialidade. E para compreendê-la, é preciso entender não só as contradições de cada um desses polos, ou seja, as contradições do polo campo, do polo políticas públicas e do polo educação em separado, mas sim entendê-las de forma absolutamente intrincada e articulada, porque é exatamente tal articulação e imbricação que dão materialidade ao fenômeno da Educação do Campo no Brasil. (Caldart, 2012)

No polo campo, a grande contradição é uma perspectiva do campo como negócio, ou seja, como produção de lucro, de mais-valia, mas que exige, para implementar a sua lógica hegemônica de gerar mais lucro, que seja a partir da exploração do minério, do boi, da soja, da cana, seja de qual *commodity* for, tem um pré-requisito, que é arrancar os sujeitos camponeses dos territórios onde se quer implantar tal lógica produtiva. Esta é a condição desse projeto de acumulação de capital no campo: ele precisa desterritorializar os sujeitos camponeses para implementar o seu projeto, ela precisa de um campo sem sujeitos. Na Sociologia Rural, há uma expressão que sintetiza bem esse perverso processo: o agronegócio constitui uma ruralidade de espaços vazios, um campo sem sujeitos (Baudel Wanderley, 2001). Esse projeto hegemônico de organizar a agricultura prescinde das escolas. Não tem escolas, porque não tem sujeitos, não necessita ter educadores. Por isso, todas as políticas públicas conquistadas pelo Movimento da Educação do Campo estão no âmbito da contra-hegemonia, de uma outra perspectiva, de um outro projeto de campo.

E essa é a grande contradição: qual é a função social do campo na sociedade brasileira? É esse campo do projeto hegemônico, que este território somente como espaço de produção de *commodities*? É esse campo de geração de lucro, de produção de mais-valia, mas que tem como contrapartida a destruição da vida, da natureza, a morte dos indígenas, dos recursos naturais, da água, que mata cada vez mais as pessoas de câncer, em função do volume insano de utilização de agrotóxicos?

Por isso, esse projeto de campo disputa com tanta força o imaginário da sociedade. Há uma forte intencionalidade na permanente disputa do imaginário da sociedade brasileira para buscar fundos públicos para garantir esta engrenagem. O clássico estudo de Janete Lins Azevedo, intitulado “Educação como Política Pública” (2004), ensina que não existe política pública sem orçamento, mas que, para conquistar a política pública, você tem que ter a legitimidade social para disputar os fundos públicos. E o agronegócio disputa

permanentemente o imaginário da sociedade na busca desses fundos públicos, porém, além da disputa do imaginário, disputa permanentemente a ocupação do próprio parlamento, onde são tomadas parte grande das decisões sobre a destinação dos fundos públicos.

E é contra esse modelo que a Educação do Campo propõe um outro projeto de campo, uma outra perspectiva para a função social do campo na sociedade brasileira. Carlos Walter Porto-Gonçalves (2011) observa que a grande questão é percebermos que todos esses conflitos contra os povos tradicionais, indígenas, quilombolas, ribeirinhos são muito mais do que por terra, são conflitos de territorialidade, são conflitos de modos de vida. É em resistência a esse intenso e violento processo de desterritorialização que todos esses sujeitos organizados e em luta buscam construir outro projeto de campo, no qual há a exigência estruturante da realização da desconcentração fundiária, da imprescindível necessidade de garantia do acesso à terra, seja a partir da própria Reforma Agrária Popular, seja a partir da manutenção dos territórios dos quilombolas, dos indígenas, com a demarcação, com a desintração, enfim, com diferentes mecanismos que o Estado brasileiro deveria fazer para garantir a permanência desses sujeitos camponeses sobre os seus territórios.

E é com todas essas lutas que se chega à articulação do segundo polo da tríade, com os desafios da conquista e construção de políticas públicas que garantam e viabilizem esses direitos. Se as políticas públicas são o “Estado em ação” (Höfling, 2001), e o Estado, a partir da concepção gramsciana, é a condensação das relações sociais (Pronko; Fontes, 2012), a conquista dessas políticas públicas exige a organização e a luta dos coletivos camponeses para disputar os fundos públicos para a implementação de políticas que possam vir a garantir esses direitos. E todas as políticas que se tem hoje na Educação do Campo foram exatamente o resultado do protagonismo da luta desses sujeitos coletivos organizados. A conquista do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, a nossa primeira política pública de Educação do Campo, que nasce do massacre de Eldorado dos Carajás e que depois se consolida com muitas lutas e muitos desafios, e outras políticas públicas de Educação do Campo que foram sendo conquistadas, que possibilitaram a chegada das LEdoCs. Para se tratar de sua matriz, é imprescindível compreender o terceiro ponto da tríade da Educação do Campo, que é o que a diferencia de outras concepções educativas hoje hegemônicas na cena educacional brasileira.

A dimensão central deste polo é a reafirmação de que, quando se fala de políticas públicas de Educação do Campo, fala-se dessa concepção formativa de três perguntas

centrais que historicamente, na teoria pedagógica, orientam as práticas educativas, mas que, em grande medida, foram desaparecendo no cenário com a hegemonia da pedagogia do capital (Neves, 2005). Aqui o confronto é entre as pedagogias emancipatórias e a pedagogia do capital, cuja questão central é exatamente compreender: qual concepção de educação temos? Que concepção de sociedade? Que concepção de ser humano? Qual ser humano queremos formar para construir qual projeto de sociedade? Porque é isso que vai responder à concepção de educação que nós queremos materializar. E na Educação do Campo, não se tem o menor receio de afirmar que se quer superar a lógica da sociedade capitalista, que é a lógica produtora de morte, de desigualdade, de miséria, de destruição da natureza, de destruição das diferentes formas de vida.

Nos processos formativos que ocorrem sob a égide da Educação do Campo, entendido tal conceito a partir de sua vinculação original com as lutas dos sujeitos camponeses para continuarem existindo enquanto tais e vivendo dignamente em seus territórios, é necessário formar sujeitos que sejam capazes de se contrapor a essa lógica, de entender as principais leis dessa lógica: a máxima exploração do homem e a máxima exploração da natureza. Como formar sujeitos, tanto educandos quanto educadores, que sejam capazes de entender as contradições da lógica da sociedade capitalista? É dessa concepção educativa que se trata na Educação do Campo. Porém, não basta só formar sujeitos que percebam tal lógica, é parte dos princípios da Educação do Campo formar sujeitos que sejam capazes não só de compreender essa lógica, mas também de se organizar, de construir ações coletivas para enfrentá-la no sentido da sua superação. A intencionalidade pedagógica é formar sujeitos capazes de pensar, de planejar, de executar, de promover o trabalho livremente associado, visando superar a lógica do capital de superexploração do trabalho e da natureza.

Eis a perspectiva formativa da Educação do Campo: formam-se sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade, de agir sobre ela e de transformá-la a partir do entendimento da totalidade social. É conseguir realizar processos formativos que garantam aos sujeitos os diferentes elementos que lhes permitam fazer essa leitura, trabalhar processos educativos para formar sujeitos capazes de fazer essa leitura crítica da realidade, que é exatamente o que a pedagogia do capital não quer. E nós, da Educação do Campo, queremos pensar processos formativos que sejam capazes de prover os sujeitos de

autonomia. Implica capacidade de pensamento, implica tempo de leitura, implica compreensão, análise, reflexão, capacidade de construção de estratégia. Isso tudo integra a concepção de educação que a Educação do Campo almeja materializar.

Por isso, a Educação do Campo configura um campo de conhecimento e de luta social indissociável das dinâmicas sociais, políticas e econômicas do Brasil. Sua gênese e desenvolvimento estão ancorados na disputa territorial e na contraposição de projetos antagônicos de desenvolvimento rural: o modelo hegemônico do agronegócio e a proposta de agricultura familiar camponesa e de povos e comunidades tradicionais. Partindo dessa premissa, entende-se que a Educação do Campo está diretamente vinculada às lutas pela realização da Reforma Agrária, de modo que a efetivação de uma demanda necessariamente leva à realização da outra, visto que ambas as lutas são conduzidas pelos mesmos sujeitos históricos. Nesse cenário de contradições sociais crescentes, o desafio central é integrar um projeto educativo dos trabalhadores à estratégia da Reforma Agrária Popular que visa democratizar o acesso à terra mediante um amplo debate social sobre o futuro da agricultura no país (Caldart; Stédile; Daros, 2015).

2. Os principais elementos da Matriz Formativa das Licenciaturas em Educação do Campo

Nesse cenário de contradições e conflitos, movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB e outras organizações/movimentos passaram a reivindicar uma educação que dialogasse com as realidades do campo e que contribuísse para a transformação dessas dinâmicas. Essas lutas resultaram em conquistas importantes, como a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em 1998 e, posteriormente, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, e ainda no Decreto nº 7.352/2010, marco legal que instituiu a Educação do Campo como política de Estado e caracterizou os sujeitos e as Escolas do Campo e estabeleceu princípios importantes, garantindo-lhes as conquistas de políticas públicas em todas as esferas: União, Estados e Municípios. É importante ressaltar que nessa perspectiva a Educação do Campo é um projeto político, é um projeto que nasceu da luta, que nasceu das contradições que existem no

campo e, por isso, ecoa nas discussões dos movimentos sociais e sublinha o caráter intrinsecamente político e transformador das LEdoCs.

O panorama detalhado da construção histórica da Educação do Campo e da maneira como os coletivos organizados nesse âmbito chegam à proposição de uma Licenciatura com matrizes que incorporam as experiências teóricas e práticas dos sujeitos camponeses podem ser encontrados nas produções de Caldart (2012) e Molina e Sá (2011).

Partindo dessa historicidade e materialidade é fundamental compreender que o surgimento e expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo ocorrem no bojo de uma construção histórica que resgata, no percurso de consolidação de seus fundamentos político-pedagógicos, socioeconômicos e culturais, as contribuições dos movimentos sociais e coletivos organizados, como parte intrínseca das lutas pela Educação do Campo. No cerne dessa luta, as LEdoCs despontam como uma resposta histórica e estratégica, pois representam a concretização de uma demanda por formação superior que, ao invés de desterritorializar os sujeitos, os capacitam para atuar em suas próprias comunidades, fortalecendo a Escola do Campo como um espaço de resistência e desenvolvimento.

Conforme já explicitado anteriormente, a concepção de Educação do Campo que sustenta as LEdoCs parte também do mesmo entendimento de sua materialidade de origem, cuja apreensão de sentido se fundamenta na tríade estruturante que articula: 1) campo – enquanto espaço de lutas sociais, de produção de conhecimento, de vida, de trabalho e de cultura, não reduzido à dimensão econômica ou geográfica, mas compreendido como território de disputa e resistência; 2) políticas públicas – resultado de negociações, embates e pressões entre sujeitos coletivos e o Estado, expressando correlações de forças e disputas de projetos societários; 3) educação – enquanto direito fundamental e instrumento de transformação social, não neutra, mas vinculada a projetos políticos e concepções de sociedade (Molina, 2023). Essa tríade expressa as contradições do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro e a luta dos sujeitos coletivos por alternativas emancipatórias. As LEdoCs emergem, portanto, não como concessão estatal, mas como conquista dos movimentos sociais, resultado de mobilizações, negociações e pressões políticas contínuas.

Dessa forma, a materialidade de origem das LEdoCs está profundamente vinculada às lutas por terra, por território, por reconhecimento de identidades e por direitos dos povos do campo, das águas e das florestas. Essa origem determina não apenas o conteúdo, mas

também a forma dessas licenciaturas, que se organizam a partir de princípios pedagógicos diferenciados, como a alternância, a interdisciplinaridade e o trabalho como princípio educativo. A matriz pedagógica das LEdoCs estrutura-se sobre princípios que se contrapõem ao modelo educacional tradicional, caracterizado por sua perspectiva urbanocêntrica e pelo distanciamento das realidades camponesas. Essa matriz formativa articula-se em torno de alguns elementos fundamentais que configuram sua especificidade.

Também como explicitado anteriormente, na própria concepção de Educação do Campo, na base da matriz formativa das LEdoCs, tem-se a definição de quais concepções de ser humano, de educação e de sociedade se pretende desenvolver no processo de formação de educadores do campo. Molina (2017) afirma que a matriz formativa da LEdoC assume explicitamente em seu projeto político pedagógico original que sua lógica formativa se baseia na imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia.

Partindo-se desse pressuposto e buscando formar educadores que tenham as condições necessárias para contribuir com as lutas da classe trabalhadora neste horizonte de superação da sociabilidade da sociedade capitalista, formam concebidas determinadas dimensões desta formação, que, junto com a especificidade dos sujeitos aos quais se destinam as LEdoCs, ou seja, os sujeitos camponeses, garantem a ela seu diferencial nas políticas de formação de educadores do país. São eles: a profunda e indissociável dimensão do vínculo com o território onde vivem esses educadores camponeses em formação nas LEdoCs; a estratégia de formação por áreas de conhecimento; a formação para gestão de processos educativos escolares e comunitários, como dimensões indissociáveis do processo formativo proposto.

A organização curricular por Áreas de Conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; Linguagens, Arte e Literatura; Ciências Agrárias) representa uma ruptura com a fragmentação disciplinar convencional, promovendo uma formação interdisciplinar que capacita os educadores a compreenderem e intervirem nas complexas realidades do campo.

Nesse contexto, Faria (2025, p. 43 e 64) afirma que:

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 (Orgs.), 2011). 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 cinco 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 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.

A formação docente por área de conhecimento nas LEdoCs foi gestada objetivando contribuir com a transformação das estratégias tradicionalmente utilizadas para elaborar os planos de ensino das Escolas do Campo. Esse modo de formação possibilita novas estratégias de seleção de conteúdo que busquem superar a fragmentação do conhecimento e ligá-lo direto com a vida dos sujeitos camponeses, bem como seja capaz de também de fomentar e promover o trabalho coletivo dos educadores que atuam nessas unidades escolares, na mesma direção e sentido.

Na Educação do Campo, a formação por áreas de conhecimento e a formação em alternância são indissociáveis. Elas se articulam para viabilizar uma educação omnilateral que forma os sujeitos camponeses. Essa articulação vai além de uma simples reorganização do currículo ou de novas estratégias metodológicas. Ela expressa uma intencionalidade clara: tanto teórica quanto política, fundamentada na realidade concreta que os estudantes vivem e no trabalho que realizam no campo.

Essa configuração curricular e pedagógica materializa uma transformação radical da forma escolar tradicional, rompendo com a hegemonia da racionalidade educativa fundada na lógica fabril e mercadológica que historicamente tem marcado as instituições escolares

nas sociedades capitalistas. Esse modelo tradicional separa o trabalho manual do trabalho intelectual, fragmenta o conhecimento em disciplinas isoladas e subordina tudo aos objetivos da acumulação de capital. Em contraste, a Educação do Campo reintegra o trabalho, o conhecimento e a formação humana numa unidade que faz sentido para a vida dos sujeitos do campo.

Essa mudança não é apenas pedagógica; ela é também política. Representa um processo de libertar o conhecimento escolar da lógica capitalista que historicamente o domina, configurando-se como uma forma de resistência. A educação deixa de estar a serviço apenas da acumulação de capital e passa a servir à formação integral dos sujeitos camponeses. Quando a formação por áreas se articula com a alternância, viabiliza uma educação que emancipa intelectual e politicamente. Isso capacita os sujeitos do campo a compreender criticamente sua realidade e a atuar de forma transformadora em seus territórios.

A integração entre as áreas de conhecimento funciona como ferramenta estratégica de resistência, pois rompe com a compartimentalização que caracteriza o modelo tradicional de educação e permite que os sujeitos do campo percebam as conexões entre fenômenos sociais, naturais, culturais e econômicos que marcam suas vidas. Nessa perspectiva interdisciplinar (Frigotto, 2008), os sujeitos do campo adquirem capacidade de análise crítica de sua realidade concreta, desenvolvendo competências que transcendem fronteiras disciplinares convencionais.

A efetivação da interdisciplinaridade demanda como condição epistemológica fundamental o enraizamento na materialidade do sujeito cognoscente, isto é, na ancoragem dialética entre a práxis vivencial dos educandos e o contexto socioterritorial das comunidades camponesas que circundam as instituições escolares. Tal processo requer a superação da dicotomia tradicional entre "conteúdo de vida e conteúdo acadêmico", operacionalizando uma síntese que integre a experiência concreta do sujeito do campo com a sistematização teórica dos conhecimentos. Corroborando com essa perspectiva, Faria (2025, p. 38) afirma que:

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.

Contudo, essa integração se confronta com uma estrutura pedagógica historicamente sedimentada na fragmentação epistemológica. Conforme assinala Frigotto (2008, p. 59),

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.

Essa fragmentação não se constitui meramente como um arranjo curricular neutro, mas como expressão materializada de uma racionalidade instrumental que historicamente tem reificado a separação entre teoria e práxis, entre saber humanístico e saber técnico. Molina e Pereira (2020, s.p.) afirmam que a

[...] dicotomia estruturante do pensamento ocidental moderno que se expressa nessa fragmentação impõe-se como obstáculo epistemológico às Licenciaturas em Educação do Campo, que deve ser radicalmente superado através de uma organização curricular por áreas de conhecimento que privilegie a totalidade da realidade camponesa e as dimensões integrais da formação dos sujeitos do campo.

A partir das perspectivas e intencionalidades do Movimento Nacional de Educação do Campo (Munarim, 2008), tais estratégias devem ser articuladas à questão maior, que se relaciona ao objetivo principal de construir estratégias e desenvolver práticas pedagógicas que contribuam com a colocação do conhecimento científico a serviço da vida. Para isso, os processos de produção e socialização do conhecimento científico no âmbito da formação docente deve estar comprometido com a transformação das condições de profunda desigualdade e injustiça vigentes no campo brasileiro, decorrentes da intensificação e agravamento do modelo agrícola hegemônico pelo agronegócio, que cada vez mais intensamente desterritorializa os sujeitos camponeses, na busca das terras em seu domínio para nelas implantar mais monoculturas, promover mais destruição ambiental, utilizar mais agrotóxicos, promover mais devastação da natureza e destruição da biodiversidade, da água, do solo, além de obter mais lucro.

É grande o desafio e é grande a responsabilidade de desenvolver processos formativos que possam resultar na promoção de superação da fragmentação do

conhecimento e na promoção de processos formativos nos quais se criem possibilidades de ampliação da compreensão da realidade pelos educandos do campo a partir de uma visão totalizadora dos processos sociais, dos quais o conhecimento científico e seu processo de produção façam parte como produtos históricos, sociais, datados e não neutros. Ao se propor a formação por área de conhecimento como parte da matriz formativa das LEdoCs, a intenção foi de promover novos processos para a formação docente no sentido de ampliar as possibilidades de sua intervenção na realidade.

Portanto, é preciso compreender que a estratégia proposta de formação por áreas de conhecimento nas LEdoCs está intrinsecamente articulada à intencionalidade de formar educadores que, através de sua práxis nas Escolas do Campo, sejam capazes de contribuir com os sujeitos camponeses na construção de estratégias que lhes permitam resistir ao intenso processo de desterritorialização que lhes tem sido imposto pelo agronegócio.

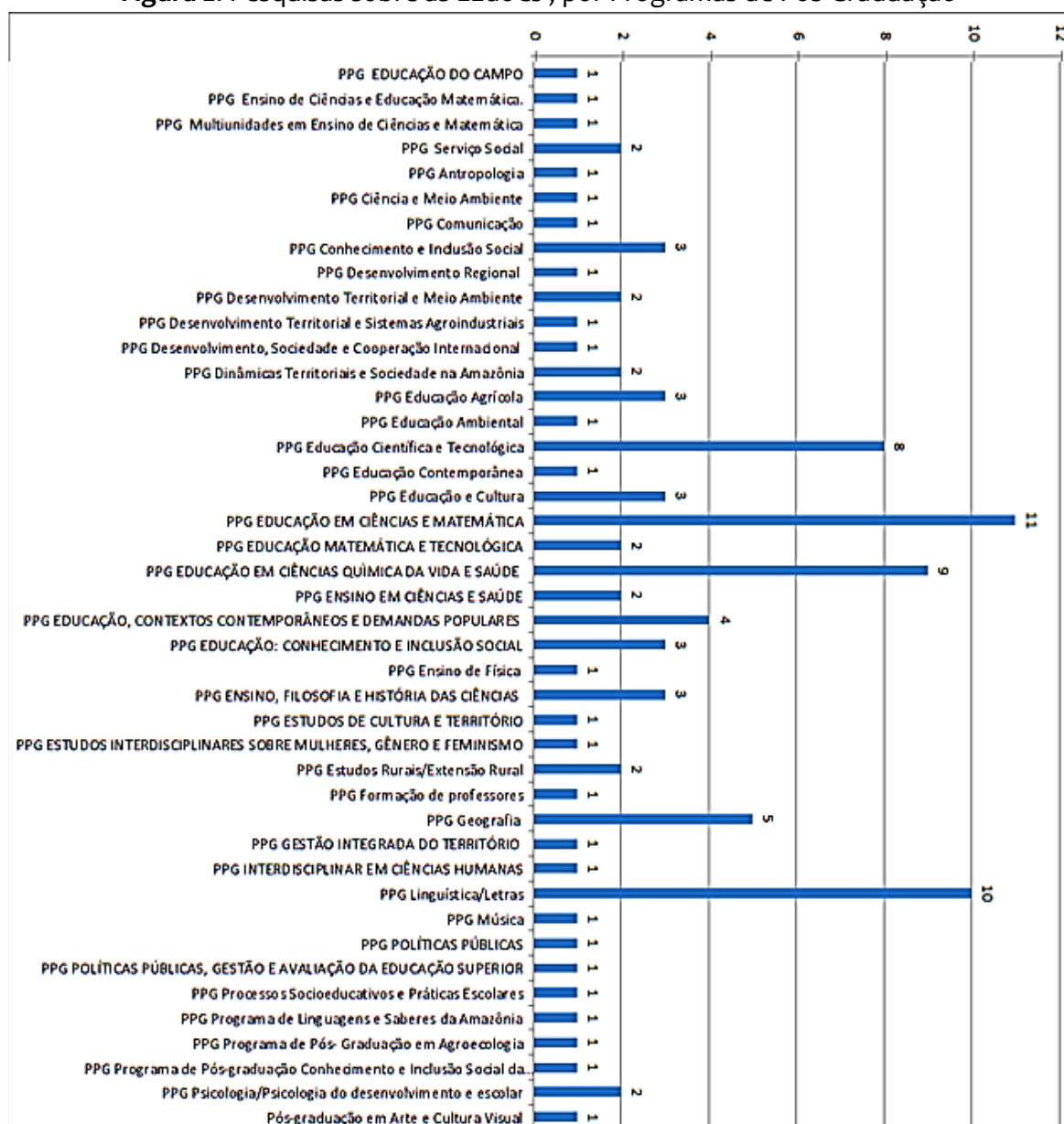
Nesta perspectiva, os diversos elementos que integram a concepção de formação por áreas do conhecimento que precisam ser articulados em sua execução são os seguintes: a concepção de interdisciplinaridade a partir da materialidade da realidade (Frigotto, 2008); a centralidade da incorporação das contradições da realidade presentes nos territórios dos sujeitos em formação e sua ligação com as ciências (Freitas, 2010), a partir da Formação em Alternância (Hage; Antunes- Rocha; Micelotti, 2023); a vinculação desses sujeitos; conhecimentos; territórios às lutas dos movimentos camponeses com a promoção do protagonismo e da auto-organização dos futuros educadores em suas comunidades e Escolas do Campo (Santos, 2023); a imprescindível necessidade de inserção do trabalho com a Agroecologia como matriz orientadora desses processos formativos. Esses elementos sustentam a base central da matriz formativa das LEdoCs, que é trabalhar de forma absolutamente indissociável os processos de formação de educadores do campo das dimensões que são e serão constitutivas de sua atuação docente: Terra—Luta—Trabalho—Educação—Território—Cultura—Identidade (Molina; 2020).

Essa estrutura teórica e política que articula de forma coerente e intencional os múltiplos componentes da matriz formativa não permanece como construção abstrata ou meramente programática. Ao contrário, ela se materializa concretamente nas práticas de pesquisa e produção de conhecimento desenvolvidas no âmbito das Licenciaturas em Educação do Campo, revelando-se como proposição pedagógica que efetivamente orienta tanto a formação de educadores quanto as investigações acadêmicas sobre essa formação. A

produção científica que emerge desse contexto reflete, portanto, as prioridades teóricas e políticas que fundamentam as LEdoCs, permitindo apreender como os princípios conceituais apresentados anteriormente se traduzem em problematizações concretas e em objetos de investigação que importam para o campo acadêmico.

Nesse panorama, a consolidação das LEdoCs como espaço de produção de conhecimento é evidenciada pela quantidade expressiva de pesquisas que as investigam neste curto espaço de tempo de sua existência. Conforme demonstra a análise a seguir, as pesquisas em Educação do Campo já ocupam posição significativa no contexto nacional de pós-graduação, sendo atualmente pauta de pesquisa de uma ampla diversidade de Programas de Pós-graduação, refletindo a importância acadêmica e política dessa proposta educativa.

Figura 2: Pesquisas sobre as LEdoCs, por Programas de Pós-Graduação



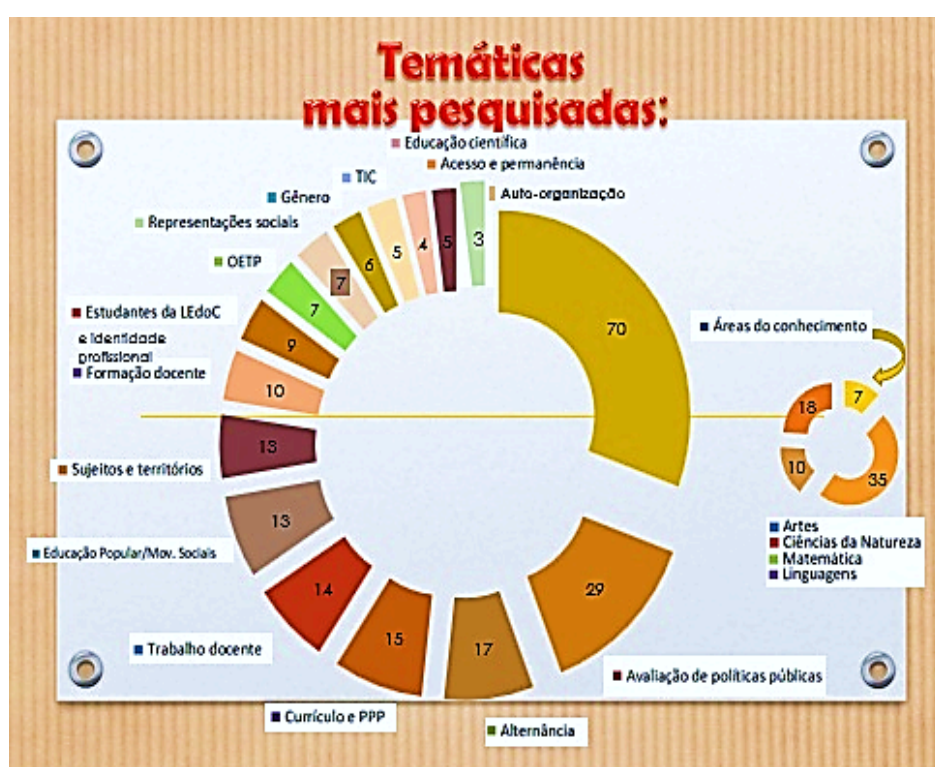
Fonte: Molina (2024)

Além desta relevante diversidade de Programas de Pós Graduação nos quais tem se realizado pesquisas sobre as LEdoCs, também é significativa sua contribuição no âmbito de pesquisas na própria educação. A Figura 2 revela que os Programas de Pós-graduação em Educação concentram significativa produção de conhecimento sobre a formação de educadores do campo.

As pesquisas desenvolvidas no contexto das LEdoCs concentram-se em temáticas estratégicas que refletem os princípios fundamentais dessa proposta educativa. Como demonstra a análise a seguir, a “auto-organização” dos educandos emerge como temática

predominante, seguida pela “avaliação de políticas públicas” e pela “alternância” como dimensões constitutivas da matriz formativa. Essa distribuição temática nas investigações acadêmicas não é coincidência, mas expressão da intencionalidade que orienta os processos formativos nas LEdoCs, validando que a estrutura teórica apresentada anteriormente encontra ressonância clara e mensurável na prática educativa e nas prioridades de pesquisa que a comunidade acadêmica das LEdoCs elegeu como relevantes para compreensão e aprofundamento.

Figura 3: Temáticas mais pesquisadas



Fonte: Molina (2024)

Outro ponto importante é a formação em gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários, que constitui elemento distintivo das LEdoCs, preparando educadores não apenas para a atuação em sala de aula, mas também para a participação ativa na gestão democrática das escolas e nos processos organizativos de suas comunidades. Em suma, trata-se de uma formação que, nas palavras de Faria (2025), “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”.

A Formação por Alternância das LEdoCs também é um elemento estruturante de sua matriz formativa, pois busca articular organicamente tempos e espaços de aprendizagem distintos: o Tempo-Universidade, período em que o educando permanece na instituição de ensino, e o Tempo-Comunidade, quando retorna ao seu território, trabalho e comunidade. Farias e Hage (2021) analisam que a alternância entre tempos e espaços formativos surgiu como uma demanda histórica para responder às dificuldades de acesso e às especificidades dos povos do campo na formação superior. Enfatizam que essa organização não é meramente temporal, mas representa uma escolha epistemológica e pedagógica fundamental, pois possibilita a construção do conhecimento a partir da articulação dialógica entre os saberes da academia e as experiências das comunidades.

Isso permite a articulação indissociável entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes populares/tradicionais. Portanto, a partir dessa concepção, a Formação em Alternância é uma alternativa que busca romper a descontextualização atual do ensino, valorizando a experiência vivida pelos estudantes em seus territórios e promovendo um aprendizado significativo e transformador.

Neste ponto, é necessário ressaltar que a experiência acumulada nesses quase 20 anos de oferta das Licenciaturas em Educação do Campo tem avançado na ressignificação de suas experiências primeiras, nas quais se afirmava o trabalho das LEdoCs com a Pedagogia da Alternância. Atualmente, após quase duas décadas da oferta da Educação Superior do Campo pelas LEdoCs, foi sendo afirmada uma compreensão mais ampla que pode ser melhor traduzida pelo conceito de Formação em Alternância. Tal conceito está bem definido no “Dicionário de Agroecologia e Educação”, no próprio verbete *Formação em Alternância*, no qual Hage, Antunes-Rocha e Michelloti (2021, p. 432) trazem a seguinte definição:

A formação em alternância reconhece que diferentes tempos, espaços e saberes são educativos e, portanto, todos contribuem com a formação dos sujeitos do campo. Essa compreensão provoca mudanças na dinâmica da organização dos processos educativos, da organização do trabalho dos educadores e educadoras, da organização e planejamento curricular e dos processos de produção do conhecimento. Na organização dos processos educativos, a formação em alternância amplia o território formativo dos sujeitos do campo, por meio da interlocução direta na relação entre o tempo, o espaço e o conhecimento que ocorre entre as distintas experiências formativas em que os sujeitos participam, transcendendo os espaços, os horários/tempos/calendários e saberes específicos escolares, e aproximando-os dos processos de produção de conhecimento que se materializam nas situações presentes no trabalho, nas práticas culturais e na vida dos sujeitos do campo.

São tais estratégias formativas articuladas intencionalmente (formação por áreas de conhecimento; gestão de processos educativos escolares e comunitários; formação em alternância pedagógica vinculada intrinsecamente aos desafios que ocorrem na produção material da vida dos sujeitos camponeses que vivem nos territórios rurais de origem dos educadores do campo em formação nas LEdoCs) que contribuem com a produção de uma relevante repercussão das LEdoCs nesses espaços, conforme se tem identificado em diferentes pesquisas sobre os egressos de tais cursos – as LEdoCs têm contribuído sobremaneira com a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora no campo (Xavier, 2022). Como ensina Gramsci (2024), diferentemente dos intelectuais tradicionais (aqueles desconectados das lutas sociais concretas, que se percebem como autônomos e neutros), os intelectuais orgânicos são aqueles que surgem e se desenvolvem no seio de uma classe social, organizando-a, mobilizando-a e contribuindo para a elaboração de sua própria concepção de mundo, capazes de elaborar teoricamente as experiências e demandas de seu grupo social, atuando na construção de uma contra-hegemonia.

Pesquisas sobre os egressos das LEdoCs (Brito 2017; Pereira 2019; Xavier 2022; Santos, 2023) têm comprovado que os educadores formados nessas licenciaturas são exatamente os sujeitos capazes de mediar o conhecimento científico com as necessidades concretas do campo, de reconectar a escola com a vida produtiva e cultural das comunidades e de fortalecer seus projetos político-pedagógicos. A formação de tais Intelectuais Orgânicos materializa-se através de múltiplos mecanismos: imersão nas realidades comunitárias durante o Tempo-Comunidade; participação em movimentos sociais; produção de conhecimento a partir das realidades concretas (pesquisas, trabalhos de conclusão de curso enraizados nos territórios) e articulação entre saberes populares e acadêmicos.

Contribuindo com a forja de tais intelectuais está mais uma dimensão importante da Educação do Campo e que está também presente com força nos processos de formação das LEdoCs: a compreensão da centralidade da Formação Omnilateral (Frigotto, 2012) que diz respeito ao desenvolvimento integral e multidimensional dos sujeitos e que não se restringe à dimensão técnica ou profissional, mas sim integradamente às dimensões cognitiva, ética, política, estética e corporal.

A Formação Omnilateral, conforme a concepção de Frigotto (2012), propõe o desenvolvimento humano em sua totalidade como um contraponto à educação fragmentada e funcionalista da sociedade capitalista. Essa perspectiva busca romper com a separação histórica entre teoria e prática e entre trabalho manual e intelectual, a fim de capacitar os indivíduos para uma práxis transformadora da realidade. Intencionalizada nos processos formativos desenvolvidos pelas LEdoCs, tal princípio se materializa na integração dos conhecimentos científicos com os saberes locais e as práticas produtivas, formando sujeitos aptos a protagonizarem as lutas pela construção de territórios socialmente mais justos e politicamente mais democráticos.

Portanto, trata-se de uma formação que não apenas capacita para uma profissão, mas forma cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de atuar nas lutas pela construção de uma nova sociedade. Esse horizonte é essencial para preparar os educadores para os complexos desafios do campo, permitindo-lhes atuar de forma interdisciplinar e articulada com as necessidades locais.

A Formação Omnilateral é princípio norteador das LEdoCs, contrapondo-se à formação unilateral e fragmentada promovida pela pedagogia do capital. Essa concepção articula-se com o conceito de emancipação humana, que, diferentemente da emancipação meramente política (conquista de direitos formais), implica a superação das relações de dominação, exploração e alienação. A partir destas reflexões é possível compreender que a emancipação política é importante, mas não é suficiente; é preciso também avançar para a emancipação humana, que implica a superação da propriedade privada e das relações de exploração. Essa distinção evidencia que a luta da e pela Educação do Campo não se esgota na conquista de políticas públicas, mas articula-se com um projeto mais amplo de transformação social.

Este debate é parte estruturante da matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo e está contido na compreensão das potencialidades de processos formativos críticos para contribuir com a promoção da superação da alienação, indicando os caminhos em direção à efetiva emancipação humana. Conforme afirma Molina (2017, p. 601-602),

[...] parte-se do princípio de que os processos de formação docente podem e devem colaborar para a superação da principal contradição da sociedade capitalista, centrada na relação capital-trabalho, na extração da mais-valia e na

alienação do trabalhador do produto de seu trabalho. É óbvio que a educação por si só não tem condições de promover a emancipação humana, por não ter como ela própria superar a propriedade privada (Tonet, 2005). Contudo, pode contribuir muito para desvelar a aparência dos fenômenos sociais, fazendo com que os indivíduos compreendam a essência desses fenômenos, entre eles a apropriação privada da riqueza gerada socialmente pela alienação do trabalhador dos produtos do seu trabalho, característica estruturante do sistema capitalista (Tonet, 2005). Ou seja, a educação pode, e muito, ajudar a desmistificar o fato de que o princípio “todos são iguais perante lei” - fundamento da igualdade jurídico-política que sustenta a emancipação política, avanço histórico que não pode ser menosprezado - oculta e impede a igualdade fática, a verdadeira emancipação humana que só será alcançada com a superação da propriedade privada e da apropriação privada da riqueza gerada socialmente.

Intrinsecamente vinculada à Formação Omnilateral, está a Epistemologia da Práxis. As LedoCs a adotam como base para sua abordagem pedagógica, contrapondo-se à “Epistemologia da Prática”. Enquanto a prática pode ser compreendida como a mera aplicação de teorias ou técnicas predefinidas, a práxis implica uma ação consciente e transformadora, que parte da reflexão crítica sobre a realidade, buscando modificá-la e, ao mesmo tempo, sendo modificada por ela. Conforme a análise de Curado Silva (2018), a práxis constitui uma atividade humana que, ao integrar dialeticamente teoria e prática, possibilita tanto a objetivação do homem no mundo quanto a realização da liberdade e a busca pela emancipação. Essa ação consciente, reflexiva e revolucionária é o que impulsiona o conhecimento, a história e a transformação social. Desse modo, a dimensão libertadora da práxis torna-se um pilar essencial para a formação de educadores que atuam com o objetivo de transformar as condições de vida e trabalho no campo.

Nessa perspectiva, a formação de educadores nas LedoCs exige a construção do verdadeiro sentido da práxis como uma ação transformadora que, segundo Curado Silva (2018), emerge da articulação entre uma elevada base teórica (científica, artística, ética) e a prática profissional. Essa compreensão se fundamenta numa teoria do conhecimento discutida pela mesma autora, que ancora o saber na atividade social e histórica concreta dos indivíduos. Ao superar as dicotomias entre idealismo e empirismo, essa abordagem da práxis como ação refletida sobre a realidade fortalece o sentido histórico da educação e oferece ferramentas para superar a inércia e promover a transformação social

A formação de educadores nas LedoCs, portanto, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas se configura como um processo de preparação dos sujeitos para a

intervenção crítica e transformadora na realidade. Ao valorizar os saberes locais e as experiências dos sujeitos do campo, essas licenciaturas contribuem para a produção de um conhecimento situado e para o fortalecimento da autonomia das comunidades, resistindo à imposição de modelos educacionais e de desenvolvimento alheios às realidades locais e muitas vezes prejudiciais. A luta pela manutenção e ampliação das LEdoCs é, em si, um ato de resistência contra as forças que buscam perpetuar a desigualdade e a exclusão no campo brasileiro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises destes estudos revelam que as LEdoCs se materializam como um projeto educacional articulado às lutas sociais e à construção de uma contra-hegemonia no contexto dos povos do campo, das águas e das florestas. O surgimento e a consolidação dessas Licenciaturas não podem ser dissociados da mobilização dos movimentos sociais, que, diante da histórica marginalização e exclusão educacional, demandaram e conquistaram espaços de formação superior específicos para os sujeitos camponeses.

As LEdoCs, apesar das frequentes ameaças representadas pelos cortes de verbas, pelo avanço predatório do agronegócio e pelo desmonte que as políticas públicas em geral e as da Educação do Campo enfrentaram, especificamente entre 2016 e 2022, consolidaram-se como uma conquista inegável e um espaço vital de resistência. Os “resultados” das LEdoCs não se medem apenas em números de diplomas concedidos, mas na capilaridade de sua atuação e na capacidade de seus egressos em se tornarem verdadeiros agentes de transformação social em suas comunidades. A formação oferecida por essas Licenciaturas dota os educadores de ferramentas críticas para decodificar as complexas relações de poder no campo e para atuar de forma estratégica na defesa dos direitos e na construção de um projeto de desenvolvimento que priorize a vida dos sujeitos camponeses.

A matriz pedagógica das LEdoCs estrutura-se em princípios que se contrapõem ao modelo educacional tradicional e capitalista, caracterizado por sua perspectiva urbanocêntrica e pelo distanciamento das realidades camponesas.

A organização curricular por Áreas de Conhecimento, articulada intrinsecamente à estratégia da Formação em Alternância, representa uma ruptura com a fragmentação disciplinar convencional, promovendo uma formação interdisciplinar que capacita os

educadores a compreenderem e intervirem nas complexas realidades do campo. A formação para gestão escolar e comunitária prepara educadores não apenas para a atuação em sala de aula, mas também para a participação ativa na gestão democrática das escolas do campo (Molina, Pereira e Bittencourt Brito, 2021) e nos processos organizativos de suas comunidades.

A Formação por Alternância, estratégia pedagógica que articula tempos e espaços de aprendizagem (Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade), possibilita a construção do conhecimento mediante o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes populares/comunitários. Essa perspectiva permite que os movimentos sociais contribuam para a materialidade da Educação do Campo, já que os educadores em formação também fazem parte dos movimentos, portanto, assumem simultaneamente os papéis de formadores e formandos, refletindo continuamente sobre suas práticas e teorias, transformando-se , efetivamente em sujeitos de práxis. A potencialidade desta estratégia metodológica tem se expressado com força no fato dos educandos permanecerem em seus territórios e comunidades durante o processo formativo, evitando o desenraizamento característico dos modelos tradicionais de acesso à educação superior .

O processo formativo na Educação do Campo por meio da alternância posiciona o educando numa centralidade transformadora. Ao vivenciar o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade de forma articulada, o estudante assume um papel duplo e dinâmico: é formando, ao receber o conhecimento sistematizado, e formador, ao trazer os saberes e desafios de seu território para o centro do debate acadêmico. É nesse fluxo contínuo entre teoria e prática que o conhecimento é construído, não como um produto abstrato, mas como resultado de uma reflexão engajada sobre a realidade. Essa metodologia, uma inovação impulsionada pelos movimentos sociais, foi desenhada precisamente para evitar o desenraizamento. Como resultado, formam-se educadores com uma identidade profissional profundamente enraizada em suas comunidades, capazes de articular saberes diversos e de atuar como agentes de transformação social em seus próprios espaços de vida e trabalho.

4 CONCLUSÃO

As LEdoCs representam, de fato, uma conquista fundamental dos movimentos sociais do campo brasileiro, consolidando-se como um projeto educacional contra-hegemônico de

formação de educadores. Nascidas da luta e para a luta, elas desafiam a lógica dominante de uma educação descontextualizada e mercadológica, propondo um modelo de formação que valoriza os saberes do campo e capacita os educadores para a intervenção crítica em suas realidades.

As LEdoCs constituem expressão de uma luta histórica mais ampla dos movimentos sociais do campo por educação de qualidade, libertadora e emancipatória, em sua totalidade, considerando suas múltiplas determinações, contradições constitutivas e potencial transformador.

Em seu conjunto, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo de todo o país representam conquista fundamental dos movimentos sociais e sindicais, surgindo como resposta histórica aos processos de exclusão e subalternização dos povos do campo, das águas e das florestas. Sua materialidade de origem, enraizada na tríade estruturante que articula campo, políticas públicas e educação, determina não apenas o conteúdo, mas também a forma dessas Licenciaturas, que se organizam a partir de princípios pedagógicos que buscam contribuir com o desencadeamento de processos de transformação social, em direção à justiça e igualdade.

As LEdoCs e todos os seus princípios estruturantes constituem uma ruptura que confronta o modelo educacional hegemônico. Essa matriz permite que educadores sejam formados em contínua articulação entre espaços acadêmicos e realidades comunitárias, superando a dicotomia teoria/prática e promovendo formação enraizada nas realidades concretas dos sujeitos camponeses.

Mais do que professores, as LEdoCs formam Intelectuais Orgânicos – sujeitos que emergem do seio de suas comunidades, que compreendem profundamente suas realidades e que estão comprometidos com sua transformação, capazes de articular os saberes locais com o conhecimento acadêmico para promover a transformação social e fortalecer os projetos político-pedagógicos dos povos do campo. Ao reconectar a escola com a vida e fomentar a produção de conhecimento situado, essas Licenciaturas operam na construção de uma contra-hegemonia, desafiando a lógica dominante do capital e as investidas do agronegócio que historicamente desvalorizam e marginalizam o território rural, promovendo, em sentido contrário à lógica hegemônica, uma reconexão entre escola e vida, produção de conhecimento situado e fortalecimento dos projetos político-pedagógicos dos povos do campo.

Apesar dessas potencialidades, tais cursos enfrentam contradições significativas decorrentes das disputas de projetos societários, das limitações de políticas públicas, do fechamento de Escolas do Campo, da plataformização da educação e do avanço do agronegócio sobre os territórios camponeses. Tais contradições não invalidam as potencialidades emancipatórias das LEdoCs, mas evidenciam que sua consolidação depende de continuidade na luta política dos movimentos sociais e de compromisso estatal com financiamento adequado e políticas públicas consistentes.

Apesar dos desafios persistentes, a existência e a atuação das LEdoCs reafirmam a potência da organização coletiva e da resistência. A continuidade da luta e a ampliação do apoio a essas iniciativas são imperativas para consolidar e expandir essa conquista, garantindo que a Educação do Campo siga sendo um farol de esperança e transformação para os povos do campo no Brasil.

É fundamental, portanto, manter o tema da Educação do Campo e das LEdoCs em permanente diálogo acadêmico e político. Isso não só reforça seu caráter de exigência ética e epistemológica para a consolidação de uma educação emancipatória, mas também instrumentaliza a resistência às tentativas de desmonte e descaracterização dessas conquistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. B.; ROCHA, G. O. R. A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: reflexões a partir de pesquisas com os egressos. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 30, n. 69, 2025. DOI: 10.20435/serie-estudos.v30i69.2070. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/2070>. Acesso em: 3 out. 2025.

AROUCHA, E. P. T. L. *et al.* Agricultura familiar camponesa: quem tem raízes profundas, sobrevive às ventanias. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, Paulo Afonso, BA, v. 11, n.17, e172306, 2023. <https://www.revistas.uneb.br/opara/article/view/20587> Acesso em: 3 out. 2025.

AZEVEDO, J. M L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAUDEL WANDERLEY, M. N. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, N. (coord.). **¿Una nueva ruralidad en América Latina?** Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>. Acessado em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: EPSJV/Fiocruz; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S.; STÉDILE, M. H.; DAROS, D. (org.). **Caminhos para transformação da escola (V. 2)**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36 n. 1, p. 330-350, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>.

FARIA, L. K. P. S. **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 (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025. Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/52706/1/LoyanneKarytaPereiraDaSilvaFaria_DISSE RT.pdf.

FARIAS, M. C. G.; HAGE, S. A. M. Alternância na formação de educadores do campo: contribuições dos movimentos sociais para sua materialidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 474-496, 2021. DOI: 10.23925/1809-3876.2021v19i1p474-496. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49421>. Acesso em: 3 jan. 2025.

FREITAS, L.C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R.S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. p. 155-178.

FRIGOTTO, G. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, 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: EPSJV/Fiocruz; Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** - Caderno 12 (1932): apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. [livro eletrônico].

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MICHELLOTTI, F. Formação em alternância. In: DIAS, A. P. et al. (org.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2021. p. 429-437.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 out 2025.

LIMA, V. A.; ROBAINA, J. V. L. Um olhar dos docentes formadores sobre os elementos estruturantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da área de Ciências da Natureza. **Revista Dimensões Docentes**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/dimensoesdocentes/article/view/146475/96608>. Acesso em 10 out 2025.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdxkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 out 2025.

MOLINA, M. C. Panorama das Licenciaturas em Educação do Campo das IFES no Brasil. In: RUAS, J. J.; BRASIL, A.; SILVA, C. (org.). **Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas**. Campina, SP: Pontes Editores, 2020.

MOLINA, M. C.; RODRIGUES, P. M. F.; BITTENCOURT BRITO, M. M. A práxis de egressos(os) da LEdoC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e12965, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12965. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12965>. Acesso em: 5 set. 2025.

MOLINA, M. C. Concepções de formação em disputa em contexto de exclusão: reflexões e desafios a partir da análise das Licenciaturas em Educação do Campo. **Formação em Movimento**, Seropédica, RJ, v. 5, n. 10, p. 70-92, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/695>. Acesso em 08 out 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, L. M. (org.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

MUNARIM, A. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 33, núm. 1, jan-abril, 2008, pp. 57-72 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117388005.pdf>. Acessado em: 5 out. 2025.

NEVES, I. M. w. (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, A. S.; BOF, A. M.; BASSO, F. V. Balanço do fechamento das escolas no meio rural brasileiro (2013-2023). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 10, p. 13-45, 2024. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/6502/4498>. Acesso em 05 out 2025.

OLIVEIRA, A. U. A mundialização da agricultura brasileira. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 12., 2012, Bogotá. **Anais [...]**. Bogotá: Universidade Nacional de Colômbia, 2012. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/14-A-Oliveira.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

PEREIRA, M. F. R. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A reinvenção dos territórios. In: ARROYO, M.; FERNANDES, B. M.; PALUDO, C. (org.). **Territórios em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-44.

PRONKO, M. ; FONTES, V. Hegemonia. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: EPSJV/Fiocruz; Expressão Popular, 2012. p. 391-397.

SANTOS, E. M. **A auto-organização e a formação docente emancipatória na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**: reflexões a partir da experiência da Turma Gabriela Monteiro. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectivas**, v.23, n. 2, págs. 469-484, jul-dez, 2005 <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a11.pdf>. Acessado em: 30 set. 2025

XAVIER, P. H. G. **Formação de educadores na perspectiva do intelectual coletivo**: experiências a partir do complexo de estudos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

HISTÓRICO

Submetido: 14 de Dez. de 2025.

Aprovado: 01 de Mar. de 2026.

Publicado: 10 de Mar. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT

MOLINA, M. C.; FARIA, L. K. P. S. REFLEXÕES SOBRE AS POTENCIALIDADES DA MATRIZ FORMATIVA DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade (RLES)**, Teresina, V.30,n.62,2026,eISSN:2526-8449.