# OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO LE CAMPO:

## uma análise decolonial

Cleidiane Lemes de Oliveira\*

#### **RESUMO**

A luta pela Educação do Campo conquistou ao longo dos anos de luta cursos específicos para a formação de professores para o campo. Na Faculdade de Educação, da UFMG, temos o primeiro curso em Minas Gerais, o LeCampo. A partir de uma perspectiva teórica decolonial, buscamos analisar as escolhas de um grupo de alunos para o ingresso no curso e, identificar quais os desafios que estão postos para a gestão do curso. Balizamos nossas análises em teóricos decoloniais como Dussel (2002) e Quijano (2005) e, em teóricos da Educação do Campo como Caldart (2014) e Arroyo (2012). Apresentamos resultados parciais de uma roda de conversa realizada com alunos e trechos da entrevista semiestruturada realizada com um professor do curso. É possível afirmar que muitas conquistas foram efetivadas ao longo da construção do projeto de Educação do Campo. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem grande responsabilidade nesse percurso, passando a educar os espaços universitários na construção de um projeto político Outro. Todavia, é necessário reforçar os laços de diálogo entre o Movimento e a Universidade para construir diálogos com os novos perfis de ingressos no curso.

Palavras-chave: Decolonialidade; Educação do Campo; Formação de Professores.

#### **ABSTRACT**

The fight for the Education of the Countryside has conquered over the years of struggle specific courses for the formation of teachers for the countryside. At UFMG's Faculty of Education, we have the first course in Minas Gerais, LeCampo. From a decolonial theoretical perspective, we seek to analyze the choices of a group of students to enter the course and identify the challenges that are posed for the management of the course. We base our analysis on decolonial theorists such as Dussel (2002) and Quijano (2005) and on Countryside Education theorists such as Caldart (2014) and Arroyo (2012). We present partial results of a conversation round with students and excerpts from the semi-structured interview with a course teacher. It is possible to affirm that many achievements were made during the construction of the Rural Education's project. The Landless Rural Workers Movement has great responsibility in this path, starting to educate the university spaces in the construction of a political project Other. However, it is necessary to strengthen the dialogue links between the Movement and the University to build dialogues with the new course entry profiles.

Keywords: Decoloniality; rural Education; Teacher Education.

\*Graduada em História e Mestra em Educação pela PUC Minas. Professora do IFMG-Betim. E-mail: cleidi.lemes@gmail.com

# 1 INTRODUÇÃO

Historicamente há várias tensões que tangenciam o campo<sup>1</sup> e os sujeitos que nele residem. Podemos remontar a escritos clássicos como os de Caio Prado Júnior, no qual o autor analisa a formação do Brasil a partir das relações entre latifúndio, mão de obra escrava e monocultura para compreendemos a organização rural do Brasil e a força da elite latifundiária.

Segundo Zanardi (2012), uma das questões que se soma a essas tensões é o lugar de inferioridade legado aos sujeitos que vivem no campo e que se encontram a margem do projeto de desenvolvimento capitalista agrário construído no Brasil a partir da década de 1960. É do enfrentamento da elite latifundiária e na busca pela construção de outra forma de pensar a ocupação das terras e da vida no campo que nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST.

Entendemos que a luta central do MST está na problematização das condições de vida e de trabalho dos sujeitos camponeses. Nega-se, portanto, a ideia de que o campo seja *a priori* atrasado e reivindica-se outra construção histórica que seja pautada na luta dos sujeitos campesinos.

É nesse cenário de luta que a Educação do Campo ganha visibilidade. Mais do que a exigência de escolas que atendam aos sujeitos do campo, o MST passa a reivindicar escolas que estejam no campo e que tenham professores que estejam atentos as históricas lutas dos sujeitos campesinos pela construção de um outro projeto de campo: a reforma agrária, os interesses do pequeno produtor e a luta por políticas públicas que assegurem aos sujeitos do campo e seus direitos fundamentais.

Desta maneira, é necessário um projeto de educação que rompa com o conhecimento eurocêntrico que se pretende universal e neutro. Reconhecendo-se que todo projeto de educação é político e, sendo construídas as bases do projeto de campo almejado pelo MST, passasse a demandar políticas que assegurem a formação de professores especificamente para o campo.

É nesse contexto que temos a conquista do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o LeCampo, na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2005. O curso

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Há nos teóricos da Educação do Campo uma defesa pelo conceito de campo em detrimento do termo rural. Enquanto o termo rural reforça apenas uma contradição do espaço urbano, o termo campo compreende que o campo é um espaço com culturas e formas de organização próprias.

nasce das necessidades do MST e das suas articulações e tensões com a Universidade para construir um curso que pensasse à docência dentro das tensões do campo e, principalmente, do questionamento do conhecimento eurocêntrico que se propõe neutro.

Este artigo apresenta alguns resultados da pesquisa de Mestrado intitulada: *Marcas da perspectiva decolonial no curso de licenciatura em Educação do Campo (Lecampo): aproximações e distanciamentos.* Temos como objetivo discutir as motivações de um grupo de alunos para ingressar no curso de licenciatura para Educação do Campo, o LeCampo, na UFMG, e, posteriormente, analisar os desafios enfrentados pelo LeCampo a partir da institucionalização do curso.

Nosso artigo será organizado da seguinte forma: Inicialmente discorremos sobre a teoria decolonial, apresentando suas potencialidades para discutir questões epistêmicas e políticas vinculadas a Educação do Campo e a formação docente. Num segundo momento, apresentamos as contribuições do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, o MST, para a construção e consolidação de cursos de formação de professores, específicos para o Campo e, por último, apresentamos nosso local de pesquisa e os sentidos atribuídos aos alunos, que participaram da roda, para seu ingresso no LeCampo.

# 2 UMA LEITURA DECOLONIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A construção da narrativa da História universal tem se pautado na superioridade de alguns povos ante a uma suposta menoridade e irracionalidade de outros. Há, portanto, relações de poder, materiais e epistêmicas, que fizeram com que a narrativa europeia se sobressaísse como mundial, em detrimento das outras histórias e outros sujeitos, que foram considerados como inferiores e referentes ao "resto do mundo".

Segundo Quijano (2005), os processos de colonização europeus nos demais continentes e, principalmente, na América Latina, resultaram na inferiorização desses povos e de suas culturas e, mesmo findado o período colonial, as estruturas de dominação permaneceram nas relações de colonialidade.

Entretanto, esses sujeitos Outros, ora inferiorizados, ora subsumidos dentro do discurso europeu, travam lutas históricas para que suas histórias, suas formas de organização social e seus conhecimentos sejam evidenciados, e questionam a totalidade

da narrativa eurocêntrica. Pesquisar sobre esses sujeitos Outros na atualidade equivale a problematizar essa hegemonia discursiva e proporcionar questionamentos sobre o controle epistêmico europeu/colonial.

Falamos, portanto, de saberes Outros e não de Outros saberes porque entendemos que a luta não é por outros saberes frente a lógica hegemônica, mas pelo reconhecimento das epistemes dos saberes Outros. O Outro ou os Outros são, segundo Dussel (2003), aqueles que foram as vítimas do sistema colonizador e hegemônico, que foram negadas em seus direitos de se reconhecem em suas culturas, conhecimentos e formas de organização social.

A teoria decolonial se destaca, na América Latina, pela problematização teórica das tendências epistemológicas totalizantes, mas também por apresentar-se como tendência política. Como destacado por Damázio (2011), por não se tratar de um campo exclusivamente acadêmico, a decolonialidade permite o envolvimento de variados sujeitos, não apenas para questionar os discursos ocidentais, mas também na emergência da ocupação dos espaços. escolarizados, lugares onde esses sujeitos foram historicamente excluídos assim como suas epistemes.

A modernidade é conceito central na perspectiva decolonial abordada por nós, a partir das leituras de Quijano (2002) e Dussel (2002). Para esses autores, o conceito de modernidade, como o auge da racionalidade europeia, deve ser interrogado.

Para Dussel, a modernidade deve ser interrogada a partir da negação que ela promove do Outro, o colonizado. Não se trata de questionar a racionalidade europeia no processo moderno, mas de analisar como a razão foi utilizada como justificativa para realizar o "mito sacrificial" empreendido pela Europa aos povos colonizados.

Por se reconhecer como detentora do conhecimento e da razão, a Europa se investiu da missão, numa espécie de cruzada epistêmica, de libertar os povos colonizados, ameríndios, da sua ignorância. A narrativa moderna europeia se fortalece a partir da dominação e espoliação dos Outros, provocando a barbárie juntos aos povos colonizados para garantir ouro e prata, necessários para o desenvolvimento do capitalismo na Europa. Dada a resistência desses povos, a Europa legitima o uso da força, numa perspectiva sacrificial, na qual o sangue derramado pelos povos ameríndios torna-se necessário à sua emancipação.

Daí, muito autores decoloniais compreenderem a importância de se utilizar a

tríade modernidade/colonialidade/decolonialidade em conjunto, pois, como nos lembra Paulo Freire: "O processo colonial traz em si mesmo uma ação contrária incrível e dialética. Ou seja, não há intervenção colonial que não provoque uma reação por parte do povo colonizado." (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 213).

A decolonialidade questiona a razão emancipadora moderna que legitima o "encobrimento" do Outro, e constrói processos decoloniais de resistência na qual a razão é libertadora, tanto dos padrões de poder impostos no processo colonizador como na construção de uma práxis de resistência.

Daí reconhecermos que existe um projeto de Mesmidade, centrado na lógica moderna/colonizadora. Esse projeto não é plural e reconhece no capitalismo o único sentido para o desenvolvimento das sociedades. Para consolidar esse projeto, segundo Dussel (2002), o Outro é negado, subsumido e/ou silenciado. O projeto de Mesmidade se constrói em cima de um conhecimento que se propõe universal e neutro sendo, portanto, condena os conhecimentos que fujam a essa lógica, pois são reconhecidos como ideológicos.

Podemos perceber esse projeto de mesmidade quando olhamos para a conquista realizada pela Europa na Ameríndia. Segundo Quijano (2002), a perspectiva do conquistar e dominar se realizou principalmente em dois grupos: os povos nativos e os povos trazidos das mais variadas regiões da África, sob a condição de escravos.

Maias, Incas e Aymaras passam a ter a suas existências identidade negada para, ao longo do tempo, ter uma identidade coletiva, negativa, associada a uma identidade geral: índios. O que também ocorreu com os povos vindos de várias regiões africanas: todos foram denominados, pejorativamente, de negros. Ocultados em seu ser, tiveram suas identidades colonizadas pela dominação europeia.

Qualquer narrativa que fuja a essa compreensão é reconhecida dentro do projeto de mesmidade como ideológica, pois questiona e denuncia a ideologia que está presente na organização do discurso totalizante e totalitário da modernidade/colonialidade.

Concebemos que a escola é lugar privilegiado da modernidade para consolidar o seu processo de colonialidade, numa perspectiva da razão emancipadora e da castração desses sujeitos Outros. Entretanto, a força contrária de resistência que se forja da luta pelo reconhecimento das existências e epistemes negadas, ressignificaram historicamente o espaço escolarizado.

A Educação do Campo nasce nessa luta decolonial, de garantir a existência dos grupos de camponeses e camponesas no campo, questionando a expressiva expansão do modelo capitalista agrícola hegemônico estruturado a partir do agronegócio e exigindo uma escola que dialogue com suas epistemes, com seus processos de luta e suas formas de (r)existência. Por isso, segundo Caldart (2012), a Educação do Campo não está discutindo apenas um projeto de escola e de currículos escolares, mas se está discutindo um projeto de sociedade.

# 3 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS SEM TERRA: UMA LUTA POLÍTICA E EPISTÊMICA

Segundo Maria da Glória Gohn (2014), na América Latina, o pensamento de autores como Dussel, Quijano, além de precursores como Franz Fanon, desenvolveram uma perspectiva de análise dos movimentos sociais pautada na modernidade/colonialidade. Segundo a autora

As análises reivindicam uma descolonização do saber e do poder para pensar os movimentos a partir das experiências próprias do continente Sul. Destaca que a fundamentação deste poder está no controle do conhecimento, fazendo deste controle as bases do do domínio político, econômico, cultural e social. (GOHN, 2014, p.28)

É, portanto, com esse olhar que buscamos perceber a participação dos movimentos sociais na luta por uma Educação do Campo, em específico, nos atemos a participação do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, MST, por reconhecemos, assim como Caldart, a centralidade desse movimento na luta pela Educação do Campo.

O primeiro marco da luta pela construção do projeto de uma Educação do Campo é em 1998, com a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em conjunto com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e os Movimentos Sociais.

A partir desse encontro há uma soma de esforço das várias entidades envolvidas, em conjunto com os Movimentos Sociais, para colocar na pauta das questões educacionais brasileira a Educação do Campo e as questões pertinentes a ela.

Ficou a cargo do MST sistematizar o que os Movimentos entendiam por Educação. Um ano após a I Conferência, em 1999, em um dos seus "Cadernos de Educação", o MST apresenta uma relação de seus cinco princípios filosóficos e seus treze princípios pedagógicos sobre a educação. Ao abordar o conceito de educação, o documento considera a importância dos processos desenvolvidos pelas práticas de formação do MST em processos não escolarizados, com a formação de militantes para a organização e para as lutas dos trabalhadores (as), enfocando também a importância da educação escolarizada e da criação de escolas nos acampamentos e assentamentos, além da formação de Professores (as) e monitores para a educação infantil. Assim a educação é definida:

Um processo pedagógico que se assumo como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas. (CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MST, 1999, p. 6)

São cinco os princípios filosóficos do MST: o primeiro é a *Educação para a transformação social*. Pautado nos ideais de classe e na aproximação com movimentos sociais, busca-se construir uma educação que forme sujeitos capazes de intervir na sociedade, construindo a hegemonia do projeto político dos trabalhadores (as), e propondo uma atuação que não se restrinja a lutas específicas de uma realidade imediata, mas a construção de um espaço social de transformação. O princípio de *Educação para o trabalho e cooperação* tem como base a luta pela reforma agrária, na qual a cooperação constrói novas relações sociais de luta pela terra e de uma nova organização do campo, que se contraponham a noção de campo criado pela cidade, como lugar do atraso e da incivilidade.

Há também em seus princípios discussões sobre a *Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana*, ou, em outras palavras, uma educação omnilateral, propondo o desenvolvimento integral do ser humano e de uma intrínseca relação com a práxis. Além dos dois últimos pontos, *Educação com/para valores humanistas e* 

socialistas e Educação como um processo permanente de formação transformação humana, que descrevem a práxis e a necessidade de romper com o capital e os valores do individualismo ante a construção da revolução na sociedade, crendo no ser humano e na sua capacidade de construção histórica da realidade vivida socialmente.

Faltava agora ocupar os espaços universitários, fazendo com que esses princípios se corporifiquem em políticas públicas e cursos específicos de formação de professores e professoras para o campo. Entre as ações desenvolvidas pelo MST na área da educação, a ocupação dos espaços universitários e a formação de professores ocupam um papel de destaque, buscando sempre associar a formação de professores a estratégias e práticas de formação não formais, vivenciadas no convívio com o Movimento. A preocupação se estende para a formação que abranja, pelo menos, três áreas de formação: a profissional, política e cultural.

Existem, como nos conta Diniz-Pereira (2008), dois tipos de cursos que fazem parte do programa de formação profissional e acadêmica do educador do campo no MST. O magistério, em nível médio e a Pedagogia da Terra. O magistério foi criado em 1990 e existe atualmente, mesmo com as alterações na legislação educacional que recomenda a formação em nível superior para atuação docente. Já o curso de Pedagogia da Terra foi criado em 1998, vinculando o nível superior à proposta do MST, através do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

Segundo Arroyo (2012), a criação dos cursos de Pedagogia da Terra vai além de uma ação corretiva de históricas desigualdades no campo, mas reafirma a luta dos sujeitos camponeses com seus processos de afirmação política, cultural, social e pedagógica e de acesso à educação no nível superior.

Esses sujeitos ingressos no curso superior muitas vezes já atuavam no Movimento, em processos de educação não escolarizada e escolarizada. Quando chegam aos cursos superiores de licenciatura, segundo Arroyo (2012), levam consigo suas radicalidades políticas, seus valores, saberes, concepções de mundo e de educação, passando a modificar e a exigir dos cursos o reconhecimento desses saberes.

Em decorrência disso, podemos destacar duas grandes conquistas na criação de cursos superiores em parceria com os movimentos sociais: a primeira foi o aumento de

vagas e do acesso de pessoas historicamente negligenciadas à educação superior<sup>2</sup>; houve ainda a democratização do currículo, que passa a incluir outras epistemologias.

### 4 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LECAMPO

Interessa discorrer sobre o sucesso entre a parceria com o setor de educação do MST e a UFMG, que desembocou na construção de um curso de Licenciatura em Educação do Campo. Como nos conta Roseno (2010), a proposta apresentada pela UFMG, no ano 2000, tinha como base a experiência realizada na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, ocorrida entre os anos de 1998 e 2001, sendo este o primeiro curso de Pedagogia da Terra do país.

Como descrito por Arroyo (2014), num quadro de exclusividade pedagógica tão institucionalizada quanto aquele vivenciado nas universidades do país, é notório reconhecer como esses sujeitos organizados em movimentos sociais passaram a ganhar força para disputar a ocupação dos espaços universitários. "Ocupar o latifúndio do saber", passou a ser um dos grandes desafios empreendidos pelos sujeitos do MST, objetivando tornar as universidades locais que articulem o direito à educação do campo, a formação de educadores do campo às lutas pela terra e a construção de Outra lógica de sociedade.

Em 2003, a UFMG acolheu a proposta de abertura de um curso de nível superior para formar educadores para e do campo. As reuniões, realizadas com representantes do Incra, Pronera, UFMG e do MST, já sinalizavam as dificuldades que seriam enfrentadas como as especificidades que se esperavam para a criação desse curso, sua metodologia em tempo de alternância e construção curricular, em contraste aos projetos desenvolvidos pela FAE até aquele momento.

Apesar de haver resistência de alguns professores quanto à proposta distinta do curso, o processo começou de forma coletiva, culminando, segundo Roseno (2010), na criação do Projeto Político P edagógico do curso e dos encaminhamentos burocráticos

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Segundo um levantamento realizado por Roseno (2014), em 2014 das 112 Universidades públicas do país, 60 mantinham alguma parceria com o MST. Para Martins 2012, entre 2003 e 2007 existiam no âmbito da Pedagogia da Terra 3.469 vagas no ensino superior em instituições majoritariamente públicas. Além disso, segundo o autor haviam 22 cursos, nas diferentes áreas, feitos pelo PRONERA pensados na dinâmica do campo.

relacionados. Em seguida ao parecer favorável à criação do curso, começaram os esforços para a criação do curso num formato experimental

> Nesse sentido, o desenho da proposta curricular do Peterra-MG seria para além da estrutura curricular dos outros cursos de Pedagogia da Terra que já existia no Brasil. Para ajudar nessa proposta, o professor Miguel Arroyo teve uma participação fundamental, pelo seu envolvimento, conhecimento e comprometimento social com os povos do campo. Dentre as inovações introduzidas pela proposta pedagógica a organização a partir das áreas de conhecimento se sobressaiu: Ciências da Vida e da Natureza (CVN), Linguagens, Artes e Literatura (LAL), Ciências Sociais e Humanidades (CSH) e Matemática (M). (2010, p. 92)

O processo de elaboração do curso se desenvolveu de forma horizontalizada. Era necessário, portanto, que isso permanecesse quando se pensasse a gestão do curso: uma vez apresentadas suas quatro habilitações distinta, seria necessário construir uma formação orgânica entre as áreas, evitando a fragmentação do curso.

Antunes-Rocha (2011) nos diz que o curso foi iniciado mantendo bases dialógicas através de quatro instâncias de gestão: o colegiado, composto por representantes dos professores(as), educandos, coordenação da UFMG e dos movimentos sociais; a Coordenação Pedagógica, com representante da UFMG e dos movimentos sociais; a Coordenação de Áreas de Formação, constituída por cinco núcleos de Estudos e Pesquisa<sup>3</sup>, ainda, os Núcleos de Base, que foram formados pela organização dos estudantes.

O curso foi criado oficialmente em abril de 2005, tendo o aval do Conselho Universitário. Dava-se início ao primeiro curso de Pedagogia da Terra do estado, chamado futuramente, por seus participantes, de forma afetuosa, de PeTerra: o sentido apregoado à "terra" era o de matriz estruturante do curso. Em seguida, a proposta foi encaminhada ao INCRA/MG para aprovação e, posteriormente, ao PRONERA em Brasília, sendo aprovado em menos de dois meses. (ROSENO, 2010, p. 94)

Autorizado o processo de seleção de militantes para comporem a primeira turma do curso, coube ao MST convocar os movimentos ligados à reforma agrária. Foram convidados os movimentos: Cáritas Brasileira Regional Minas Gerais; Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais CAA/NMG; Comissão Pastoral da

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale, o Centro de Ensino de Ciências e Matemática -CECIMIG, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação - NETE, Grupo de Estudos sobre Numeramento - GEN e Núcleo de Pesquisa sobre Profissão e Condição Docente - PRODOC;

Terra – CPT; Movimento das Mulheres Camponesas - MMC e Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA.

Percebemos na construção do PeTerra o que Arroyo (2014) denominou de construção de Outras Pedagogias. Os movimentos sociais contemporâneos trazem em seu histórico uma longa história de resistência às pedagogias dominantes, o que os faz lutar constantemente para a construção de pedagogias decoloniais. São fruto dessa bagagem histórica de rejeição as pedagogias de subordinação e de consenso e da apropriação e luta pela construção de pedagogias de resistência, que resultou na construção do Peterra.

Em 2009 o curso deixa de ser projeto piloto, e passa a fazer parte dos cursos ofertados de forma regular pela Faculdade de Educação da UFMG. Isso não modifica a forma que o curso foi organizado durante o período piloto, mas modifica a forma de ingresso no curso. Para garantir que o curso atenda as demandas das populações que residem no campo é demando, como descrito no PPP do curso

- Declaração de vínculo com a família produtora rural, redigida de próprio punho;
- "Carta de Intenções", redigida de próprio punho e assinada, com no máximo duas laudas, explicitando o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) pretende cursar a Licenciatura em Educação do Campo, destacando: sua identidade como sujeito que reside/trabalha no campo; experiências em educação do campo; ideias/propostas que considera como relevantes para a promoção do direito à Educação do Campo.
- Documentos comprobatórios da condição "residir e/ou trabalhar no espaço socioterritorial do campo". (PPP, 2015 p.114)

#### 4.1 Metodologia

Antes de adentrarmos aos dados da pesquisa discorremos brevemente sobre as questões metodológicas que ampararam a pesquisa e a análise dos dados.

Optamos pela abordagem qualitativa, por compreendermos que ela nos possibilita visualizar e analisar a realidade social no campo educacional, em específico, e nos ajuda a desvelar os significados, valores e atitudes que estão presentes no mundo dos sujeitos pesquisados.

Conforme descrito por Bogdan e Bilken (1994), os estudos qualitativos são marcados pela presença dos investigadores nos locais de estudo, porque se preocupam em observar o ambiente da ocorrência dos fatos. Os dados recolhidos

Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quando possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (p. 48, 1994)

Ao observar o conjunto de disciplinas ofertadas no Tempo Escola no primeiro Semestre de 2002, optei por acompanhar a disciplina *Educação*, *Conhecimento e Cultura*, por compreender que essa disciplina apresentava, a partir da leitura de sua ementa, potencial para discutir assuntos relacionados a luta política e epistêmica por uma Educação do Campo. A disciplina foi ministrada para a turma que entrou na Universidade em 2002 e, eram da área de Linguagens, Artes e Literatura.

Ao término da disciplina realizei uma pesquisa estruturada com o professor que ministrou a disciplina e uma roda de conversa com 8 alunos da turma, que se dispuseram a participar da roda.

A escolha pela roda de conversa se deu por percebermos nela um potencial para a interação entre os sujeitos e suas histórias. Entendemos que a roda possibilita que as construções de sentidos e percepções sobre o curso e sobre a ocupação desses sujeitos no espaço acadêmico sejam socializados numa perspectiva horizontal, na qual, cada sujeito tem a liberdade de se expressar. A conversa realizada em roda não busca consenso, mas a pluralidade de opiniões, que pode se dar de modo convergente em alguns momentos, complementando os sentidos percebidos ou possibilitando as divergências, sem que isso oculte os sentidos individuais atribuídos por esses sujeitos.

Para Almeida (2011), a circularidade da roda pode ser compreendida tanto como um momento em que há transmissão de saber e conhecimento como um encontro de gerações e culturas, momento de rememoração histórica.

Neste sentido, a roda é o elemento para a reunião, a proximidade e associação de pessoas e culturas. A disposição da roda por meio do círculo permite a comunicação entre as pessoas, o estabelecimento de olhares, identificações a ações coletivas. A roda demarca o espaço do encontro e da inclusão; nenhuma roda está fechada em si, sempre pode se abrir para a entrada de mais um. (ALMEIDA, 2011, p.40)

### 4.2 Os Sujeitos Outros: ingressos no LeCampo

Quem são os sujeitos que passam a entrar no LeCampo? Por que escolheram esse curso? Quais os desafios que o curso passa a enfrentar a partir da institucionalização do curso? Pautados nessas problematizações, apresentamos alguns dados de nossa pesquisa de campo.

Para apresentamos os sujeitos entrevistados, elaboramos um quadro.

Pseudônimo <sup>4</sup>	Idade	Estado Civil	Já lecionou	Tempo de docência	Disciplina	Turmas	Localidade	Município
Ana	31	União Estável	Não	-	-	-	Área rural	Icaraí de Minas
Lira	26	Solteira	Não	-	-	-	Área rural	Icaraí de Minas
João	20	Solteiro	Não	-	-	-	Área rural	Ouro Verde de Minas
Gabriela	20	Solteira	Sim	6 meses	Língua Portuguesa e Redação	6° ao 9° ano	Área rural	Rio Pardo de Minas
Pedro	22	Solteiro	Sim	18 meses	Língua Portuguesa e Redação	6° ao 9° ano	Área rural	Rio Pardo de Minas
Júlia	23	Solteiro	Não	-	-	-	Quilombo	Ouro Verde de Minas
Felipe	25	Solteiro	Sim	1 mês	Língua Portuguesa e Redação	6° ao 9° ano	Quilombo	Rio Pardo de Minas
Bianca	28	Casada	Sim	36 meses	Arte e Língua Portuguesa	6° ao 9° ano	Área indígena	São João das Missões

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Iniciamos nossa roda de conversa buscando compreender as motivações que levaram aqueles sujeitos a cursarem o LeCampo. Dos oito participantes que se dispuseram a participar da roda de conversa, seis apresentaram respostas similares ao porquê da escolha do curso.

-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Foi solicitado para que os sujeitos que escolhessem um pseudônimo. Os que não escolheram deixaram a cargo da pesquisadora a escolha.

LIRA: Eu quis fazer o curso por uma indicação de uma ex professora nossa, que formou aqui na FAE. E ela me indicou. (...) E o meu sonho, assim... na verdade... não era ser professora, só que a partir do momento que eu comecei a minha vida escolar como estagiária realizando as atividades do PIBID, despertou em mim essa vontade de levar a diante essa profissão.

GABRIELA: Então, a licenciatura não era minha primeira opção. Foi a segunda. Não foi uma escolha minha, na verdade, foi o que apareceu ali na hora.

JÚLIA: Ela [minha madrinha] fez licenciatura aqui. Me explicou para que que era, voltado para o campo, para nossa realidade, lá do campo. Eu me interessei muito, mas na época, eu queria fazer psicologia. Eu ia fazer psicologia. Mas, aí eu fiz inscrição para aqui, para o curso, e aí antes deu passar em psicologia eu passei aqui. Ai no caso eu comecei a estudar.

JOÃO: Assim, é... a respeito de querer fazer licenciatura, eu optava por um outro curso, entendeu? Mas se fosse para fazer a licenciatura também eu optaria por outra área, seria a matemática, né? Mas aí né, como eu cai no português, na LAL, né? Ai a gente foi desenvolvendo e eu fui identificando, né?

Pode-se traçar como comum a essas respostas à vontade que os sujeitos apresentam de terem um curso superior. As respostas são marcadas pelo desejo desses sujeitos de realizarem outros cursos de graduação, mas, por motivos diversos, não conseguiram ingressar e por isso optaram pelo LeCampo. A escolha desses sujeitos para realizarem o curso não foi pautada pela resistência decolonial as formas de dominação empreendidas pelo colonialismo, foram escolhas pautadas em seus percursos históricos de desejos individuais pelo curso superior.

Há, segundo Lander (2005), no conhecimento europeu a construção de um metarrelato que pauta a construção de uma história única e que pretende inviabilizar formas outras de organização do conhecimento que favoreçam a construção de outras pedagogias a partir dos sujeitos outros silenciados/subsumidos pelo discurso moderno.

Nesse metarrelato cada indivíduo é responsável pela sua trajetória e o mérito é a moeda que baliza as conquistas desse indivíduo. Podemos perceber pelas narrativas que os quatro sujeitos não buscavam o LeCampo, mas todos buscavam um curso superior. Há, portanto, uma legitimação do espaço acadêmico e da importância da ocupação desses espaços, mas de forma individual.

Há, segundo Arroyo, um movimento dos sujeitos outros para a construção de uma pedagogia outra centrada na crítica a totalidade narrativa, entretanto, para o autor, essa construção só toma fôlego quando está articula. A articulação requer sujeitos que compreendam como necessária a ocupação dos espaços universitários, mas que

questionem a sua forma de organização. É na tensão entre ocupar o espaço universitário para legitimá-lo ou para transformá-lo que reside a problemática decolonial e a existência do LeCampo enquanto curso voltado para a formação de docentes específicos para o campo.

Num artigo publicado pela primeira turma do LeCampo (Turma Vanessa dos Santos), é possível perceber que os sentidos atribuídos aos alunos para o ingresso no curso estavam fortemente vinculados ao coletivo. Os alunos relataram seus olhares sobre o curso e descrevem uma identidade em comum aos que ingressavam no curso; havia um histórico de luta e sonhos coletivos

Para a grande maioria, era a primeira vez que nos encontrávamos. Vimos que conhecemos algo em comum: a opressão, a exclusão, a repressão, sonhos tolhidos, utopias e projetos coletivos a construir. Nesse ínterim, cada história individual completa a nossa formação, à medida que partilhamos da mesma indignação e da possibilidade do novo. (TURMA VANESSA DOS SANTOS, 2011, p. 164)

Esse discurso corrobora o de outros estudos feitos sobre o LeCampo, como o artigo publicado pelas professoras Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012), que focaliza as turmas iniciadas em 2005, 2008 e 2009. Segundo as autoras, os estudantes que ingressavam no curso, nesses momentos, eram percebidos como sujeitos coletivos. A entrada e permanência no curso representavam não apenas seus interesses, mas de um coletivo, o que provocava inquietações e modificações na lógica da universidade, principalmente por negarem as práticas isolacionistas e competitivas.

Há, portanto, uma aparente tensão que se estabelece entre os sujeitos pesquisados e seus sentidos empregados para o ingresso no curso e o projeto que foi desenhado pelos movimentos sociais para a existência do curso. Essa tensão apresentase um desafio para a coordenação do curso e para os movimentos sociais que se fazem presentes na organização do curso. Como os movimentos sociais podem ajudar a construir sentidos plurais para os sujeitos que ingressam o curso?

Recorremos a Freire (1996) para entendermos a necessidade de os sujeitos oprimidos usarem a palavra. A aproximação com uma proposta decolonial não é possível se os sujeitos não usarem a palavra, se a escolarização for compreendida como doação, ou seja, se for bancária. Portanto, a ocupação do "latifúndio do saber", palavra

de ordem do MST, só ocorre num amplo processo dialógico que busca construir junto aos ingressos do LeCampo um projeto educativo escolarizado que seja resistência.

Outrossim, também devemos compreender os porquês que trouxeram Bianca e Ana para cursar o LeCampo

BIANCA: E aí a minha prima que formou na turma de 2011, que a gente fazia debate aqui, né? E aí, ela me contou do curso. Contou da facilidade que é... assim... digamos... Quando eu falei isso um dia até falei não é que é fácil não, até me repreenderam. Esse curso aqui não é fácil, não. Ela me contou de como é que era o desenvolvimento do curso, e me interessou bastante. Né? Por conta deu ter filho, e eu fui tendo um filho atrás do outro. E isso dificultou muito.

ANA: No meu caso, eu digo, que o curso me escolheu. Por que? Porque eu tinha terminado o ensino médio em 2002 só voltei para o curso superior através desse curso, né? Foi em 2014. Então devido à família e tal, o curso conciliava mais com as atividades, né? Que eu levo na minha vida normal e se fosse um curso regular e talvez eu não conseguiria devido a isso

Para elas a escolha pelo LeCampo se associa a possibilidade de conseguirem conciliar as suas rotinas de vida no campo com a vontade de realizar um curso superior. A organização do curso é feita a partir da Pedagogia da Alternância, nessa proposta metodológica os alunos passam um tempo nas comunidades (TC) onde moram e um tempo na universidade (TE), cumprindo as disciplinas necessárias para a conclusão do curso.

No LeCampo, o TE desenvolvesse aproximadamente em trinta dias consecutivos, ficando os alunos hospedados em uma pousada nas proximidades da FaE (Faculdade de Educação), tendo oito horas de aulas diárias, divididas em duas disciplinas, uma na parte da manhã e a outra na parte da tarde. As disciplinas são ministradas todos os dias da semana, até findarem suas respectivas cargas horárias. O TC é o tempo de atividades a serem desenvolvidas na comunidade, desde atividades coletivas a atividades individuais, como estágio.

A Pedagogia da Alternância dialoga com as noções de educação construídas pelo MST, pois compreende a formação docente numa forte articulação entre as experiências dos sujeitos educandos no campo e as discussões teóricas em espaço universitário. O conhecimento construído em processos de alternância rompe com a concepção moderno/colonizadora de conhecimento como essência e passa a discutir o

conhecimento como projeto político que está inevitavelmente vinculado a materialidade e aos valores dos sujeitos que a ele se vinculam.

Como descrito por Frigotto (2012), há uma aproximação dos interesses individuais ao acesso à formação superior como estratégia de enfrentamento do desemprego e inserção no mercado de trabalho, vinculando à educação a noção de capital humano<sup>5</sup>. Em uma sociedade neoliberal, essa lógica suprime os direitos coletivos e universais e centra-se no indivíduo. Na educação, faz com que os sujeitos se preocupem com as noções vinculadas a competências, empregabilidade e empreendedorismo, e que se distanciem de uma educação emancipadora e preocupada com a construção de novas relações sociais.

Dada à abertura do curso como regular não é possível restringir o público do curso a característica muito específicas, mas se assegura, exclusivamente, aos sujeitos que residem no campo o ingresso ao curso. Por isso, é possível, como descrito por Frigotto (2012), que grupos com distintos interesses ingressem no curso. Reiteramos que a tensão que está posta está entre a ocupação da universidade como forma de legitimá-la versus a possibilidade do questionamento do metarrelato universal e da construção do inédito viável.

Entendemos que não podemos compreender ou analisar o curso a partir de uma abstração ideal abandonando a sua materialidade, portanto, uma vez que os sujeitos que ingressam no curso ainda não possuem um comprometimento com o histórico do curso ou com pautas sociais mais amplas é necessário compreender a atuação do MST e dos seus ideais educacionais na construção de um curso que acolha esses sujeitos. Aparece, portanto, outra tensão. O MST discuti com o colegiado do curso as práticas pedagógicas e de organização do curso? Essa questão foge ao escopo do nosso artigo, todavia entendemos que é fundamental pensarmos as aproximações do LeCampo com uma proposta decolonial para além do perfil, militante ou não, dos sujeitos que ingressam no curso. Dada a pluralidade de sujeitos que ingressam no curso parece ser necessária uma organização e estruturação do curso que parta de uma estreita interação entre o MST e a Universidade para que o curso mantenha sua perspectiva crítica.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Entendemos por Capital Humano, segundo Frigotto (2012), a lógica de investir nos indivíduos para buscar promover o aumento de sua produtividade levando-os a uma mobilidade social. A educação nessa perspectiva é mera adaptadora a um sistema que necessita de um sistema produtivo para a manutenção e crescimento do capital, buscando produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz.

Para compreendermos como se dá a relação entre esses sujeitos e o curso, trazemos aqui trechos da entrevista com o professor que ministrou a disciplina que acompanhei. Buscamos através da entrevista, compreender como o professor, Mario, percebe a relação da turma com o desenvolvimento/proposta do curso.

MÁRIO: Eu não peguei o curso quando ele tinha uma relação muito forte com o MST e com os assentamentos, as pessoas que são mais antigas do curso falam que as primeiras turmas eram muito marcadas, por um certo ethos, né? De identificação com a luta campesina e com a luta pela terra. As turmas atuais eu acho que elas já não têm tanto esse vínculo, mesmo que tenha se mantido o critério para os alunos para se matricularem, né?

Não entendemos que deva ser uma obrigatoriedade a relação com os movimentos sociais para a participação no curso, a questão que para nos parece central é: como estudantes com pouco vínculo com os Movimentos Sociais conseguirão se vincular organicamente com as lutas das escolas do campo? Essa pergunta se vincula as questões de relação entre a organização do curso e a presença do MST em sua gestão.

Há, também, entre os estudantes, aqueles que além de não apresentarem vínculo com os Movimentos, colocam-se, por vezes, contrário a eles. O professor Mário comentou um pouco sobre esses perfis presentes na turma.

Eu acho que isso vem se intensificando [modificação no perfil de estudantes do curso], a turma que você teve e você fez a observação, pra mim é a turma que mais tem essa característica, inclusive pessoas que tinham uma posição muito clara dentro da sala de crítica, as concepções e as percepções de uma escola do campo, inclusive de um ponto de vista conceitual e até mesmo um certo marco ideológico. Assim, tinham alunos que por vezes, além de não se reconhecerem como do campo, ainda se diziam e se colocavam numa posição muito de crítica a... vamos chamar... uma certa orientação, política e ideológica que o curso tem. Bem, eu não sei como resolve isso.

Nos escritos de Caldart (2012a) e Arroyo (2012, 2007) é possível notar uma expectativa com relação ao perfil dos alunos para comporem a formação de professores para o campo: sujeitos que tenham algum engajamento em lutas sociais e que participem de movimentos sociais e sindicatos, sujeitos que tenham participado do que Arroyo (2007) denomina de "tomada de consciência coletiva", que faz com que esses sujeitos sejam questionadores e que se afirmem junto às suas identidades coletivas, ao saberes e culturas presentes no campo.

Distanciando das perspectivas até aqui apresentadas sobre o porquê da escolha desses sujeitos pelo LeCampo, e se aproximando do perfil indicado por Caldart e Arroyo está o aluno Felipe. Felipe é enfático ao dizer que a sua escolha pelo curso se deu por ser um curso voltado para a licenciatura em Educação do Campo.

FELIPE: Escolhi pelo fato de ser licenciatura em Educação do Campo. A nossa formação é em licenciado... Licenciatura em Educação do Campo. Mas, numa área específica que é a Língua, Arte e Literatura. É.. Aqui, o curso eu conheci, o curso, através da minha irmã e por causa também que ela já estava no curso, e através em 2012, quando eu participei de um encontro em 2012 na FETAEMG da juventude que a professora Isabel estava lá falando sobre o curso, foi... eu me interessei mais a fazer o curso e conheci como realmente funciona o curso. Então quando eu cheguei aqui eu já sabia tudo como funcionava o curso.

O primeiro ponto de distanciamento da resposta de Felipe às demais está na sua vinculação a eventos realizados pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais, a FETAEMG. Entre os alunos que participaram da roda de conversa, Felipe é o único que já entrou no curso possuindo forte vinculação com sindicatos em seu município de moradia, o que nos permite inferir sua identificação com a proposta do curso.

Como nos diz Caldart (2012), a educação do campo não nasce de uma crítica à educação, mas de uma compreensão Outra de sociedade que busca romper com a exploração e negação do Outro, entendendo a escola e as universidades como importantes lócus a serem disputados para a construção desse Outro projeto de sociedade pela construção de um conhecimento que rompa com o projeto hegemônico.

A escrita de Molina (2015) nos é esclarecedora quanto à relação do perfil de ingressos no curso e o desenvolvimento da Educação do Campo.

É a inserção concreta nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios; pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos; pelo acesso à água; pela promoção de práticas agroecológicas e pela garantia da soberania alimentar, enfim, por tantos e tão relevantes desafios concretos que enfrentam os camponeses, que, podem, verdadeiramente, dar sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo, dignos deste nome, para o qual foi concebida a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo.. (2015, p. 165)

Para Molina e Sá (2013), a presença de um perfil militante é, também, importante para o curso, porque tenciona as relações não apenas com a Universidade,

mas com os docentes que os formam, cobrando a realização de "uma outra abordagem sobre o conhecimento e sobre a escola nas suas relações internas e com o contexto onde ela se insere." (2013, p.417)

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Educação do Campo está ocupando o latifúndio do saber. Muito se conquistou nesses últimos vinte anos, desde a I Conferência por uma Educação do Campo, em 1998. Nascida da luta pela construção de uma sociedade Outra, da disputa pelos espaços de conhecimento e pelos sentidos de sua produção a Educação do Campo trouxe para o centro da discussão sujeitos que há muito eram alijados dos processos educacionais escolarizados.

O MST passa a educar os espaços acadêmicos, disputando os projetos de formação docente e negando a construção hegemônica do conhecimento eurocêntrico. A presença desses sujeitos e desses saberes fizeram com que os espaços acadêmicos fossem restruturados, assim como o projeto de educação das escolas do campo.

É necessário, entretanto, entendermos os desafios que estão postos dada a institucionalização e a ampliação dos cursos e dos sujeitos que passam a ocupar os cursos de licenciatura em Educação do Campo, como o LeCampo.

É uma conquista inegável o estreitamento do diálogo entre a UFMG, na Faculdade de Educação, e o MST. Essa aproximação estava presente, no início do curso, em duas instancias: na gestão e na presença de alunos que formavam o quadro de educandos que ingressavam no curso. Com o passar do tempo, dada a institucionalização do LeCampo, o quadro de sujeitos que adentram ao curso é mais plural.

Enquanto o perfil que se esperava dos ingressos no curso, como descrito por Arroyo (2007), eram de sujeitos que já teriam passado por uma "tomada de consciência coletiva", o que se encontra, na turma analisada, é o distanciamento dessa expectativa. Há, portanto, a necessidade de uma construção dialógica junto com esses sujeitos das pautas da Educação do Campo e da construção do curso.

Reconhecendo que o LeCampo tem como proposta um projeto coletivo que abarca não apenas a educação para o campo, mas toda a organização e as lutas do campo é necessário que os sentidos de ingresso a universidade sejam discutidos com os

sujeitos que passam a fazer parte dos novos quadros de educandos. Nessa discussão é imprescindível a presença do MST, dado que a educação do campo não pode ser construída apenas como "doação" de um conhecimento acadêmico para seus educandos, mas da indissociável relação entre um projeto político de campo construído no Movimento que se articula a Universidade rompendo com o conhecimento moderno/colonizador e construindo um conhecimento decolonial.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. O. **Roda de conversa:** conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011.Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, I.; MARTINS, A. (Orgs.) **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. 2ed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, M. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. Políticas de Formação de Professores (as) do Campo. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007, p. 157-176.

ARROYO, M. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G.. (Orgs.) **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

CADERNOS DA EDUCAÇÃO DO MST. Como fazemos a escola de educação fundamental. **Cadernos de Educação**, nº 9, 1999.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CALDART, R. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

- DAMÁZIO, E. da S. P.. Colonialidade e decolonialidade da (anthropos)logia jurídica [tese]: da uni-versalidade a pluri-versalidade epistêmica 2011. 295 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: DINIZ- PEREIRA, J., ZEICHNER, K. (Orgs.) **Justiça social:** desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- DUSSEL, E.. **Ética da Libertação:** na idade da globalização e da exclusão. 2. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FRIGOTTO, G., Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P, FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GOHN, M. da G.. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.
- HAGE, S., MOLINA, M. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação RBPAE** v. 32, n. 3, p. 805 828 set./dez. 2016
- LANDER, E. Ciências sociais saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E.(Org.). **A Colonialidade do Saber:** eurocentrismo e Ciências Sociais. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MOLINA, M. C.. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
- MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo UFMG. In: ANTUNESROCHA, I., MARTINS, A. (Orgs.) Educação do Campo: desafios para a formação de professores. 2ed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2011.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L.. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO "LeCampo", Belo Horizonte, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber:** eurocentrismo e Ciências Sociais. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A.. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.. MENESES, M. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2008.

ROSENO, S. M.. O curso de licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2010.

ZANARDI, T. A. . O direito de propriedade no projeto curricular do MST. Curitiba, PR: CRV, 2012.