CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Maurício Teixeira Mendes

LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS E DECOLONIALIDADE: reflexões sobre legislações e experiências de educadores do campo na área das linguagens e códigos da UFVJM

Belo Horizonte

2023

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Maurício Teixeira Mendes

LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS E DECOLONIALIDADE: reflexões sobre legislações e experiências de educadores do campo na área das linguagens e códigos da UFVJM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Posling/CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras.
Coorientador: Prof. Dr. Renato de Oliveira Dering

Belo Horizonte
2023

Mendes, Maurício Teixeira.
M538l Letramentos, tecnologias e decolonialidade : reflexões sobre legislações e experiências de educadores do campo na área das linguagens e códigos da UFVJM / Maurício Teixeira Mendes. – 2023.
247 f. : il.
Orientador: Vicente Aguimar Parreiras.
Coorientador: Renato de Oliveira Dering.

Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2023.
Bibliografia.

1. Formação de profissionais da Educação. 2. Ensino interdisciplinar. 3. Pedagogia da Alternância. 4. Educação no meio rural. 5. Decolonialidade. I. Parreiras, Vicente Aguimar. II. Dering, Renato de Oliveira. III. Título.
CDD: 370.91734

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus Nova Suíça – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - NS

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 78 / 2023 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.061449/2023-10

Belo Horizonte-MG, 14 de dezembro de 2023.

MAURÍCIO TEIXEIRA MENDES

LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS E DECOLONIALIDADE: reflexões sobre legislações e experiências de educadores do campo na área das linguagens e códigos da UFVJM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 07 de novembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras (Orientador)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Renato de Oliveira Dering (Coorientador)
Centro Universitário de Goiás

Prof. Dr. Luiz Henrique Magnani Xavier de Lima
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Dr. Carlos Henrique Silva de Castro
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof.ª Dr.ª Danúbia da Costa Teixeira
Faculdade Única

Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Fricke Matte
Universidade Federal de Minas Gerais

(Assinado digitalmente em 14/12/2023 11:45)
VICENTE AGUIMAR PARREIRAS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1218293

(Assinado digitalmente em 21/12/2023 18:02)
CARLOS HENRIQUE SILVA DE CASTRO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.066-##

(Assinado digitalmente em 14/12/2023 11:54)
ANA CRISTINA FRICKE MATTE
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.678-##

(Assinado digitalmente em 16/12/2023 21:14)
DANÚBIA DA COSTA TEIXEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.636-##

(Assinado digitalmente em 02/01/2024 19:25)
LUIZ HENRIQUE MAGNANI XAVIER DE LIMA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.199-##

(Assinado digitalmente em 14/12/2023 09:00)
RENATO DE OLIVEIRA DERING
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.531-##

Visualize o documento original em https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp informando seu número: **78**, ano: **2023**, tipo: **ATA DE DEFESA DE TESE**, data de emissão: **14/12/2023** e o código de verificação: **44c094c4ce**

Dedicatória

Esta tese é dedicada à memória de meu avô, Antônio Teixeira Sobrinho, cuja mente genial permanece como a mais inspiradora que já tive a oportunidade de conhecer.

AGRADECIMENTOS

Conforme escreveu Freire (1996), "**a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria**". Inspirado por estas palavras do patrono da educação brasileira, que ressoam a importância da busca e da alegria no processo de ensinar e aprender, expresso meus sinceros e profundos agradecimentos a todos aqueles que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a concretização desta pesquisa.

E por falar em encontro do achado, inicio expressando meus agradecimentos ao meu orientador, o professor Vicente Parreiras. O capricho do Universo conduziu ao nosso encontro. Além de ser um orientador de *abalar bangu*, tive a oportunidade de conhecer sua notável humanidade, sempre atento às minhas necessidades, compreensivo e onde realmente testemunhei a interculturalidade em ação. Apesar da minha inserção na academia, sou igualmente agricultor e educador do campo. Nas nossas inúmeras conversas de orientação, o professor Vicente sempre valorizou meu ponto de vista, respeitando e reconhecendo a importância dos meus saberes e experiências enquanto educando. Estabelecemos uma relação horizontal que levarei para a vida, principalmente nas minhas vivências familiares e profissionais.

Por meio desta relação dialógica, outra feliz coincidência cósmica foi a chegada do professor Renato Dering, como coorientador, que contribuiu significativamente para a elaboração desta pesquisa. Faltam-me palavras para expressar minha gratidão pelas inúmeras conversas, parcerias e relações duradouras, inclusive durante algumas crises de 'meltdown', demonstrando sempre paciência ao ouvir meus extensos áudios.

Ao expressar minha gratidão aos professores Vicente Parreiras e Renato Dering, estendo meus agradecimentos a todo o corpo docente do Posling do CEFET-MG, aos técnicos administrativos, bem como aos colegas discentes que se tornaram amigos ao longo desta nova jornada.

O Posling CEFET-MG, além de abrir as portas para o doutorado, ofereceu todos os subsídios necessários para a realização desta pesquisa, enriquecendo minha formação profissional e pessoal. Agradeço imensamente a bolsa de pesquisa custeada pelo programa durante a maior parte da formação, sendo substituída no final desta pesquisa pela Bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Essas ações afirmativas permitiram que me dedicasse em tempo integral à pesquisa.

Aos membros da banca que se dedicaram à leitura deste trabalho, destaco especialmente Carlos Henrique e Luiz Henrique, os quais têm me acompanhado desde a graduação. Foi a inspiração e o exemplo deles que despertaram em mim o desejo de lutar por esses espaços na academia. Agradeço à Ana Matte, que tem me apoiado desde a graduação, orientou-me no mestrado e tem sido uma parceira de pesquisa extraordinária, sempre ocupando um lugar especial em minha vida. A Danúbia Teixeira, um verdadeiro presente da academia, conhece de perto minhas vivências e trajetórias. Expresso também meus agradecimentos aos professores Renato Aurélio e Gasperim Ramalho, exemplares egressos do Posling, cuja contribuição para a construção científica de nosso país é notável.

Também desejo expressar minha gratidão à Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM, um espaço que marcou o início da minha jornada como educador. Nesse sentido, estendo meus agradecimentos aos colaboradores desta pesquisa, que, assim como eu, são egressos desse curso. Se não fosse pelas inúmeras lutas que enfrentamos e pelo companheirismo que compartilhamos, o foco e o resultado deste estudo certamente não seria o mesmo.

Por último, porém de forma igualmente significativa, expresso minha profunda gratidão à minha família. Quero destacar minha esposa, que foi a primeira leitora desta tese, demonstrando uma paciência extraordinária durante toda a minha jornada. Ao Miguel Antônio e ao Paulo André, meus piás, duas preciosidades que me concederam o título mais valioso que poderia conquistar: o de Pai. Por eles, transformei fraquezas em forças.

“Então, o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce: não mais como objeto dela, mas como sujeito da história”

Paulo Freire

Resumo

A pesquisa em questão aborda a intersecção de letramentos, tecnologias e decolonialidade na Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da UFVJM, especificamente na área de linguagens e códigos. A motivação para esse estudo se origina da percepção da LEC como uma potencial promotora de diálogo entre saberes populares e acadêmicos, empoderando educandos em contextos campesinos. No entanto, existe uma lacuna no reconhecimento dessa licenciatura em relação aos espaços de atuação para seus egressos. Conforme descrito no projeto pedagógico do curso, essa licenciatura assume uma postura (inter)transdisciplinar, embora diversas práticas desenvolvidas em seu contexto apontem para abordagens interculturais e decoloniais. Portanto, parte-se do pressuposto de que os dados desta pesquisa possam evidenciar a "urgência" de que essa licenciatura assuma uma postura decolonial. Essas temáticas foram investigadas tendo como objetivo geral problematizar a trajetória, impacto e desdobramentos decorrentes da institucionalização da LEC na área de linguagens e códigos da UFVJM por meio de uma análise integrada dos marcos legais, da trajetória e impacto dos egressos, das interrelações entre letramento, tecnologias digitais e modernidade, e da construção da identidade docente do educador do campo sob uma perspectiva decolonial, visando a contribuição para o aprimoramento da formação e atuação desses profissionais. A fundamentação teórica da pesquisa parte das noções de modernidade em relação às dicotomias campo-cidade, do letramento e tecnologia sob uma perspectiva decolonial e da formação interdisciplinar e/ou intercultural. Quanto à natureza da pesquisa, trata-se de uma pesquisa narrativa e documental que compara dezenove narrativas dos egressos com os currículos oficiais do curso e outras experiências. As narrativas analisadas através de uma perspectiva decolonial destacam limitações na atuação desses educadores do campo, restringindo suas possibilidades profissionais. A abordagem da pesquisa narrativa enriquece a discussão sobre o percurso formativo, contribuindo para uma compreensão mais profunda da identidade docente no contexto campesino. Em resumo, a pesquisa demonstrou que a Pedagogia da Alternância na LEC representa um modelo educacional progressista que promove uma educação diversificada, inclusiva, intercultural e decolonial. No entanto, o contexto campesino, marcado por sua dinâmica e conflitos constantes, frequentemente foi negligenciado e excluído das discussões sobre políticas públicas, especialmente as relacionadas à educação e à inclusão digital. Neste cenário de vulnerabilidade social, agravado pela exclusão digital, é possível perceber que as práticas de letramento em ambientes digitais podem ser mais do que apenas o manejo de dispositivos ou sistemas. Emergindo como um caminho para fomentar o letramento e a interculturalidade, e para promover a inclusão e o empoderamento social. Essa visão crítica reconhece o impacto significativo da tecnologia nas desigualdades sociais e destaca a imperatividade de uma abordagem ética e responsável para seu uso.

Palavras-chave: formação interdisciplinar e intercultural; licenciatura em educação do campo; letramentos; tecnologias; identidade docente; e decolonização.

ABSTRACT

The research in question addresses the intersection of literacies, technologies and decoloniality in the Degree in Rural Education (LEC) at UFVJM, specifically in the area of languages and codes. The motivation for this study originates from the perception of LEC as a potential promoter of dialogue between popular and academic knowledge, empowering students in rural contexts. However, there is a gap in the recognition of this degree in relation to the areas of activity for its graduates. As described in the course's pedagogical project, this degree takes an (inter)transdisciplinary stance, although several practices developed in its context point to intercultural and decolonial approaches. Therefore, it is assumed that the data from this research can highlight the "urgency" for this degree to take a decolonial stance. These themes were investigated with the general objective of problematizing the trajectory, impact and developments resulting from the institutionalization of the LEC in the area of languages and codes at UFVJM through an integrated analysis of the legal frameworks, the trajectory and impact of graduates, the interrelations between literacy, digital technologies and modernity, and the construction of the rural educator's teaching identity from a decolonial perspective, aiming to contribute to improving the training and performance of these professionals. The theoretical foundation of the research is based on notions of modernity in relation to the country-city dichotomies, literacy and technology from a decolonial perspective and interdisciplinary and/or intercultural training. As for the nature of the research, it is a narrative and documentary research that compares nineteen graduates' narratives with the course's official curricula and other experiences. The narratives analyzed from a decolonial perspective highlight limitations in the performance of these rural educators, restricting their professional possibilities. The narrative research approach enriches the discussion about the training path, contributing to a deeper understanding of teaching identity in the rural context. In summary, the research demonstrated that Alternation Pedagogy at LEC represents a progressive educational model that promotes diverse, inclusive, intercultural and decolonial education. However, the peasant context, marked by its dynamics and constant conflicts, has often been neglected and excluded from discussions on public policies, especially those related to education and digital inclusion. In this scenario of social vulnerability, aggravated by digital exclusion, it is possible to see that literacy practices in digital environments can be more than just the management of devices or systems. Emerging as a path to foster literacy and interculturality, and to promote inclusion and social empowerment. This critical view recognizes the significant impact of technology on social inequalities and highlights the imperative of an ethical and responsible approach to its use.

Keywords: interdisciplinary and intercultural education; Rural Education Degree; literacies; digital technologies; teaching identity; decolonization.

RESUMÉN

La investigación en cuestión aborda la intersección de alfabetizaciones, tecnologías y decolonialidad en la Licenciatura en Educación Rural (LEC) de la UFVJM, específicamente en el área de lenguajes y códigos. La motivación de este estudio se origina en la percepción de LEC como un potencial promotor del diálogo entre saberes populares y académicos, empoderando a los estudiantes en contextos rurales. Sin embargo, existe un vacío en el reconocimiento de esta titulación en relación con las áreas de actividad de sus titulados. Como se describe en el proyecto pedagógico del curso, esta carrera adopta una postura (inter)transdisciplinaria, aunque varias prácticas desarrolladas en su contexto apuntan a enfoques interculturales y decoloniales. Por tanto, se supone que los datos de esta investigación pueden poner de relieve la "urgencia" de que esta titulación adopte una postura decolonial. Estos temas fueron investigados con el objetivo general de problematizar la trayectoria, impacto y desarrollos resultantes de la institucionalización de la LEC en el área de lenguas y códigos en la UFVJM a través de un análisis integrado de los marcos legales, la trayectoria y el impacto de egresados, las interrelaciones entre alfabetización, tecnologías digitales y modernidad, y la construcción de la identidad docente del educador rural desde una perspectiva decolonial, con el objetivo de contribuir a mejorar la formación y el desempeño de estos profesionales. La fundamentación teórica de la investigación se sustenta en nociones de modernidad en relación con las dicotomías campo-ciudad, alfabetización y tecnología desde una perspectiva decolonial y de formación interdisciplinaria y/o intercultural. En cuanto a la naturaleza de la investigación, se trata de una investigación narrativa y documental que compara las narrativas de diecinueve egresados con los planes de estudio oficiales de la carrera y otras experiencias. Las narrativas analizadas desde una perspectiva decolonial resaltan limitaciones en el desempeño de estos educadores rurales, restringiendo sus posibilidades profesionales. El enfoque de investigación narrativa enriquece la discusión sobre el camino formativo, contribuyendo a una comprensión más profunda de la identidad docente en el contexto rural. En resumen, la investigación demostró que la Pedagogía de la Alternancia en LEC representa un modelo educativo progresista que promueve una educación diversa, inclusiva, intercultural y decolonial. Sin embargo, el contexto campesino, marcado por sus dinámicas y constantes conflictos, ha sido muchas veces descuidado y excluido de las discusiones sobre políticas públicas, especialmente aquellas relacionadas con la educación y la inclusión digital. En este escenario de vulnerabilidad social, agravada por la exclusión digital, es posible ver que las prácticas de alfabetización en entornos digitales pueden ser más que la mera gestión de dispositivos o sistemas. Surgiendo como un camino para fomentar la alfabetización y la interculturalidad, y promover la inclusión y el empoderamiento social. Esta visión crítica reconoce el impacto significativo de la tecnología en las desigualdades sociales y destaca el imperativo de un enfoque ético y responsable en su uso.

Palabras clave: formación interdisciplinaria e intercultural; licenciatura en educación rural; alfabetizaciones; tecnologías; identidad docente; y decolonización.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Matriz curricular Procampo/UFVJM
Figura 2: Distância entre Diamantina e os núcleos de Alternância
Figura 3: Alterações terminológicas entre os PPC's da LEC
Figura 4: Onde estão os egressos
Figura 5: Nuvem de palavras
Figura 6: Escolhas
Figura 7: Os aplicativos/softwares citados nas narrativas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Divisão de carga horária e avaliação

Quadro 2: Mudanças curriculares eixo básico

Quadro 3: Mudanças curriculares LC

Quadro 4: Avaliação quanto ao uso de teologias digitais na escola

ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CN - Ciências da Natureza

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE/CP - Conselho Nacional De Educação/Conselho Pleno

CTP - Comissão Pastoral da Terra

EFA – Escola Família Agrícola

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

LC - Linguagens e Códigos

LEC - Licenciaturas em Educação do Campo

LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB - Movimento dos Atingidos pelas Barragens

MMC - Movimento das Mulheres Camponesas

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimento dos Trabalhadores sem Terra

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TU – Tempo Universidade

TC – Tempo Comunidade

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UnB - Universidade de Brasília

Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 18

1.1. Contextualizando o local da pesquisa 22

1.2. A Pedagogia da Alternância na LEC/UFVJM 29

1.3. O experienciar decolonial de um educador do campo 38

1.4. Justificativa 43

2. OBJETIVOS 46

2.1. Objetivo geral: 46

2.2. Objetivos específicos: 46

3. AS QUESTÕES DA PESQUISA 47

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 48

4.1. O arcaico e a modernidade: a dicotomia entre campo e cidade sob a ótica dos estudos decoloniais 48

4.2. Decolonialidade e educação do campo; aproximações 53

4.3. O conceito letramento em uma perspectiva decolonial 59

4.4. Práticas de letramento e tecnologias digitais: desafios e potencialidades para pensar a decolonialidade na educação do campo 70

4.5. Letramento, interculturalidade e a formação identitária do educador do campo 84

4.6. A educação intercultural, um caminho para a decolonialidade 90

4.7. 1 Repensando o currículo para a interculturalidade 99

5. METODOLOGIA DE PESQUISA 104

5.2. Instrumentos utilizados para a geração de dados 107

5.3. Autobiografias formativas 107

5.4. Procedimentos utilizados para a análise de dados 108

6. OS DADOS DA PESQUISA 110

6.1. Os projetos pedagógicos da LEC; uma arena de conflitos 110

6.2. Os egressos da LEC na área de Linguagens e Códigos 125
6.3. As autobiografias formativas: narrativas interculturais 128
6.4. Os temas geradores das narrativas 128
6.5. Formação, escolhas, reconhecimento e mercado de trabalho 131
6.6. Práticas de letramento em ambientes digitais: realidades, perspectivas e potencialidades 143
6.7. A Pedagogia da Alternância na LEC: um caminho para a Interculturalidade e Decolonialidade 158
6.8. Diversidade e inclusão na LEC 165
7. CONCLUSÃO 169
REFERÊNCIAS 178
APÊNDICES 189
APÊNDICE A – Autobiografia formativa 189
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido 192
ANEXO 197
ANEXO A – Autobiografia formativa de Vera Eunice 197
ANEXO B – Autobiografia formativa de Caroline 200
ANEXO C – Autobiografia formativa de Ponciá Vicêncio 203
ANEXO D – Autobiografia formativa de Sofia 207
ANEXO E – Autobiografia formativa de Sinhá Vitória 209
ANEXO F – Autobiografia formativa de Clarice 213
ANEXO G – Autobiografia formativa de Luandi 216
ANEXO H – Autobiografia formativa de Nêngua 218
ANEXO I – Autobiografia formativa de Milkau 221
ANEXO J – Autobiografia formativa de Bilisa 223
ANEXO K – Autobiografia formativa de Fabiano 225
ANEXO L – Autobiografia formativa de Sinha Terta 229
ANEXO M – Autobiografia formativa de Tomás 232

ANEXO N – Autobiografia formativa de Kainda 234
ANEXO O – Autobiografia formativa de Maria de Jesus 236
ANEXO P – Autobiografia formativa de João José 238
ANEXO Q – Autobiografia formativa de Graça 240
ANEXO R – Autobiografia formativa de Climéria 243
ANEXO S – Autobiografia formativa de Otacília 245

LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS E DECOLONIALIDADE: reflexões sobre legislações e experiências de educadores do campo na área das linguagens e códigos da UFVJM

1. INTRODUÇÃO

Em uma pesquisa recente centrada nas primeiras décadas do século XXI, realizada por meio de buscadores on-line[1] sobre o estado da arte referente à formação de professores de Língua Portuguesa, observou-se que a predominância dos artigos associava diretamente a formação desses profissionais a cursos de licenciatura em Letras. Essa perspectiva, contudo, não abrange a pluralidade de contextos formativos presentes no Brasil, onde existem outros cursos que também estão habilitados a formar docentes especializados no ensino de Língua Portuguesa.

É notável, por exemplo, a contribuição das Licenciaturas em Educação do Campo e das Licenciaturas Interdisciplinares, que formam educadores não apenas para o ensino de português, mas também para o ensino de outras línguas, seja na qualidade de língua materna ou segunda língua — incluindo inglês e espanhol. Essas licenciaturas, portanto, têm um papel fundamental na formação de professores capacitados na área de linguagens. Esta análise sugere a necessidade de uma revisão diversificada do panorama da formação docente em língua portuguesa no Brasil, reconhecendo que há outras formações que vão além das licenciaturas disciplinares.

Desde a promulgação da resolução CNE/CP n. 1/2002, e passando por suas atualizações mais recentes, destacando-se a edição CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019, há orientações específicas para fomentar a formação interdisciplinar nas licenciaturas brasileiras. Vale ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de língua portuguesa, instituídos em 1995, também delineavam uma abordagem que favorecia a interdisciplinaridade.

Ao estruturar as diretrizes para o ensino de língua portuguesa, os PCNs introduziram conceitos-chave como "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias". Esses termos não só encontraram ressonância nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir de 2002, como também foram integrados formalmente na Base Nacional Comum Curricular

[1] Essas pesquisas foram realizadas entre os meses de janeiro e agosto de 2023, utilizando as palavras-chave "professor de português" e "professor de inglês" nos motores de busca: Google Acadêmico, Wikipédia, portais da CAPES e bancos de dissertações e teses de algumas universidades.

(BNCC) em 2018, reiterando a importância de uma visão interdisciplinar e articulando o diálogo por área do conhecimento no processo educativo.

Ao longo de mais de duas décadas, do último século, termos como "interdisciplinaridade" e "linguagens, códigos e suas tecnologias" têm sido assuntos recorrentes no contexto educacional brasileiro. Durante esse período, também emergiu uma discussão crescente sobre a necessidade de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, principalmente pelas significativas mudanças sociais desencadeadas pelo advento das tecnologias digitais, reflexo da globalização. Diante desse cenário, surge uma questão pertinente: por que existe uma dificuldade marcante em reconhecer e valorizar uma formação educacional centrada na interdisciplinaridade e em áreas de conhecimento, como é o caso da Licenciatura em Educação do Campo?

Vale destacar que o avanço dessas tecnologias é frequentemente acompanhado por narrativas que se alinham com conceitos de modernidade, os quais estão arraigados em uma perspectiva educacional ocidental, eurocêntrica e moderna/colonial. Este modelo, rigidamente estruturado, tem, historicamente, perpetuado desigualdades sociais, através da negação sistemática de direitos a grupos específicos, sendo, neste contexto, os povos do campo.

Diante desse cenário, torna-se evidente que há uma urgência em fomentar estudos decoloniais que buscam problematizar essas estruturas hegemônicas utilizadas como instrumentos de poder. Nesse sentido, esta pesquisa propõe evidenciar a necessidade iminente de fomentar uma formação educacional crítica, capaz de questionar e, potencialmente, desmantelar discursos estabelecidos, criando, assim, fissuras nas narrativas dominantes que perpetuam a desigualdade e a exclusão.

No cenário nacional, a emergência das tecnologias digitais impulsionou uma série de pesquisas focadas no papel dessas inovações na mediação e organização das linguagens. Este corpo crescente de literatura, incluindo trabalhos de renomados pesquisadores como Soares (2002), Paiva (2014, 2019), Rojo e Moura (2012), e Coscarelli (2016), dentre outros, explora extensivamente as dinâmicas do uso dessas tecnologias. Entretanto, é importante observar que grande parte desses estudos se concentra predominantemente na análise do uso dessas ferramentas, em detrimento de uma discussão aprofundada sobre as condições e a apropriação crítica dessas tecnologias.

Embora algumas dessas pesquisas abordem a necessidade de um uso crítico das tecnologias, acabam não englobando discussões substanciais sobre temas iminentes como a democratização do acesso à internet e a inclusão digital, deixando um vácuo significativo na compreensão integral dessas questões, como também na própria produção científica.

Magnani e Castro (2019) apontam que há uma lacuna significativa nas pesquisas de abrangência nacional que tratam de particularidades territoriais ou identitárias não urbanas. Vale ressaltar que essa observação não denota uma crítica aos pesquisadores que estão focados em atender as demandas específicas de seus contextos imediatos de produção, operando conforme suas agendas pessoais e profissionais. Porém, nota-se que a predominância das universidades públicas — principais centros de produção do conhecimento científico no Brasil — em áreas urbanas contribui para essa discrepância. Este fenômeno suscita um desafio fundamental: a necessidade de ampliar a pesquisa acadêmica para incluir particularidades territoriais e identitárias não urbanas, assegurando uma representação mais abrangente na produção científica.

Nesse sentido, esta pesquisa traz contribuições significativas a partir de um contexto de produção não urbano e ao investigar as experiências de educadores, valorizando suas perspectivas e identidades distintas. Tal abordagem visa problematizar a "desterritorialização da ciência", uma tendência apontada por Magnani e Castro (2019) que reflete a persistência da colonialidade do saber.

Um ponto crucial abordado nesta tese diz respeito às pesquisas centradas nos estudos do letramento, e se alinha com as reflexões trazidas por Hernández-Zamora (2019). O autor destaca duas abordagens predominantes na área: aquelas que focam na documentação e descrição meticulosa de práticas cotidianas de letramento e aquelas que adotam uma perspectiva decolonial crítica, que não apenas documenta, mas também interroga e questiona tais práticas. Alinhada à segunda abordagem, esta pesquisa busca investigar não apenas as práticas de letramento vinculadas à formação de educadores do campo, mas também a analisar criticamente a legitimidade social e o poder que estas práticas carregam. Problematizando os processos sócio-históricos e políticos que regulam o acesso do sujeito do campo a políticas públicas essenciais, enfocando particularmente na inclusão e exclusão que estas práticas podem perpetrar ou remediar.

O legado do colonialismo foi impetrado em nossa sociedade a partir de uma perspectiva histórica, econômica, política e cultural nas dimensões: do poder, do saber e do ser. Conforme Candau e Russo (2010) e Dering (2021), o conceito de colonialidade do poder envolve padrões de poder que se estabelecem através de hierarquias que podem ser raciais ou sexuais, as quais influenciam diretamente na formação e na distribuição de identidades distintas, como brancos, mestiços, indígenas e negros. A colonialidade do saber é caracterizada pela imposição da perspectiva eurocêntrica e ocidental como a única via válida e reconhecida para a construção de um conhecimento tido como científico e universal. A colonialidade do ser, que está ancorada

na inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, tendo como foco principal os grupos negros e indígenas. Este conceito subentende que esses grupos são vistos e tratados como inferiores em uma sociedade que perpetua estruturas coloniais em seus sistemas de poder e conhecimento.

No contexto dessa pesquisa, o conceito de decolonialidade se configura como um percurso voltado para a compreensão e desvelamento das formas através das quais os discursos hegemônicos são construídos e perpetuados (Walsh, 2005). Nessa perspectiva, pesquisas ou abordagens em torno desse conceito assumem o papel crítico de fomentar, como aponta Dering (2021), "rasuras", uma metáfora para a criação de espaços onde seja possível revisitar e reinventar outras possibilidades de expressão para as culturas que foram alvo de "memoricídio", termo utilizado para descrever o apagamento sistemático da memória e histórias de determinados grupos.

Dessa forma, esta pesquisa objetiva entender mais profundamente como essas formas de colonialidade se manifestam e se perpetuam, e como podem ser desafiadas e desconstruídas no contexto da educação do campo. Nesse sentido, com base em um letramento de perspectiva decolonial, é notável a relevância do local de fala do pesquisador.

Iniciando essa reflexão a partir de minha trajetória pessoal, percebo nitidamente uma dicotomia marcante entre campo e cidade. Essa divisão é explorada ao longo desta tese na análise de conceitos chave, tais como "arcaico" e "modernidade", servindo para ilustrar as maneiras como a colonialidade se manifesta e é imposta nesses espaços distintos. Nesse sentido, percebe-se uma apropriação significativa por parte do meio acadêmico da construção do conhecimento, dando origem a outras dicotomias significativas, como a que se estabelece entre o conhecimento científico e o popular, sendo que o primeiro muitas vezes se sobrepõe ao segundo.

Em virtude dessas constatações, optei, na elaboração desta tese, por adotar uma abordagem na escrita que almeja alcançar um público mais amplo, transcendendo as fronteiras da academia para dialogar primordialmente com os professores da educação básica. Como me identifico enquanto pesquisador narrativo, faço uso de histórias – a exemplo das trajetórias de personagens como Chico Bento e Jeca Tatu, além da simbologia de elementos como a caneta e a enxada – para ilustrar e tornar mais acessíveis teorias e conceitos complexos, oferecendo uma introdução mais compreensível a esse público.

1.1. Contextualizando o local da pesquisa

As pesquisas realizadas na área da Linguística Aplicada chamam a atenção para a relevância do contexto de sua realização. Como afirma Signorini (2004, p. 101), o objeto da Linguística Aplicada é voltado para o acontecimento, para o dinâmico, uma vez que se trata de "(...) um estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos (...)". Assim sendo, em um primeiro momento trarei um breve histórico da educação do campo no Brasil, apontando para a Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM. Pois, esta pesquisa trata de problematizar a institucionalização dessa licenciatura, na área de Linguagens e Códigos da UFVJM, por meio de uma análise que engloba os marcos legais, as conexões entre letramento, tecnologias digitais e decolonialidade, que envolvem a formação do educador do campo. E em um segundo momento, tratarei da Pedagogia da Alternância que também está intimamente ligada ao objeto de estudo desta tese, no que diz respeito à interculturalidade, decolonialidade e tecnologias.

Como apontado por Mendes (2021), desde a colonização do Brasil, o campo vem sendo explorado como meio de produção sem o devido respeito pelos sujeitos que o habitam e lutam para permanecer neste espaço de adversidades. Como mencionado mais adiante, a cultura do campesinato foi amplamente limitada por práticas e epistemologias pensadas e aplicadas a partir de contextos educacionais urbanos, criando assim perfis "universais" de estudantes e sistemas educacionais que geralmente ignoram as diversidades desses espaços. Vale ressaltar, com base nos estudos decoloniais que esses perfis universais de estudante têm a ver com colonialidade do saber. A exemplo dos modelos importados, também baseados em uma falsa simetria construída pela colonialidade.

Segundo Freitas (2011):

> A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 (...) paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. (p. 36).

Esse modelo de educação rural, vertical, criado a partir de uma visão urbana e eurocêntrica, somada às questões agrárias, passou a ser criticado pelos atores sociais das comunidades do campo. De acordo com a autora, várias propostas educacionais foram desenvolvidas nos primeiros cinco anos da década de 1960, com base em estratégias inovadoras

para a educação de jovens e adultos, básica e de massa, tendo como referência a Educação Popular.

De acordo com Freitas (2011), "o golpe de 1964 extinguiu quase totalmente os projetos educativos que vinham sendo realizados e desarticulou os movimentos sociais" (p. 38), restando apenas alguns focos de resistência que encontraram apoio em movimentos[2] eclesiais de base da Igreja Católica. Essas propostas educacionais, conforme aponta Freitas, foram intimidadas durante a ditadura militar, mas não foram completamente erradicadas. Elas permaneceram vivas nas práticas de diversos educadores populares, ressurgindo com mais força pelos movimentos sociais ligados ao campo na década de 1980. Nesse período, destaca-se o papel proeminente do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST)[3].

Vale ressaltar que a luta pela terra começa com a colonização, a invasão dos portugueses ao Brasil. Conforme aponta Mendes (2021), os "povos negros e indígenas, nessas lutas, sempre foram sabotados. Mesmo depois da Constituição Federal de 1988, que (..) garante a todos os brasileiros o direito à propriedade" (p. 37), atribuindo ao Estado a responsabilidade da divisão de terras fazendo com que essa cumpra uma função social. Esse direito à propriedade nunca chegou a ser uma realidade.

A partir dessas lutas pela terra é que surge o MST. Esse movimento foi formado em janeiro de 1984 durante o Congresso Agrário Nacional em Cascavel, Paraná, Brasil. O MST se tornou um movimento social nacional dedicado à reforma agrária e à melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais sem-terra do Brasil. Desde a sua criação, o movimento tem desempenhado um importante papel na busca por justiça social no meio rural, promovendo ocupações de terras improdutivas, protestos e mobilizações em todo o país, uma forma de pressionar o Estado para que cumpra a Constituição Federal. Vale ressaltar que no cerne dessas lutas sempre esteve a preocupação com uma educação de qualidade no campo.

A promulgação da Constituição Federal em 1988 foi um dos marcos importantes da educação do campo. A partir desse momento a educação passa a ser considerada como direito de todos e dever do Estado. Como já mencionado, antes dessa data, o campesino, sequer existia

---

[2] Segundo Freitas (2011, p. 38) Nesse período "se destacam três espaços de resistência: 1) organizações da igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968, por meio da Igreja Católica".

[3] Segundo informações encontradas no sítio eletrônico do MST (https://mst.org.br/nossa-historia/inicio) o movimento foi formado em janeiro de 1984 durante o Congresso Agrário Nacional em Cascavel, Paraná, Brasil. O MST se tornou um movimento social nacional dedicado à reforma agrária e à melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais sem-terra do Brasil. Desde a sua criação, o MST tem desempenhado um importante papel na busca por justiça social no meio rural, promovendo ocupações de terras improdutivas, protestos e mobilizações em todo o país, uma forma de pressionar o Estado para que cumpra a Constituição Federal.

como um sujeito de direitos, esse era visto como alguém atrasado que precisava ser moldado de acordo com os padrões da modernidade. Mais tarde, em 1996, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei LDB 9.394/96) passou a reconhecer a diversidade e os desafios da educação no Brasil, de modo que as comunidades campesinas, indígenas e quilombolas passaram a ser incluídas no cenário educacional.

O MST, que já tinha um histórico de lutas pela terra e pela educação, em conjunto com outros movimentos sociais ligados ao campo, como o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Comissão Pastoral da Terra (CTP), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), dentre outros, vieram em defesa desse território, partindo do princípio de que, o campo não se trata apenas de um espaço geográfico a ser moldado conforme os anseios da modernidade. Sendo que nesse espaço de adversidades existem várias especificidades que precisam ser respeitadas e valorizadas.

De acordo com Freitas (2011) e Mendes (2021), a partir das lutas desses movimentos sociais ligados ao campo, somadas a outros atores sociais, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Universidade de Brasília (UnB), que em 1998, se realizou a primeira Conferência Nacional de Educação do Campo. Esse primeiro debate girou em torno da construção de uma educação voltada para e com os sujeitos camponeses contra o modelo de escola rural, (um projeto colonial), que era desvinculado das realidades desses sujeitos.

Segundo Freitas (2011):

> Durante a realização da Conferência, as entidades promotoras assumiram o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo, criando a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. (p. 39).

Vale ressaltar que, nesse mesmo ano, por meio do Decreto nº 10/1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação pela Reforma Agrária (Pronera), que é uma política pública que vem a somar à educação do campo.

Segundo Freitas (2011), os debates providos nessa primeira Conferência foram ampliados para os estados brasileiros, o que contribuiu, por meio do parecer CNE/CEB nº 36/2001, para a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes foram instituídas pela resolução CNE/CEB nº 1/200, sendo esse parecer o primeiro documento específico que orienta a educação do campo no contexto brasileiro. Nesse documento, a identidade da escola do campo passa a ser reconhecida como

uma memória coletiva, devendo ser levada em conta os saberes de seus estudantes, como também a importância de uma educação contextualizada.

O movimento por uma educação do campo foi ganhando força e, em 2004, aconteceu em Luziânia-Goiás, a segunda Conferência Nacional de Educação do Campo. Segundo Caldart (2012), com o lema "Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado", essa conferência:

> Expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. (Caldart, 2012, p. 262).

Segundo Caldart (2012), em meio a debates acirrados, foi ressaltado a necessidade da construção de uma educação com o sujeito do campo, e não para ele. Nesse mesmo ano (2004), foi criada, dentro do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), que foi um marco importante, pois, essa secretaria passou a cuidar especificamente dos temas alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial.

A partir dessa secretaria, se iniciam várias articulações. Em (2008) é criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). E pelo Edital nº 02/2008, esse programa, faz uma convocação para que as Instituições de Ensino Federais enviassem projetos de cursos na área de educação do campo. Conforme Carvalho (2019), no ano seguinte, em 2009, acontece o vestibular e no ano de 2010 vinte e cinco cursos de licenciatura em educação do campo no contexto brasileiro são abertos, inclusive na UFVJM.

A articulação por uma Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM teve seu início em 2009, a partir de em um projeto "piloto", atendendo a essa proposta do Procampo. Essa demanda tinha como objetivo a formação em nível superior de professores para atuarem no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio em escolas do campo. A primeira experiência nessa universidade iniciou suas atividades no segundo semestre letivo de 2010.

De acordo com o projeto pedagógico do Procampo da UFVJM (PPP, 2008), nessa primeira experiência, o curso se inicia com uma matriz curricular multidisciplinar de formação. Foram oferecidas duas habilitações: a primeira em Ciências Humanas e Sociais que deveria ser cursada, no período de 2 anos, por todos os estudantes matriculados. Após a conclusão dessa primeira habilitação, os estudantes deveriam, obrigatoriamente, cursar uma segunda habilitação, que poderia ser em Matemática, ou em Linguagens e Códigos. Como exemplificado na imagem a seguir:

Figura 1: Matriz curricular Procampo/UFVJM

Processo Seletivo/Entrada de alunos	**1ª Habilitação**	**2ª Habilitação**	
60 alunos	**Ciências Humanas e Sociais (com ênfase em história)**	Ciências da Natureza e Matemática	Linguagens e Códigos
	Obrigatória para 60	Obrigatória para 30	30
Campo de atuação	Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio		
Tempo de duração	2 anos	2 anos	
Total	4 anos / 60 alunos		

Fonte: Projeto Pedagógico do Procampo/UFVJM (2008)

Conforme exemplificado na Figura 1, no modelo inicial, todos os 60 estudantes admitidos deveriam cursar a habilitação em ciências humanas e sociais. Posteriormente, a turma era segmentada, com 30 estudantes direcionados para ciências da natureza e os outros 30 para linguagens e códigos.

Nessa configuração, a carga horária total prevista era de 5.600 horas dividida entre oito semestres letivos. O curso se iniciou em regime de Alternância, pois na época havia a preocupação de construir um modelo de educação superior que não desvinculasse o sujeito do campo de seu contexto:

> Essa proposição [tinha] em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, bem como a necessidade de facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício, ou seja, evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo. (PPP, 2008, p. 5).

Ainda de acordo com o PPP do Procampo (2008), em uma pesquisa feita no Atlas da Educação de Minas Gerais, compreendendo o período entre 1988 a 2003, nos vales do Jequitinhonha e Mucuri, cerca de 60% dos professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental não tinham o ensino superior completo[4]. Dessa forma, o público pretendido para essa licenciatura era de professores que tivessem em exercício em escolas do campo.

[4] Conforme Marques (2017), a UFVJM está em um contexto de vulnerabilidade social. Segundo o autor, "estima-se que mais de dois terços da população do Vale do Jequitinhonha, região na qual a sede da universidade está localizada, vive no meio rural, segundo o Portal Polo do Jequitinhonha (2017). Essa região, situada ao nordeste de Minas Gerais, juntamente com a do Vale do Mucuri, é exemplo de disparidades regionais no estado, apresentando os mais baixos índices de renda domiciliar per capita média e IDH-M dentre as regiões mineiras (PDI – UFVJM, 2012, p. 23), o que pode ser considerado um fator que justifica a implantação da LEC na UFVJM". (Marques, 2017, 463)

Nessa direção, para atender esses professores em exercício, mas sem formação adequada - potenciais graduandos do Procampo, o calendário foi organizado da seguinte forma: Nos meses de janeiro e julho, aconteceria o Tempo Escolar, período em que os estudantes estavam na universidade; lembrando que esse período também coincidia com as férias escolares, possibilitando, assim, que os professores não perdessem seus vínculos empregatícios. Entre os meses de fevereiro a junho e agosto a novembro, acontecia o Tempo Comunitário, período em que os estudantes associavam os conteúdos apreendidos na universidade com os da comunidade.

Com base na experiência construída a partir da implementação da turma do Procampo, foi redesenhado um novo modelo de curso e através do Edital nº 02/2012, quando a UFVJM institucionalizou o curso de Licenciatura em Educação do Campo. A primeira turma desta nova fase inicia suas aulas no final de 2013, (Magnani; Castro; Marques, 2018). Nessa nova configuração, há uma mudança nas áreas de formação, pois a partir de então, o curso passa a oferecer duas habilitações, Ciências da Natureza (CN) e Linguagens e Códigos (LC), ao invés das três do projeto anterior.

A partir de 2013, a LEC começa a ter vestibulares regulares prevendo o ingresso de sessenta estudantes anualmente, sendo trinta em cada uma de suas habilitações. O curso passa a configurar uma formação interdisciplinar e em regime da Pedagogia da Alternância, ainda a ser esclarecida, que alterna entre os diferentes saberes (científico e popular) e entre diferentes espaços, Universidade e Comunidade. Nesse regime, os períodos escolares e de tempo universidade seguiram a mesma proposta do Procampo. As principais mudanças se deram nas áreas de formação, de modo que nos três primeiros semestres do curso os estudantes das duas áreas, CN e LC, cursaram os conteúdos do eixo básico, e a partir desse momento as turmas eram separadas pelas suas áreas de habilitação a fim de cursar os conteúdos específicos.

Nota-se, até aqui, que esse curso, em um curto espaço de tempo, passou por diversas mudanças[5]. A partir da experiência do Procampo, a LEC reformulou seu Projeto Político Pedagógico publicando uma versão final em agosto de 2014. Passando por uma nova reformulação entre os anos de 2017 e 2018, tendo sua versão, mais recente, sido publicada em junho de 2018.

[5] Marques (2019) e Carvalho (2019) tratam com mais afinco sobre essas mudanças, porém como esta tese versa sobre experiências pontuais de educadores na área das Linguagens e Códigos, focaremos em questões voltadas para essa área de formação.

O novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2018) traz como objetivo geral:

> Promover a construção de uma Educação do Campo vinculada às causas, aos desafios, à cultura e à história das populações do campo, por meio da formação de professores/educadores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio nas habilitações 'Ciências da Natureza' e 'Linguagens e Códigos'. (PPC/LEC, 2018, p. 27).

Nesse modelo de projeto de curso, espera-se que o egresso tenha a capacidade de promover uma leitura crítica do mundo e de contribuir para o fortalecimento das políticas públicas para o campo, além de "possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado" (PPC/LEC, 2018, p. 33). Ainda de acordo com o PPC, o egresso deve desenvolver várias habilidades, dentre elas: ter uma visão global das estruturas político-econômico-sociais vigentes; ser capaz de desenvolver criticidade acerca do conhecimento específico das áreas contempladas neste projeto; ser capaz de desenvolver pesquisa, ter posição crítica frente às situações educativas, assumindo compromisso com a realidade social das populações do campo; ter conhecimento das diferentes tecnologias da informação e comunicação para usá-las de forma crítica; "dominar mecanismos pedagógicos que fortaleçam a democracia como um princípio básico da educação, estimulando a participação coletiva no âmbito da comunidade e da escola"; dentre outras habilidades.

De acordo com o PPC/LEC (2018), em sua dimensão pedagógica, a LEC fundamenta-se em pelo menos três marcos teóricos. Primeiramente, destaca-se a **pedagogia da autonomia** (FREIRE, 1996), que possui um caráter progressista e está fundamentada nas tendências filosóficas e políticas da educação como meio de transformação da sociedade. Nessa concepção, o processo educacional vai além da mera transmissão de conhecimentos estabelecidos, colocando o aluno como sujeito ativo e não como objeto passivo do ensino. Em seguida, a **interdisciplinaridade**, que exige uma interação sistemática entre diferentes disciplinas tanto na ação quanto no pensamento, e a **transdisciplinaridade**, que rompe as fronteiras entre as disciplinas e representa uma nova forma de produzir conhecimento.

Com base na perspectiva decolonial que esta pesquisa adota, é importante destacar a visão de Walsh (2005), de que a educação intercultural, é um caminho para a decolonialidade. Sob essa ótica, a Licenciatura em Educação do Campo (LEC) deve ser vista não somente como uma formação interdisciplinar, conforme estabelecido em seu projeto pedagógico, mas também como uma formação intercultural. Isso sugere que a interculturalidade está intimamente ligada à educação do campo. Embora essa questão seja aprofundada posteriormente, vale ressaltar que

a Pedagogia da Alternância, adotada na LEC, pode ser instrumental para explorar a interculturalidade nesse cenário.

1.2. A Pedagogia da Alternância na LEC/UFVJM

A origem da pedagogia da alternância possui semelhanças com a história da educação do campo, uma vez que também surge a partir de uma demanda específica de agricultores, e não de um pensamento acadêmico. Conforme apontado por Silva (2003), Queiroz (2004) e Costa (2017), a pedagogia da alternância teve sua origem no sudoeste da França, na década de 30, com a criação da *Maison Familiale Rurale* (MFR), que é um modelo de escola rural comunitária, similar às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) presentes no Brasil. Esse modelo de escola questionava uma abordagem educacional voltada para a formação de jovens agricultores.

É importante ressaltar que esse novo modelo educacional surgiu em um contexto marcado pela devastação causada pelas duas guerras mundiais. Essa situação exigia uma constante reconstrução social e econômica, e a presença dos jovens no campo tornava-se essencial para a manutenção da sociedade europeia.

Assim como no contexto brasileiro, o Estado francês priorizava a educação urbana havendo pouco, ou quase nenhum, investimento na educação para as populações do campo, de modo que, para estudar, os jovens teriam que deixar o campo e ir para a cidade. De acordo com Costa (2017), havia interesse, por parte das famílias, que residiam naquele campo, que seus filhos tivessem uma formação de qualidade porém “a mão de obra desses jovens era necessária no processo produtivo local, ademais era onerosa a manutenção dos filhos no meio urbano e havia a preocupação deles romperem os vínculos e a tradição com a terra” (p. 61). Dessa forma a “alternância objetivava ser uma alternativa de formação aos jovens do campo para não deixarem o local em que viviam” (p.61).

De acordo com Costa (2017):

> Um pároco local, [da igreja católica], engajado em movimento de sindicato e cooperativa da região em diálogo com as famílias mobilizou a proposta original da alternância para formação dos jovens, e junto a esses pensaram na operacionalização da construção de um novo sistema e forma de educar. (p. 62).

Vale ressaltar que, nessa construção dialógica, várias problemáticas foram levadas em conta inclusive da importância de se considerar o contexto da realidade dos estudantes, pois havia uma discrepância entre o que se ensinava na escola e a vivência dos agricultores.

De acordo com Silva (2003), na primeira proposta da Pedagogia da Alternância, os jovens passavam uma semana estudando na paróquia e três semanas em trabalhos práticos, ou seja, associavam teoria e prática combinados com os afazeres na propriedade rural da família. Conforme Costa (2017), a Pedagogia da Alternância teve uma crescente difusão e "em 1942, após sete anos de criação da primeira *Maison Familiare Rurale*, já existia na França 17 centros de formação com cerca de 500 jovens aprendizes em formação na agricultura" (p. 62). Dessa forma, essa nova proposta pedagógica se consolida.

Conforme Costa (2017), a Pedagogia da Alternância "seguiu traços peculiares de construção do conhecimento em contraposição às práticas de educação tradicional que valoriza a dimensão do conteúdo e não valoriza outras dimensões como a prática e aplicação dos saberes" (p. 62). Ainda conforme Costa (2017), em 1960, a Pedagogia da Alternância passa a ser uma saída para se pensar na obrigatoriedade da escolarização, pois ao permitir que o jovem estudasse e, ao mesmo tempo, acompanhasse a dinâmica de sua comunidade, havia menos evasão escolar, além do mais, tornava o trabalho em ambiente socialmente produtivo um lugar complementar à escola.

Em 1970, esse projeto de ensino revelou-se uma proposta interessante e estendendo-se à juventude urbana europeia que estava em busca de trabalho e formação mais rápida para a profissionalização. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância torna-se uma pedagogia interessante, também, para empresas e escolas profissionais[6], tendo em vista a necessidade de produção de mão de obra para os avanços da revolução industrial. Desse modo, a Pedagogia da Alternância rompe o contexto do campo, passando a ser implementada também em contextos urbanos.

Ainda referindo-me a Costa (2017), a formação em alternância teve início no Brasil, "no meio rural, em 1969, no estado do Espírito Santo, por meio dos CEAs - Centros de Educação em Alternância, que se transformaram nas EFAs - Escolas Famílias Agrícolas e nos CEFFAs - Centros Familiares de Educação em Alternância" (p. 64). Essa abordagem educacional rapidamente se expandiu por todo o país. Segundo a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), no ano de 2020, existiam cento e cinquenta e sete EFAs distribuídas em dezesseis estados brasileiros, sendo que vinte e uma delas estão localizadas em Minas Gerais.

[6] Costa (2017) trata com mais detalhes da educação profissionalizante em contexto urbano europeu como também no contexto brasileiro. Como essa tese foca na Pedagogia da Alternância na educação do campo, não aprofundarei nestes detalhes.

Vale ressaltar que, nesse período (1969), o Brasil estava em meio a uma ditadura militar, portanto, imerso em um momento sociopolítico opressor. Um dos movimentos educacionais de resistência importante da época, era a Educação Popular, embasada nos pensamentos de Paulo Freire. Dessa forma:

> A Pedagogia da Alternância surge como movimento de base e de Educação Popular e encontra espaço junto ao povo do campo para trabalhar uma proposta educacional que, influenciada pelo contexto de ações populares, apresenta sua prática pedagógica contextualizada e vinculada a uma prática social. (Vergutz; Cavalcante, 2014, p. 379).

Logo, no contexto brasileiro, a Pedagogia da Alternância é bastante influenciada pelas teorias críticas freireanas. Dessa forma, como explicam Vergutz e Cavalcante (2014, p. 379), a Pedagogia da Alternância "entende que processo educativo não se reduz ao processo intelectual, mas sim ao todo em que o sujeito é e está envolvido e, para isto, é preciso que o sujeito tenha consciência da sua realidade possibilitando que, dessa forma, almeje sua transformação".

Na EFAS, a abordagem da Pedagogia da Alternância, em suma, baseia-se no princípio de que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os estudantes têm a oportunidade de alternar entre a teoria aprendida na escola e a prática vivenciada no trabalho no campo. Os estudantes passam um período na escola, onde adquirem conhecimentos teóricos e participam de atividades pedagógicas "convencionais". Em seguida, eles retornam às suas comunidades rurais, onde aplicam os conhecimentos construídos na escola em situações reais de trabalho e vida cotidiana. Vale ressaltar que, durante o período em que estão nas comunidades rurais, os estudantes são acompanhados por tutores ou monitores, que auxiliam na aplicação dos conhecimentos e promovem a reflexão sobre as experiências vivenciadas. O retorno à escola permite que os alunos compartilhem suas experiências, discutam desafios encontrados e recebam orientações adicionais dos professores.

Com base nas experiências das EFAs é que a Pedagogia da Alternância passa a ser adotada na educação do campo, como licenciatura. Existem várias especificidades em cada contexto em que se adota essa pedagogia, por exemplo, na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa há dois TUs e dois TCs dentro de um semestre letivo. Há também a oferta de um mestrado acadêmico na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que adota essa pedagogia. Vale ressaltar, como pontuou Costa (2017), que a Pedagogia da Alternância não é uma proposta pronta e sim adaptável e em construção. As universidades, os cursos, as escolas e outros setores que adotam essa pedagogia, vão conduzindo e construindo a sua alternância de acordo com a sua realidade, com as demandas de seus contextos, do fator geográfico, condições financeiras, dentre outras questões. Dessa forma, tratarei de

contextualizar como acontece a Pedagogia da Alternância no contexto da LEC/UFVJM, que é o objeto de estudo desta tese.

De acordo com o PPC/LEC (2018), a oferta dessa licenciatura em regime de alternância "apresenta-se como uma estratégia acertada, pois favorece que a Universidade concretize tanto a sua vocação para a descentralização do ensino superior no Brasil, quanto seu compromisso em enfrentar as demandas reais da região em relação à educação no contexto do campo" (p. 21). O primeiro ponto problematizado no PPC é a questão da descentralização, ou seja, além de haver um diálogo em via de mão dupla entre o conhecimento científico (produzido nas universidades) e o conhecimento popular (produzido nas comunidades). Há também, pelo menos, dois momentos durante a cada semestre letivo em que os professores do curso saem da universidade e vão até as comunidades dos estudantes para orientação dos trabalhos a serem desenvolvidos na comunidade, como também o desenvolvimento da Prática de Ensino, que é uma unidade curricular do curso. Esses encontros nas comunidades acontecem nos Núcleos de Alternância, que são lugares previamente combinados entre os professores e os estudantes.

Carvalho (2019) organizou uma tabela, tendo referência dados de 2019, em que mostra a distância entre a cidade de Diamantina, (sede da LEC/UFVJM), e os Núcleos de Alternância:

Figura 2: Distância entre Diamantina e os núcleos de Alternância

Núcleo de Alternância	Distância em KM*	Tempo aproximado do percurso
Araçuaí	326,5 km	4 h 39 min
Capelinha	(268,4 km)	3 h 50 min
Diamantina	-	-
Itaobim	402,0 km	5 h 39 min
Montes Claros	228 km	3 h 29 min
Ouro Verde de Minas	462,3 km	7 h 40 min
Rio Doce (Santo Antônio do Itambé)	115 km	2 h e 2 min
Rio Pardo de Minas	481,7 km	7 h 4 min
Serro	92 km	2 h 7 min

Fonte: Carvalho (2019)

Como mostrado na figura 2, a LEC abrange um extenso contexto. Destaca-se, conforme aponta Carvalho (2019), que essas referências são baseadas em dados do *Google Maps*, portanto, o tempo de percurso é maior do que o exemplificado na imagem e em quase todos os trajetos há também estradas de terra. Com essa amostragem, pode-se perceber que os professores que atuam neste curso devem ter uma certa aproximação com a educação do campo,

pois além de descolamento constante, inclusive em situações de riscos[7] em tempos chuvosos devido a precariedade das estradas de terras, esses professores também não podem tirar férias nos meses de janeiro e julho que é o período do TU na LEC.

Esses dados sobre a localização dos Núcleos de Alternância da LEC/UFVJM são importantes para pensarmos na efetivação da Pedagogia da Alternância, pois como analisa Carvalho (2019) e Andrade e Pinto (2020), há necessidades de investimentos financeiros para que os professores consigam sair da universidade e chegar nas comunidades, vale ressaltar, como apontam os autores, que esses investimentos estão cada vez mais escassos. Há também o lado do estudante, que como pontua Carvalho (2019), esses contextos são de vulnerabilidade social e sem uma política estudantil eficiente impossibilita que a LEC cumpra sua função social.

Carvalho (2019) e Andrade e Pinto (2020) trazem com mais detalhes as estratégias financeiras adotadas pela LEC ao longo de seu histórico na UFVJM. Os autores mostram como esse curso tem sobrevivido, em muitos casos, com dificuldades orçamentárias. Ainda, ressaltam a importância das políticas afirmativas para a permanência desses estudantes na universidade. Dentre estas políticas, destacam a importância da Bolsa Permanência, que é acessada pelos estudantes quilombolas do curso, o acesso à moradia estudantil, o acesso à alimentação durante o TU, dentre outras questões que são vitais para a manutenção da LEC. Mesmo que esta pesquisa foque em aspectos pedagógicos, trouxe esse recorte, justamente, para enfatizar que considerar a Pedagogia da Alternância, nesse contexto, é pensar que sem investimento financeiro essa pedagogia não acontece.

Essa questão da descentralização da universidade, que no caso da LEC passa a ser conduzida pela Pedagogia da Alternância, traz ganhos significativos tanto para a comunidade quanto para a universidade. Na análise de dados, trarei exemplos mais concretos sobre essa afirmação, pois a maioria dos colaboradores dessa pesquisa relataram que somente conseguiram permanecer na LEC devido a Alternância, pois muitos não tinham condições financeiras para mudarem para a cidade, além do fato também de continuarem o vínculo com suas comunidades. Alguns estudantes ainda relatam, que a primeira vez que suas comunidades receberam professores universitários, ou seja, a presença da UFVJM, foi a partir da LEC.

[7] É comum que encontremos estradas em situações precárias nas regiões dos Núcleos de Alternância da LEC. Enquanto estudante da LEC, por exemplo, presenciei duas situações em que o carro oficial da Universidade precisou ser rebocado por trator devido haver muito barro nas estradas. Um ponto interessante é que alguns moradores da comunidade fizeram o registro da situação e divulgaram nas redes sociais. Como se tratava de uma situação envolvendo professores universitários, a prefeitura logo se posicionou e enviou máquinas ao local para fazer reparos na estrada. Esse simples fato mostra que as ações que acontecem em torno da Pedagogia da Alternância, possuem várias dimensões para além da prática pedagógica.

Dessa forma, podemos perceber que a Pedagogia da Alternância não apenas contribui para a descentralização da universidade, mas também está alinhada com a permanência dos estudantes camponeses em seus territórios. Essa é uma questão amplamente defendida pelos movimentos da educação do campo, que ressaltam a importância de criar condições para que os estudantes das comunidades rurais possam estudar sem romper os vínculos com suas origens.

De acordo com o PPC/LEC (2018), é por meio da Pedagogia da Alternância, com suas articulações alternadas no tempo e no espaço entre a universidade (onde estão localizados os professores e a infraestrutura de laboratórios e bibliotecas) e a comunidade (onde se manifestam as condições de vida e educação dos alunos), que a educação do campo se concretiza. No entanto, além das dificuldades financeiras, um curso nessa modalidade enfrenta diversos desafios, inclusive dentro da própria instituição. A universidade, centrada em uma lógica moderna/colonial, dificulta uma proposta que foge de seus padrões.

Conforme o PPC/LEC (2018), no período em que "os estudantes da LEC têm aulas no Tempo Universidade, os demais estudantes da UFVJM estão de férias, o que proporciona uma certa tranquilidade na ocupação das salas e laboratórios pelo curso" (p. 192). No entanto, isso resulta na limitação da troca de experiências entre os estudantes da LEC e os de outros cursos. Além disso, ocorre uma redução significativa nos serviços oferecidos pela universidade, como também nos serviços terceirizados como horários de ônibus e funcionamento de lanchonetes, entre outras questões. Essas questões evidencia a necessidade de “direcionar esforços para aprimorar a efetivação do Calendário Acadêmico da Alternância, a ser construído em consonância com os demais calendários acadêmicos da universidade, visando à otimização do uso de recursos financeiros e humanos, bem como à plena utilização do espaço institucional pelos estudantes dos cursos em alternância” (PPC/LEC, 2018, p. 28). Portanto, é necessário enfrentar várias implicações burocráticas institucionais, inclusive promovendo a compreensão do funcionamento dessa abordagem pedagógica por parte dos outros cursos da UFVJM.

Como já abordado anteriormente, a alternância pode ocorrer em diferentes espaços/tempos de aprendizagem. Para ilustrar essa abordagem na prática, no quadro a seguir sistematizo como é realizada a distribuição da carga horária, bem como a avaliação em uma unidade curricular de 60 horas.

Quadro 1: Divisão de carga horária e avaliação com base no Quadro 6 do PPC/LEC (2018)

Tempo Universidade	Tempo Comunidade		Tempo Universidade Retorno
Divisão de carga horária			
44 horas	12 horas		4 horas
Divisão de avaliação			
Trabalhos, atividades em sala de aula, produção de texto, provas, etc. 40%	Atividades da disciplina 30%	Avaliação Global 30%	Avaliação processual de aprendizagem do Período

Fonte: Elaboração do autor

Conforme ilustrado no quadro 1, em uma unidade curricular[8] de 60 horas, durante o Tempo Universidade (TU), os estudantes participam de onze encontros de 4 horas cada, totalizando 44 horas. Durante esses encontros, são abordados os conteúdos propostos pela unidade curricular, os quais são avaliados e compõem 40% da nota total. Além disso, durante esses encontros, são estabelecidos acordos para orientar o trabalho específico da disciplina, que os estudantes desenvolverão durante o TC, sob a supervisão do professor. Esse trabalho possui uma carga horária de 12 horas e corresponde a 30% da nota total. Também é importante mencionar o Trabalho Interdisciplinar do Tempo Comunidades (TITC), que contribui com 30% para a nota do estudante.

Como mencionado anteriormente, durante o TU, os estudantes têm 8 horas diárias de aula durante a semana, incluindo os sábados. Dessa forma, em cada período de TU, é possível oferecer aproximadamente quatro unidades curriculares de 60 horas. O processo de avaliação para cada período é concebido em duas etapas: individualmente, por unidade curricular, conforme exemplificado no parágrafo anterior; e coletivamente, englobando todas as unidades curriculares. Em outras palavras, a nota obtida pelo estudante no TITC será considerada para todas as unidades curriculares de 60 horas que ele tenha cursado no período.

Assim, durante o TC, além do trabalho específico de cada unidade curricular, os estudantes elaboram o TITC, que compreende uma síntese das unidades curriculares e outras atividades realizadas durante o período letivo. A parte central desse trabalho é uma pesquisa interdisciplinar orientada, abordando vários temas articuladores. Por exemplo, no primeiro período, o tema é "Territórios e Comunidades do Campo", no segundo é "Sujeitos do Campo",

[8] Parreiras e Mendes (2022) dissertam sobre uma atividade desenvolvida em duas unidades curriculares de 60 horas. Os autores exemplificam como essa divisão de carga horária funciona na prática.

entre outras temáticas. Um aspecto fundamental dessa estrutura é a alternância não apenas entre as unidades curriculares, mas também entre tempos e espaços.

Durante o TC, ocorrem dois encontros presenciais nos Núcleos de Alternância, dedicados ao desenvolvimento das Práticas de Ensino, que são divididas em pelo menos três etapas: durante o primeiro encontro, ocorre o **planejamento**, em que o professor responsável pelo núcleo se reúne com os estudantes para conceber uma atividade que possa ser realizada em diversos locais de aprendizado, como escolas, feiras, sindicatos e outros espaços. A **prática** propriamente dita acontece no segundo encontro, onde o planejamento prévio é executado conforme o tema e o local escolhidos pelos estudantes. Além disso, há o momento de compartilhamento coletivo, **colocação em comum**, que ocorre presencialmente na universidade.

Considerando que a LEC possui no mínimo oito núcleos de alternância, vale ressaltar que diversas práticas de ensino são desenvolvidas em distintas regiões. Nesse momento de colocação em comum, os estudantes socializam as variadas atividades realizadas em diversos contextos ao longo do semestre.

Como trouxe a exemplificação numérica da divisão de carga horária e de avaliação, vale ressaltar que, de acordo com:

> Os princípios e estratégias da pedagogia da alternância, adota-se [no PPC] uma perspectiva de avaliação contínua, processual e dialógica, englobando as dimensões diagnóstica, formativa e prospectiva, integradas aos tempos e espaços formativos, organizados no Tempo Universidade e Tempo Comunidade. (PPC/LEC, 2018, p. 192).

As tecnologias digitais também representam um ponto crucial a ser considerado na abordagem da Pedagogia da Alternância, visto que durante o TC, as mediações são realizadas por meio delas. Conforme o PPC/LEC (2018):

> As tecnologias de informação e comunicação ofertadas pela UFVJM proporcionam aos alunos a construção de saberes a partir da comunicabilidade e interação com um mundo de pluralidades, no qual não há limitações geográficas e/ou culturais e a troca de conhecimentos e experiências é constante, foco principal do curso, por se caracterizar como presencial, em período integral e em regime de alternância. (p. 51).

Nesse contexto, é justificável considerar o papel das tecnologias digitais na organização e mediação da comunicação durante o período de alternância. A fim de aprofundar a compreensão dessa questão, busquei informações junto aos egressos[9] sobre quais foram as principais tecnologias digitais aprendidas/utilizadas ao longo do percurso universitário e quais

[9] Essas questões foram feitas através de um questionário/roteiro semiestruturado que está no "Apêndice A".

delas apresentaram maiores desafios na assimilação. É notável que desde o ingresso na LEC, o estudante começa a utilizar essas tecnologias. Assim sendo, os dados coletados podem auxiliar a análise das práticas reais de letramento do estudante na LEC, considerando o uso das tecnologias digitais, e quais práticas se fazem necessárias, ou são exigidas, na universidade.

No decorrer da análise dos dados, foram observadas questões territoriais e o acesso à internet, contudo, é válido adiantar que abordar a Pedagogia da Alternância também implica examinar a democratização do acesso à internet, a inclusão digital e a promoção de uma educação crítica para a utilização dessas tecnologias.

De acordo com Marques (2017) essas experiências da Pedagogia da Alternância:

> podem ser vistas como uma alternativa metodológica que dialoga com a proposta de educação intercultural, defendida por (...) Walsh (2010). Assim, as alternâncias podem ser consideradas como tempos e espaços concretos de "trocas epistemológicas", nos quais os saberes científicos e os das comunidades de origem dos alunos são confrontados de forma dialética com o objetivo de construir novos saberes. (Marques, 2017, p.264).

Como coloca o autor, a Pedagogia da Alternância se torna um dos pontos centrais para se pensar na interculturalidade/decolonialidade no contexto da LEC/UFVJM.

O propósito desta seção foi apresentar de maneira concisa a origem da Pedagogia da Alternância e sua estrutura na LEC/UFVJM. Compreendemos que este ponto possa ser o mais próximo para pensar a interculturalidade e a decolonialidade dentro do âmbito desta pesquisa. Portanto, ao analisar os dados, retomarei essas temáticas, contrastando-as com o projeto pedagógico do curso e as narrativas dos egressos. Abordando algumas questões que contribuirão para compreender o objetivo central desta investigação.

Com este breve histórico sobre a organização/construção da Pedagogia da Alternância e da institucionalização da LEC, é possível perceber que o campo está gradualmente conquistando novos espaços, especialmente no que se refere ao acesso à educação como um direito fundamental, o que é um passo importante para considerarmos a perspectiva da decolonialidade. No entanto, é crucial destacar que, apesar do crescimento da educação do campo nos últimos tempos, ainda se fazem necessárias pesquisas acadêmicas abordando o tema, sobretudo aquelas que são construídas a partir do próprio território, ou seja, a partir das perspectivas dos sujeitos e dos territórios camponeses. Por essa razão, na próxima seção, compartilharei meu lugar de fala neste estudo, uma vez que sou um educador do campo egresso deste curso de licenciatura.

1.3. O experienciar decolonial de um educador do campo

Dering (2021), ao discorrer sobre o conceito letramento, apresenta a ideia de experienciar, não no sentido de experimentar ou praticar, mas como um ato/ação/prática social dos sujeitos em relação ao mundo. Clandinin e Connely (2011) afirmam que "a experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência" (p.120). Nesse sentido, Dering (2021) afirma que "o lugar de fala, o lugar que ocupamos na sociedade promove diferentes formas de experienciar conhecimentos" (p. 92). Além de vivenciar esta pesquisa que analisa narrativas de educadores do campo, o que já me torna parte deste experienciar, o meu lugar de fala está intimamente ligado a esta tese, tornando pertinente descrever resumidamente minha trajetória acadêmica.

Magnani e Castro (2019) ressaltam que

> há uma urgência de o campo poder ocupar mais os espaços sociais de fala. Não que as práticas não existam. Mas, dentro da esfera acadêmica, elas ainda circulam muito pouco e são pouco legitimados. E, mesmo quando ocorre de terem maior visibilidade, em geral, isso ocorre a partir dos olhos de sujeitos e procedimentos vinculados à lógica urbana. (Magnani; Castro, 2019, p. 66).

Os autores enfatizam a necessidade de ampliar a presença e influência das vozes campesinas nos espaços sociais. Embora já existam práticas relevantes, os autores observam que tais práticas ainda não ganharam reconhecimento significativo na arena acadêmica. A observação sobre a falta de legitimação e circulação de práticas de contexto de comunidades do campo sugere que existe uma disparidade no reconhecimento entre diferentes realidades culturais e geográficas o que induz uma desterritorialização do fazer científico.

As referências a essas práticas, que dizem respeito a contextos não urbanos, têm visibilidade limitada e, mesmo quando são destacadas, ressaltam a tendência da interpretação dessas experiências por meio de lentes e perspectivas urbanas, muitas vezes ignorando as nuances e contextos específicos das comunidades rurais. Essas problemáticas demonstram um desequilíbrio de poder e influência, com narrativas rurais muitas vezes sendo moldadas e interpretadas por sistemas de valores urbanos.

Frente a essas questões, compreendo que os espaços sociais têm o dever de fomentar uma inclusão mais ampla, um reconhecimento mais profundo e um respeito genuíno pelas vozes e práticas do campo. Isso se torna ainda mais crucial em âmbitos acadêmicos, com o propósito de evitar a marginalização e a interpretação inadequada das experiências camponesas, ao

mesmo tempo em que se combate os estigmas e estereótipos que historicamente silenciaram esses sujeitos.

O intuito desta subseção é narrar os aspectos mais relevantes do meu percurso formativo, enquanto educador do campo, e como minhas experiências pessoais e acadêmicas foram levando à necessidade da realização desta pesquisa. O trecho da música "Sujeito de Sorte", de autoria de Belchior, "Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro. Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro", resume o meu sentimento enquanto campesino, pardo e de classe social menos abastada, que, por necessidade, encontra na pesquisa científica um caminho para imprimir vozes que por séculos vêm sendo silenciadas. Este talvez seja o primeiro passo decolonial, pois além de tratar de formação de educadores do campo, esta pesquisa ainda é realizada por um pesquisador pertencente a um contexto que conhece e vivencia a realidade de isolamento e exploração das comunidades do campo.

Sou natural de Padre João Afonso, uma comunidade do campo situada no Vale do Jequitinhonha, interior de Minas Gerais. Nasci, cresci e vivo até os dias atuais nessa comunidade. Sou filho de um agricultor e de uma professora, que sempre trabalhou em escolas públicas do campo e que se aposentou em 2017 com o sonho de fazer um curso superior, pois sua formação era somente o Ensino Médio, que concluiu em um supletivo.

Minha trajetória escolar, quando aluno na educação básica, foi marcada pelo ensino tradicional que não considerava minha realidade. Ou seja, estudava em uma escola que estava localizada no campo e que seguia o modelo e estrutura pensada para contextos urbanos. Sempre ouvia de meus professores que para conseguir progredir na vida deveria sair do campo e ir para a cidade. E ainda, que devia estudar para ser "alguém na vida", se não acabaria como meu pai, no cabo da foice e da enxada[10]. Era um modelo educacional baseado na colonialidade do saber que associava o campo a um lugar de atraso e pobreza, que ensinava a negar minha cultura e identidade, pregando que o progresso e modernidade estava na cidade.

No ano 2000, concluí o Ensino Fundamental. Como não havia o Ensino Médio na minha comunidade, fiquei um tempo sem estudar, mas, em 2004, já maior de idade, ingressei no Centro de Educação Continuada (CESEC) de Itamarandiba-MG, também conhecido como Supletivo, concluindo o Ensino Médio em 2007, já com 21 anos de idade. O modelo de ensino do CESEC, na época, se resumia em estudar, sozinho, um compilado de volumosas apostilas e

[10] Sendo um camponês, reconheço a profissão de lavrador como uma das mais nobres, uma vez que cultivar é dar origem à vida e produzir alimentos. Portanto, acredito que quando os professores expressaram essas opiniões, não estavam incentivando a escolha dessa profissão devido ao considerável esforço físico que ela demanda e também à falta de prestígio social associada a ela.

comparecer na instituição para realizar provas com questões fechadas. O CESEC dispunha de professores para auxiliar nos estudos, porém tive poucas oportunidades de aproveitar esses momentos devido residir em uma comunidade distante da cidade, o acesso era muito difícil. Além do mais, durante todo esse tempo de escolarização tive que conciliar o trabalho no campo com os estudos.

Como relatado, o modelo de educação que tive acesso carecia de uma educação crítica e contextualizada e acabou me convencendo que o progresso não estava naquele espaço. Pensando nessas questões, resolvi sair do campo e ir para a cidade. No ano de 2007, após concluir o Ensino Médio, fui para a cidade de Jundiaí-São Paulo e lá permaneci cerca de 2 anos trabalhando em uma empresa alimentícia. Fiz algumas tentativas de acompanhar o movimento da cidade e do meu novo emprego. Em vários aspectos, principalmente relacionados às novas tecnologias, o campo estava muito atrasado, pois foi neste novo espaço que fui ter contato, pela primeira vez, com um computador, fiz cursos de informática e também um curso técnico em contabilidade.

Como minha identidade foi construída pelo vínculo com a terra, havia aquele sentimento de ter saído do campo somente fisicamente. Em 2009, retornei para minha comunidade e continuei trabalhando no campo. No ano de 2012, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) abriu vagas para técnicos em contabilidade nas escolas estaduais, e a escola de minha comunidade foi contemplada com uma vaga. Em 2013, ingressei na educação básica como auxiliar de secretaria trabalhando na parte financeira e administrativa da escola. Foi a partir desse momento que comecei a ter interesse em ser um educador, principalmente depois de ter contato com licenciandos da LEC, através de algumas atividades do PIBID que desenvolviam na escola.

A Licenciatura em Educação do Campo veio ao encontro de meus anseios, pois sua pedagogia de valoração do sujeito campesino e seu contexto seria uma possibilidade de mudança na minha realidade, principalmente da desconstrução daquele modelo tradicional de ensino, em que estudei. E dessa forma, podendo então juntamente com meus pares sermos protagonistas de nossa própria história. Outra motivação em cursar a LEC foi pelo regime do curso que é em alternância, como mencionado anteriormente, o ensino é dividido entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Assim sendo poderia estudar sem ser desarraigado de minha comunidade. E o fato de ser um curso gratuito, pois na época não tinha condições de arcar com um curso superior.

Como já mencionado na seção anterior, a LEC da UFVJM habilita em duas áreas do conhecimento, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos, sendo essa última minha área de

formação. E com o conhecimento construído, tive a oportunidade ainda de atuar, na mesma escola em que concluí o Ensino Fundamental, como educador. Dessa forma comecei a colocar em prática as pedagogias freireanas, a linguagem em uso, os conhecimentos construídos na universidade em consonância com os da comunidade e outras tantas experiências.

Meu interesse em pesquisas na área dos estudos de linguagens, principalmente no que diz respeito a tecnologias digitais, surgiu durante a graduação, além de ter cursado disciplinas que problematizavam o ensino de línguas e as tecnologias digitais, ainda participei de projetos de ensino, extensão e iniciação científica. Os meus letramentos, nesses projetos, perpassaram pelas tecnologias digitais, seja para coleta de materiais ou para a divulgação dos trabalhos. Todos esses projetos eram desenvolvidos em escolas públicas do campo e em Escolas Famílias Agrícolas. Em um dos projetos produzíamos programas de rádio divulgando histórias das comunidades, biografias de sujeitos do campo e vários outros programas com temáticas diversas sobre os saberes produzidos no campo. Em um outro projeto, criávamos notícias e reportagens sobre as comunidades do campo. Dessa forma utilizávamos o celular para gravarmos os programas de rádio ou para a produção das notícias, como também para a veiculação dos materiais produzidos.

Sempre que chegávamos nas escolas em que iríamos realizar as atividades dos projetos deparávamo-nos com a proibição do uso do celular. E quando fazíamos o uso para fins pedagógicos e para além do que estudantes e professores estavam habituados, os resultados eram positivos e satisfatórios. O que me fez observar o quanto era necessário colocar em debate o papel da tecnologia digital na mediação da linguagem e as práticas de letramentos nessas tecnologias, que às vezes é dissonante com as práticas fora dos muros da escola. Essa problemática, linguagem e tecnologia, é objeto de estudo corrente na área da Linguística Aplicada devido a essa ser um campo de estudo transdisciplinar, interdisciplinar, intercultural que se ocupa de problemas relacionados com a linguagem em uso. No contexto da educação básica isso implica levar em consideração o meio em que o estudante está inserido, suas culturas e tradições.

Durante minhas experiências como educador do campo na educação básica, nas atividades que envolviam a relação sujeito, linguagem e tecnologia digital, uma das maiores dificuldades que encontrei foi a falta de investimentos em equipamentos e conectividade das escolas, ou seja, a falta de acesso à internet e laboratórios de informática. Interrupções nos dias chuvosos. Além disso, o Estado enfrentava dificuldades financeiras para manter os equipamentos operacionais. Outras questões incluíam a ausência de formação continuada para os professores e a proibição do uso de celulares, entre outras problemáticas.

Uma das potencialidades das tecnologias digitais nas escolas do campo, conforme aponta Munarim (2014), além do fato de estudantes e professores poderem acessar acervos bibliográficos, museus internacionais, pesquisas na internet e outras tantas coisas que as comunidades do campo carecem. Estaria no fato desses sujeitos, conectados a internet, não como meros consumidores, mas também sendo autores, tendo a possibilidade de fazerem trocas epistêmicas e simbólicas com sujeitos de outros povos e outras culturas, podendo então formar cidadãos críticos e participativos nesse mundo cada vez mais tecnológico e globalizado.

Nesse exercício, passei então a observar as dissonâncias das práticas de letramento realizadas na escola e na comunidade. Um dos pilares da educação do campo é justamente o estreitamento da relação entre ambos os espaços, concebendo um modelo em que a escola seja uma extensão da vida familiar e vice-versa. Pensando em aprofundar nessas problemáticas foi que ingressei no programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área da Linguística Aplicada, na linha de Linguagem e Tecnologia, culminando na produção da dissertação intitulada "O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo[11]".

Por ser um licenciado em educação do campo e estar em um mestrado ofertado por uma faculdade de letras, enfrentei alguns preconceitos relacionados a minha formação, que era inferiorizada ao ser comparada com uma formação em letras. Havia um estranhamento em encontrar um camponês ocupando um espaço que deveria ser seu por direito. Um outro fato que começou a aguçar meu interesse nesta pesquisa, dos vários editais para projetos de ensino de línguas que tentei participar, sempre era exigido licenciatura em letras, o que me fez perceber a necessidade de colocar em debate a formação por área do conhecimento e as licenciaturas interdisciplinares o que seria minha contribuição com o movimento por uma educação do campo.

Todas essas problemáticas acabaram se transformando em uma justificativa que encontrou mais força ao participar de um seminário realizado em 2019, na UFMG, que tinha como foco apresentar as pesquisas em andamento. Até naquele momento sentia que apresentava minha pesquisa, mas os que ali estavam não a entendiam. Porém um dos debatedores do meu trabalho, o professor Vicente Parreiras, enxergou um real potencial e uma necessidade que tais temáticas fossem debatidas na academia encorajando-me a transformar as experiências formadoras de educadores do campo em uma pesquisa de doutorado.

---

[11] A referida pesquisa pode ser acessada pelo seguinte endereço eletrônico: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/37315/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Mauricio%20Mendes%2025.6.pdf.

A partir desses contextos, percebo que há uma crescente demanda por reconhecimento, respeito e representatividade para as comunidades do campo nos âmbitos educacionais e de pesquisa. Dessa forma, a busca por entender as implicações do letramento e das tecnologias digitais na educação do campo torna-se um compromisso em explorar e expor as discrepâncias entre as práticas de ensino tradicional e as necessidades reais das comunidades do campo. As minhas vivências em projetos de ensino e pesquisa, assim como o confronto com a falta de infraestrutura nas escolas do campo, reforçaram ainda mais a necessidade de debater e promover práticas de letramento mais alinhadas com as demandas do campo. Dessa forma, percebo a importância desta pesquisa, de meu lugar de fala como um educador do campo, em desafiar, ou criar fissuras no status quo e contribuir para uma mudança efetiva na compreensão e valorização das realidades campesinas.

1.4. Justificativa

Conforme Mendes (2021), por estarmos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, é costumeiro que em nossas atividades diárias tenhamos constantes contato com a leitura e escrita, seja por meio do impresso ou do digital, como por exemplo, preparar uma lista de compras, usar uma receita culinária, planejar uma viagem, fazer ou pagar contas, responder ou enviar uma mensagem em aplicativos, dentre outras atividades. Essas diferentes atividades, eventos de letramento, são chamadas de práticas sociais e demandam vários letramentos, inclusive em ambientes digitais e "essa imersão no mundo digital também está naturalizada em nossas práticas diárias, a ponto de ser difícil trabalhar, estudar, comunicar, locomover, dentre tantas outras atividades, sem as [tecnologias digitais]" (Mendes, 2021, p. 32).

Envoltos a essas práticas de letramento, pesquisas na área dos estudos linguísticos têm avançado ao tratar da relação sujeito-linguagem-tecnologia/digitais. Porém, o cenário atual tem demonstrado que ainda são necessárias pesquisas nessa área, principalmente que traga reflexões críticas sobre o uso de tais tecnologias, como também faz necessário que discutamos a democratização do acesso à internet ou a inclusão digital.

Braga e Vóvio (2015) afirmam que "a internet potencialmente oferece mais possibilidades de exposição e uso de gêneros hegemônicos do que aqueles oferecidos na educação escolar" (p. 57), e nesse espaço de advento das tecnologias digitais é necessário que a escola acompanhe tais mudanças. Para que isso aconteça, conforme as autoras, seria necessário um "tripé básico": o acesso a equipamentos, a conexão com internet de qualidade e

a formação dos professores. E esta pesquisa tem esta pretensão de problematizar o uso de tecnologias digitais a partir de um olhar de educadores do campo.

Para Munarim (2014), Magnani e Castro (2019) e Mendes (2021), pesquisas sobre o uso de tecnologias digitais na educação tendem a ser invisibilizadas quando dizem respeito a territórios não-urbanos. Uma das principais problemáticas nesse sentido é o fato das "universidades e seus pesquisadores se localizarem majoritariamente nos espaços dos centros urbanos, a partir de onde costumam operar" (Magnani; Castro, 2019, p. 56). Nessa mesma direção, como pontua Mendes (2021), a relação entre estudantes do campo e tecnologias digitais não fazia parte de suas práticas pedagógicas, por vários motivos, entre eles a falta de acesso a equipamentos, a conexão com internet e formação de professores para esse uso.

Com a chegada da pandemia causada pela COVID 19, torna-se imposta, e necessária, o uso dessas tecnologias, porém escancara o abismo social em que vivem os povos do campo. Esse contexto faz parte das vivências dos colaboradores desta pesquisa, pois um dos objetivos de formação desses educadores do campo é criar condições para a construção do conhecimento com sujeitos em situação de vulnerabilidade ou marginalizados pela cultura urbana.

Acredito que é nesse cenário que a pesquisa que aqui proponho se situa, pois há uma pretensão, a partir das narrativas de educadores do campo na área de Linguagens e Códigos, colocar em debate a formação por área do conhecimento, as demandas atuais da educação básica do campo e perceber como esses sujeitos concebem a sua identidade docente de modo a identificar os significados que atribuem às suas experiências formadoras.

A pesquisa que proponho tem o potencial de contribuir com uma nova literatura na área dos estudos linguísticos, pois parte da aplicabilidade e do contexto de atuação/formação dos professores para abordar questões mais amplas, como os currículos oficiais. Justifica-se por, pelo menos, três motivos: I) problematizar a interculturalidade como prática decolonial na educação do campo; II) examinar a formação do egresso a partir de uma perspectiva intercultural/decolonial na relação entre letramentos e tecnologia; III) embora implicitamente, também é possível debater algumas questões que perpassam a trajetória desses educadores que não têm formação em cursos de letras, pois enfrentam dificuldades na inserção no mercado de trabalho, como a predominância de editais que demandam professores licenciados em letras para vagas de português.

Além disso, como mencionado por Freitas (2014), há poucas pesquisas na área dos estudos linguísticos que se dedicam a investigar/analisar currículos. Conforme abordarei na parte do referencial teórico, para uma efetiva ressignificação na formação intercultural nas

práticas docentes, é necessário considerar escolhas políticas, ou seja, os currículos oficiais já estabelecidos.

Com essa breve exposição, justifica-se ainda a escolha metodológica, que se trata de uma pesquisa documental e narrativa. Clandinin e Connely (2011) afirmam que a pesquisa narrativa é um dos melhores caminhos para compreender experiências vividas. Porém, o envolvimento por completo do pesquisador pode gerar perda na objetividade. Segundo os autores, um pesquisador narrativo nunca deve se apaixonar por seu estudo sendo necessário o exercício do distanciamento no sentido de manter a objetividade. Deve haver uma aproximação entre pesquisador e colaborador, porém em alguns momentos, principalmente na análise de dados, dando um passo para trás e olhando de fora os dados gerados. E esse exercício tenho feito durante a pesquisa.

Em síntese, a pesquisa proposta busca explorar a interseção entre tecnologias digitais, letramentos e educação do campo, com foco nas narrativas de educadores. Em um mundo cada vez mais grafocêntrico, a influência das tecnologias digitais nas práticas cotidianas é inegável, mas essa realidade também revela disparidades de acesso e inclusão, especialmente nas regiões não-urbanas. A pandemia da COVID-19 escancarou essas desigualdades, destacando a importância de repensar a formação docente, a interculturalidade e a relação entre letramentos e tecnologias. Ao abordar tais questões, a pesquisa tem o potencial de contribuir com os estudos linguísticos, para uma compreensão mais ampla das demandas educacionais no contexto do campo. Além disso, ao explorar a ressignificação dos currículos oficiais e a perspectiva decolonial, a pesquisa também busca transcender as fronteiras disciplinares, abordando questões que vão além da mera aplicação tecnológica e se estendem às complexas dinâmicas sociais e educacionais.

2 OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral:

O objetivo geral desta tese foi problematizar a trajetória, impacto e desdobramentos decorrentes da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na área de linguagens e códigos da UFVJM, da trajetória e impacto dos egressos, das interrelações entre letramento, tecnologias digitais e modernidade, e da construção da identidade docente do educador do campo sob uma perspectiva decolonial, visando a contribuição para o aprimoramento da formação e atuação desses profissionais.

2.2. Objetivos específicos:

- Analisar os marcos legais (legislações e projeto de curso), em nível nacional e local que envolvem/envolveram a criação e manutenção do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM;

- Verificar, no período de 2014-2022, por meio de levantamento em publicações em periódicos, dissertações, teses e editais de concursos públicos para professores de português, os espaços que os egressos desse curso ocupam ou podem ocupar;

- Compreender com base na demanda e análise do contexto em que o curso se insere como as discussões sobre letramento, tecnologias digitais e modernidade, se relacionam/articulam à demanda para uma formação interdisciplinar, transdisciplinar ou intercultural;

- Refletir a identidade docente do educador do campo ancorado no letramento de perspectiva decolonial.

3 AS QUESTÕES DA PESQUISA

Nesta investigação, com base nos objetivos delineados, direcionei-me pelas seguintes questões:

1. Na perspectiva do PPC, quais são as especificidades na formação de professores para atenderem às demandas dos contextos da educação do campo?
2. Como o educador do campo na área das linguagens e códigos, atuando na educação básica, pode reagir à demanda de um mundo cada vez mais globalizado, principalmente em relação a sujeito-linguagem-tecnologia?
3. Como esse educador percebe a sua formação, em relação à linguagem e tecnologia, com a demanda profissional? Na prática docente, com a visão de letramento aprendida na universidade, qual conhecimento deveria, ou não, compor o currículo para atender o contexto de sua atuação?

Nesse sentido, procurei tecer uma análise dos marcos legais que forneceram a base para a criação e manutenção da LEC/UFVJM. Ao examinar tanto as legislações nacionais quanto as de âmbito local, foi possível compreender o enquadramento normativo que moldou o curso e permitiu sua consolidação/institucionalização como uma alternativa educacional relevante para a educação do campo.

Ainda foi possível problematizar a intersecção entre as discussões sobre letramento, tecnologias digitais, decolonialidade e a demanda por uma formação educacional interdisciplinar, transdisciplinar ou intercultural. A intenção foi compreender como esses elementos se relacionam e se articulam no contexto da LEC, considerando a demanda por uma educação que reflita as complexidades do contexto em que o curso se insere.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta tese problematizo a trajetória, impacto e desdobramentos resultantes da implementação da LEC, na área de linguagens e códigos, na UFVJM. Por meio de uma abordagem qualitativa, busco investigar a influência dos marcos legais, o percurso e as consequências para os egressos, as interações entre letramento, tecnologias digitais e modernidade, bem como a formação docente do educador do campo sob uma perspectiva decolonial. Para embasar a análise de dados proponho discutir as tensões entre o arcaico e a modernidade, especialmente no que diz respeito à relação entre os ambientes rural e urbano. A partir da perspectiva dos estudos decoloniais, é possível perceber como as concepções tradicionais, ocidentalizadas e eurocêntricas desses espaços podem e devem ser repensadas.

Ao refletir sobre a decolonialidade na educação do campo, investigo de que maneira os estudos decoloniais podem influenciar uma reavaliação do ambiente educacional da educação do campo, partindo de um enfoque baseado na horizontalidade e no reconhecimento dos diversos tipos de conhecimento, o científico e o popular. Os pilares fundamentais deste estudo, letramento e tecnologia, também são reexaminados sob a perspectiva decolonial. Isso se deve à compreensão de que os sujeitos letrados participam de práticas sociais por meio de eventos de letramento, e, nesse contexto, as vivências dos educadores do campo que estão imersos nessas práticas tornam-se elementos centrais para considerar uma educação do campo construída com os campesinos, evitando uma educação verticalizada.

4.1. O arcaico e a modernidade: a dicotomia entre campo e cidade sob a ótica dos estudos decoloniais

De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra arcaico traz como significado “que pertence a, ou evoca tempos remotos; antigo”. Já o termo modernidade remete a qualidade ou estado do que é moderno. O título dessa seção é pretensioso ao associar o campo ao arcaico em contraposição à modernidade da cidade. Esse foi o imaginário construído nas escolas rurais desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando a ideia de educação como um direito de todos começou acontecer no Brasil. Antes desse período, o sujeito campesino sequer existia como um sujeito de direito, era o outro, um sub-humano (Arroyo, 2015a).

A estrofe “Não vou sair do campo, pra poder ir pra escola, educação do campo, é direito e não esmola”, de Gilvan Santos (2001), se torna um hino do movimento por uma educação do campo, vai ao encontro a luta de camponeses que defendem a necessidade de uma educação de qualidade construída com o sujeito do campo, que venha combater os estereótipos construídos por séculos, que associa o campo ao atraso e pobreza. Um exemplo desses estereótipos são as histórias do Jeca Tatu de Monteiro Lobato e o personagem Chico Bento de Maurício de Sousa.

O Jeca Tatu é um personagem criado por Monteiro Lobato em sua obra *Urupês* que foi publicada em 1918. Esse personagem simboliza um caipira, abandonado pelo poder público brasileiro, mergulhado na doença, no atraso econômico e educacional e na pobreza política. Conforme Carola, (2004) “a invenção do Jeca Tatu foi astutamente apropriada e difundida pelas forças do progresso, e ele cumpriu um papel estrategicamente eficiente nesse projeto de modernização que tomou a forma de um processo civilizador” (p. 5).

De acordo com Carola (2004), Jeca Tatu passou a ser a linha divisória entre o mundo rural, pobre, arcaico, injusto e o mundo moderno, urbano e industrial, representando novos modelos de civilização e ideais de superação da injustiça social. Para os primeiros modernistas republicanos, o Jeca Tatu representava as condições de vida da maioria do povo brasileiro, que era um produto de um passado colonial que precisava ser ressignificado. Dessa forma surge em meados do século XX a idealização de um país moderno, de industrialização e urbanização. O Estado cria programas de educação com o objetivo de disciplinar o trabalhador moderno em contextos rurais e urbanos, contudo esses programas tinham como padrão idealizado a cultura urbana, tanto é que as escolas rurais seguiam o mesmo currículo proposto para a cidade.

Segundo Natal (2005), em 1963, surge Chico Bento, um personagem criado por Maurício de Sousa. Esse personagem, que foi lançado em revista somente em 1982, apresentou características similares ao Jeca Tatu. Chico Bento era retratado como caipira preguiçoso, com uma “imperfeição” nos dentes da frente, usa chapéu de palha, com um calção xadrez remendado e segurado por um cordão, na maioria das vezes aparece descalço além de possuir um sotaque (pejorativo) diferente dos demais personagens da Turma da Mônica.

Conforme afirmam Charrone e Rocha (2020), “o estereótipo criado através desses personagens nos mostra que os autores representam um camponês quase como uma “coisa”, com o linguajar diferenciado, com outro padrão físico quando comparado ao “urbano” (p. 365). Esses personagens, devido ao destaque nacional, contribuíram para criar um imaginário do que é ser do campo. Bento (2009) afirma que o personagem Chico Bento criado a três décadas ainda continua protagonizando as mesmas histórias, mesmo depois da sociedade passar por várias mudanças, “o “caipirinha” de Maurício de Sousa não se contemporaneizou. Ora, ele ainda

possui hábitos e costumes característicos do período de sua criação e continua distante dos meios tecnológicos.” (Bento, 2009, p. 6482).

Trazer para o diálogo esse breve histórico pode ser importante para entendermos como nossa sociedade concebe o sujeito do campo carregado de estigmas e estereótipos. A própria história do Jeca Tatu resultou em várias produções de cinematográficas:

> As Produções Amácio Mazzaropi (PAM), fundadas no ano 1958, realizaram a produção de diversos filmes, tais como: **Jeca Tatu** (1959), **Tristeza do Jeca** (1961), **O Jeca e a freira** (1967), **O Jeca macumbeiro** (1975), **O Jeca contra o Capeta** (1976), **Jecão...um fofoqueiro no céu** (1977), **O Jeca e seu filho preto** (1978), **O Jeca e a égua milagrosa** (1980) (MUSEU MAZZAROPI, 2008). Essa produção cinematográfica contribuiu para reforçar a figura do “caipira” em âmbito nacional e conquistou um público de mais de três milhões de pessoas por filme, ou seja, um recorde de bilheteria no Brasil entre os anos de 1960 e 1970. (BENTO, 2009, p. 6482).

Vale ressaltar que as produções culturais veiculadas no cinema, nas revistas, no rádio, na televisão e as “recentes” tecnologias digitais servem a uma indústria cultural vinculada ao capitalismo, que conforme Charrone e Rocha (2020) “vê na cultura camponesa um obstáculo ao seu pleno desenvolvimento” (p. 368).

Charrone e Rocha (2020) questionam se de fato existe, ou já existiu, um camponês com as características de Chico Bento e de Jeca Tatu. Porém mesmo que encontrássemos um camponês com essas características, não seria correto criar uma generalização do que é ser um camponês no Brasil devido a sua dimensão territorial e cultural. Vale ressaltar que esse imaginário, além de estar presente na indústria cultural, também é ensinado nas escolas como uma forma de colonização do saber e do ser.

Santos e Borba (2021) apontam que há uma negação da cultura camponesa no contexto escolar. Por exemplo, o campo no livro didático aparece representado com estigmas e estereótipos, retratando o sujeito do campo como um Jeca Tatu. Carneiro, Silva e Santos (2017) também mostram que a imagem e a cultura dos camponeses nos livros didáticos são divorciadas da realidade dos agricultores e vão de encontro aos princípios defendidos pela educação do campo. Nota-se que o campo ainda continua sendo estereotipado, por isso há essa necessidade de se adotar uma postura decolonial, principalmente nos cursos que formam educadores do campo que já foram criados justamente para que os sujeitos do campo fossem protagonistas de sua própria história.

Além da contribuição para criar um imaginário social sobre o que é ser do campo, essa indústria cultural também serviu ao propósito de fragmentação da identidade do próprio sujeito do campo. Segundo Nikiforos:

> É uma via de mão dupla: é preciso continuar destruindo e substituindo a cultura original do sertanejo e do povo do campo para que ele possa ser remoldado e perca os laços com sua terra, abrindo um caminho sem grandes percalços para o agronegócio. Ao mesmo tempo, é preciso que o agronegócio avance sobre a terra do sertanejo para que seu meio de produção e organização se transforme em outro, modificando assim sua forma de se manifestar culturalmente e enfraquecendo sua resistência. (Nikiforos, 2009, p. 12).

Esse apagamento cultural tem sido pauta de discussão e reivindicação do MST (Zacchi 2016). Esse sentimento de não pertencimento promove, segundo Mendes (2021), uma desterritorialização, que pode ser vista como um projeto de desvinculação do sujeito do campo de sua terra e cultura abrindo margem para a concentração de terras ao agronegócio.

Na educação, um outro movimento que vai ao encontro da desterritorialização, é o projeto de Nucleação que consiste no fechamento de escolas do campo e a transferência desses estudantes para escolas Núcleos, que em sua maioria estão nos centros urbanos. Segundo Mendes (2021) "nas últimas décadas, no Brasil, foram fechadas em torno de 80 mil escolas do campo" (p. 54). Uma das grandes implicações do fechamento dessas escolas está no fato de retirar o estudante do seu contexto e o privar do aprendizado com o ciclo agrícola e com a cultura de sua própria comunidade, uma vez que esse passa a maior parte do tempo na escola da cidade e em transportes escolares, que segundo Arroyo (2003), é uma forma de opressão brutal.

Essas questões, como defendo nesta tese, corrobora para que a educação do campo assuma uma postura decolonial, visto que conforme Munarim (2014), precisamos de uma educação do campo:

> que não reforce a desterritorialização desses sujeitos ao incentivar dicotomias entre campo e cidade, mas que mostre e ajude a construir, junto a políticas públicas de afirmação desses coletivos, as condições necessárias para que jovens de zonas rurais possam escolher onde ficar e viver com dignidade nos territórios aos quais pertencem, tendo acesso a bens e serviços essenciais às suas vidas cotidianas. (MUNARIM, 2014, p. 25)

Destaca-se que a desterritorialização e estereótipos criados acerca da história do campo brasileiro e que reforçam as dicotomias entre campo e cidade, estão a serviço da modernidade/colonialidade.

De acordo com Arroyo (2015a) "na modernidade, a humanidade não se concebe sem uma subumanidade" (p. 20). Para corroborar com essa afirmação, Arroyo cita dois pensadores, Frantz Fanon e Paulo Freire, que segundo ele são anticolonização e antiopressão. Os trabalhos

de Frantz Fanon (1968), em Os condenados da Terra, e Paulo Freire (1987), em Pedagogia do Oprimido, “colocaram com lucidez esse tenso jogo entre a negação da humanidade aos(às) colonizados(as) e oprimidos(as) para a outra parte da humanidade se afirmar universal” (p. 20). E esse jogo está presente na dicotomia campo cidade, em que a cidade passa ser vista como um modelo de humanidade a ser seguido e o campo o “outro” o sub-humano a ser civilizado.

Segundo Arroyo (2015a), o conceito “outro” não se refere simplesmente a outra pessoa como utilizamos no cotidiano. Na filosofia e nas humanidades, esse conceito é usado para expressar um confronto explícito ou subentendido entre duas partes que não compartilham a mesma visão de mundo. Esse conceito, que permeia os estudos decoloniais, pode ajudar a entender essa dicotomia posta entre campo e cidade. Por exemplo, parafraseando Arroyo (2015), quando o habitante da cidade caracteriza o do campo como “caipira”, “ignorante”, “rude” ou “Jeca Tatu” percebe-se a configuração de vários “estereótipos que são o resultado de um olhar de fora para dentro. Isso porque ao Outro é sistematicamente negado o direito de voz, seja porque não tem acesso objetivo aos meios de difusão de comunicação, seja porque o interesse pelo que tem a dizer é pouco ou nulo” (p. 26). Sobre essas questões de direitos, os sujeitos do campo carecem de inúmeras políticas públicas essenciais à vida como nas áreas de saúde, educação, segurança, dentre outras. Como pontua Mendes (2021), inclusive o acesso aos meios de difusão de comunicação, as tecnologias digitais.

De acordo com Dering (2021), “A linguagem, enquanto posicionamento político, é uma forma de rebeldia e repressão, de inclusão e exclusão” (p. 31). Segundo o autor, não há igualdade entre aqueles que são privilegiados por sua linguagem e aqueles que são privados de oportunidades por não tê-la. A linguagem, portanto, é um dos principais meios pelos quais as desigualdades sociais se manifestam. É por meio dela que as pessoas são reprovadas ou aprovadas no mercado de trabalho; é por meio dela que se estabelecem hierarquias e privilégios; é por meio dela que os grupos marginalizados são silenciados e excluídos. Assim, faz-se necessário que busquemos formas de estreitamento desses laços entre campo e cidade, ou ao menos que coloquemos em debate essa relação, pois ao outro (sujeito campesino) foi sistematicamente negado o direito a uma educação de qualidade, como também de participação social na construção de políticas públicas para o campo e cidade.

O termo arcaico nos foi colocado pelo viés da modernidade, falamos do moderno inclusive pela ótica da colonialidade (Quijano, 2014). Já se torna uma concepção binária, se uma coisa é arcaica a outra tem que ser moderna. O campo sendo colocado como arcaico já é uma visão colonial do poder. Entendo que o campo não é arcaico, é simplesmente diferente. A temporalidade no campo segue uma outra lógica do que a da cidade. Esse binarismo gera cada

vez mais a exclusão e apagamento cultural como também contribui para a criação de preconceitos ao sujeito do campo.

A linguagem desempenha um papel crucial nesse processo, pois reflete e perpetua hierarquias e desigualdades sociais. É por meio da linguagem que se estabelecem privilégios e que os grupos marginalizados são silenciados. Portanto, é necessário que busquemos formas de estreitar os laços entre campo e cidade, reconhecendo que a visão do campo como "arcaico" é uma construção da modernidade/colonialidade que gera exclusão e preconceito.

A ideia de que o campo é muitas vezes considerado "arcaico" e a cidade como um modelo de "modernidade" reflete estereótipos e preconceitos que permeiam a educação do campo e contribuem para a exclusão e marginalização dos sujeitos campesinos. O que se relaciona diretamente com os objetivos desta pesquisa, pois vai ao encontro da necessidade de uma abordagem decolonial, que busca valorizar a diversidade cultural e a identidade dos sujeitos do campo, desafiando esses estereótipos e provocando rasuras nos discursos hegemônicos, (Dering, 2021). Dessa forma, faz-se pertinente que o movimento por uma educação do campo assuma uma postura decolonial, o que será discutido na próxima sessão.

4.2. Decolonialidade e educação do campo: aproximações

O conceito de decolonialidade é central nesta pesquisa como também a educação do campo e a relação sujeito, letramento e tecnologia. A história da educação do campo no Brasil, como aborda Mendes (2021), surge a partir de lutas de movimentos sociais contraepistêmicos (decolonialidade do saber), ligados ao campo, partindo da defesa do território, da necessidade da valoração do conhecimento popular e outras demandas. Contudo, a institucionalização da educação do campo, faz com que essa entre nos “moldes” da universidade. Ou seja, esse curso que emana da cultura campesina, passa a ser regido por uma estrutura moderno-colonial, como trataremos mais adiante em uma seção em que aponto a interculturalidade como um caminho para a decolonialidade. O fato de a LEC ter surgido de movimentos sociais não a torna uma licenciatura decolonial, porém há algumas possibilidades e aproximações que estão no cerne de sua organização, como a Pedagogia da Alternância, que a aproxima da decolonialidade

De acordo com Maldonado-Torres (2016), a decolonialidade é um projeto incompleto devendo ser compreendido como um processo, uma atitude/postura decolonial. Na seção intitulada “A educação intercultural, um caminho para a decolonialidade” dissertarei sobre a

ideia de método e atitude/postura no que diz respeito aos estudos decoloniais. Dessa forma, nesta seção, tratarei de conceituar o que são os estudos decoloniais e possíveis aproximações com a educação do campo que são objetos de estudos desta pesquisa.

De acordo Walsh (2005), desde o século XIX, os países latino-americanos conquistaram sua independência política. Porém, o modelo colonial, que perdurou nesses países por séculos, impregnou com tamanha profundidade o intelecto, as estruturas, as instituições, a imaterialidade de modo que, esse modelo colonial ainda se faz presente configurando nossas sociedades latino-americanas. Dessa forma, entendo, nesta tese, a descolonização é uma independência política e decolonização como um caminho para a compreensão de como os discursos hegemônicos foram/são construídos e se reproduzem e, a partir disso, promover rasuras para que se (re)veja outras possibilidades às culturas que sofreram memoricídeos (Dering, 2021). Em outras palavras, o descolonizar, pelo prefixo (des), induz a ideia de retirar o que já existiu. E decolonizar (sem o s) é não esquecer que existiu o processo de colonização entendendo que é uma luta contínua, não apagar o que já existe mas o que existe precisa ser problematizado constantemente.

Os estudos decoloniais são abordagens, ou posturas, como coloca Maldonado-Torres (2016), que buscam compreender o impacto que os colonizadores tiveram na formação das sociedades contemporâneas. Esses estudos surgiram na década de 1990 a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade, formado por intelectuais[12] latino-americanos/as. Dentre as principais problemáticas, esses estudos abordam o legado do colonialismo a partir de uma perspectiva histórica, econômica, política e cultural nas dimensões: do poder, do saber e do ser.

De acordo com Candau e Russo:

> A colonialidade **do poder** refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade **do saber**, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade **do ser** supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros." (Candau; Russo, 2010, 165, grifos nossos)

Em outras palavras, a decolonialidade do poder, do ser e do saber buscam ressignificar como vemos, vivemos e sentimos essas estruturas coloniais na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

[12] Segundo Ballestrin (2013) e Soto (2007), esse grupo é composto pelos sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, os semióticos Walter Mignolo e Zulma Palermo, a educadora Catherine Walsh, os antropólogos Arturo Escobar e Fernando Coronil, o crítico literário Javier Sanjinés e os filósofos Home Enrique Dussel, Santiago Castro-Gomez, Maria Lugones e Nelson Maldonado-Torres.

A colonialidade do poder refere-se à existência de padrões de poder que se baseiam em hierarquias sociais, muitas vezes relacionadas à invenção de categorias como raça e gênero (Quijano, 2014). Um exemplo dessa questão pode ser observado na nossa história colonial, em que os colonizadores portugueses exerceram poder de forma absurda sobre os povos originários, impondo sua visão de superioridade e restringindo-os de diversos direitos. A própria história da escravização a segregação racial, o apartheid e o patriarcado são exemplos de como a colonialidade do poder perpetuou e molda a formação de identidades sociais e geoculturais a ponto de criar hierarquias sociais baseadas em características específicas.

De acordo com Santos (2022, p. 53), “a colonialidade do saber é um conceito que foi sistematizado por Edgardo Lander (2000), que mantém o eurocentrismo como a referência de construção do conhecimento dentro da estruturação de dominação global a partir da colonização da América Latina”. Nessa perspectiva, o conhecimento eurocêntrico ocidental é frequentemente considerado como o único conhecimento válido, marginalizando e desconsiderando outras formas de construção de conhecimento. A própria história da educação do campo que venho discutindo pode ser um exemplo de como a educação tradicional/urbanocêntrica dá preferência ao que deve ou não ser ensinado nas escolas com base em sua lógica (eurocêntrica), em detrimento das perspectivas dos saberes campesinos. Isso resulta em uma supervalorização de certos conhecimentos em detrimento de outros, perpetuando a colonialidade do saber.

O conceito da "colonialidade do ser" foi introduzida por Maldonado-Torres (2007), tendo como base as concepções de "colonialidade do poder" e "colonialidade do saber". Segundo o autor, a ideia de que a própria recusa em reconhecer a alteridade, o outro, é, igualmente, uma parte essencial da colonialidade. A partir da centralidade conferida ao conhecimento na estrutura moderno/colonial é que se estabelece a capacidade de efetuar uma desvalorização epistêmica do "outro". Essa desvalorização implica em uma tentativa de negação ontológica, uma vez que existe uma dinâmica que nega a validade e a legitimidade ontológica do "outro". Um exemplo vívido é a marginalização histórica das populações indígenas e negras, que sofreram e sofrem discriminação sistemática e foram consideradas como menos desenvolvidas, os sub-humanos, os outros que precisavam se aproximar da modernidade, ou mesmo a história do sujeito do campo ao ser estigmatizado e estereotipado como um "Jeca-Tatu".

De acordo com Dering (2021), a decolonialidade pode ser concebida:

> enquanto uma maneira crítica de identificar, interpretar e explicar como experienciamos as subjetividades da colonialidade e, ainda, como as reproduzimos, muitas vezes, de modo inconsciente, uma vez que essa estrutura produziu e ainda produz memórias, conhecimentos e pensamentos que tinham (e tem) como foco o silenciamento e apagamento dos sujeitos. (Dering, 2021, p. 33).

Nesse sentido, esta tese, ao adotar esse conceito, ou seja uma postura decolonial, corrobora com Dering (2021) ao afirmar que é preciso primeiro entender e reconhecer que grande parte da produção do conhecimento (colonialidade do saber), que temos na atualidade, "fez/faz parte de um processo hegemônico e eurocêntrico que naturalizou uma única forma de subjetividade que se configurou no projeto de modernidade/colonialidade" (p. 33).

Dering (2021) afirma que a colonialidade se estabeleceu ao longo da modernidade em três principais formas de dominação: raça, gênero e classe. Segundo Mignolo (2018), há uma relação estreita entre poder, colonização, modernidade e o capitalismo, o que ele nomeia de Matriz Colonial do Poder. Neste conjunto de domínios discursivos, a modernidade avança com um projeto de globalização que destrói e nega todo movimento que se opõe a ela. Na medida que alguns grupos sofrem opressão, exploração e expropriação, alguns passam a lutar contra essas promessas da modernidade não para resistir, mas para reexistir. Vale ressaltar que essas lutas por uma (re)existência fazem parte do movimento por uma educação do campo.

Existem algumas aproximações entre a história da educação do campo e a decolonialidade, as quais abordarei com mais detalhes durante a análise dos dados. Por exemplo, se considerarmos seu histórico, a educação do campo emerge de movimentos sociais ligados ao campo, que lutam contra exploração e expropriação, portanto, contra a colonialidade do poder. Esses movimentos denunciam as adversidades enfrentadas no campo, bem como os currículos impostos às escolas rurais o que vai de encontro com a colonialidade do saber. Além disso, parte-se da premissa de que os sujeitos do campo possuem igualdade de direitos e, portanto, causam fissuras na colonialidade do ser ao afirmar que suas culturas e tradições merecem respeito e valorização.

Um aspecto significativo, que se constitui como um dos pilares da educação do campo, está na relação estreita entre campo e cidade, bem como na valorização tanto dos conhecimentos científicos quanto dos conhecimentos populares. Essa valorização não busca que um sobressaia ao outro, mas sim fomentar uma relação dialógica entre ambos, tal como preconizava Freire (1987), promovendo uma educação horizontal e contextualizada com base na valoração entre diferentes formas de saberes.

Para colocarmos em debate esta Matriz Colonial do Poder, Mignolo (2018) chama a atenção para a decolonialidade, mas, para isso, é preciso ter conhecimento da estrutura posta que envolvem poder, saberes, gêneros e raças, pois "dificilmente pode decolonizar algo sobre o qual você não sabe como funciona[13]" (Mignolo, 2018, p. 136). Essa afirmação sustenta a importância de compreender como operam os currículos dos cursos que formam professores, colonialidade do saber, a fim de problematizar um ensino contextualizado junto com o estudante e que não se oponha a sua experiência.

Quijano (2005) traça algumas questões gerais sobre a maneira em que a Europa se torna o centro do mundo, (eurocentrismo), a partir da colonização da América em um movimento cruel de exploração territorial, racial e outras formas brutais de opressão contribuindo principalmente para a desigualdade social passando a legitimar várias estruturas de poder, inclusive a produção científica.

Segundo Magnani e Castro (2019), "esquecer que a produção científica também é um gênero discursivo – localizado no tempo e no espaço, produzido por sujeitos e coletivos sociais – induz a uma impressão de desterritorialização da ciência" (p. 60). Boa parte da produção científica é produzida/validada por universidades que estão localizadas em contextos urbanos, que vai ao encontro da colonialidade do saber. Conforme Mendes (2021), "a maioria dos dados são coletados na cidade, ou, ainda, produzidos em outras localidades, mas, interpretados a partir de um olhar urbano (...) não prevê certos elementos educacionais que são relevantes para o campo" (p.21).

Dessa forma, corroborando com Magnani e Castro (2019), a ciência poderia ser produzida em qualquer território, considerando-se que, o que deveria ser levado em conta, é o conhecimento produzido e não o local de sua produção. A desterritorialização da ciência pode inclusive implicar no apagamento de conhecimentos de diversas culturas, principalmente no que diz respeito aos povos do campo. Nesse sentido, entendemos que pesquisas que apontem para práticas em contextos menos favorecidos socialmente, e que promovam, ou ao menos coloque em debate diálogos entre diferentes saberes vão de encontro a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Na construção da história do Brasil, desde a colonização, o campo foi visto como um lugar de produção de alimentos e as histórias e identidades de suas populações foram

[13]Do original "(…) for you can hardly decolonize something about which you do not know how it works", (tradução minha).

esquecidas. Dessa maneira, pensar a formação de educadores do campo a partir de suas vivências vai ao encontro de um movimento decolonial.

Para Mignolo (2003, p. 83), essas "histórias esquecidas" podem trazer para o primeiro plano uma nova dimensão epistemológica, instituída a partir das fronteiras do mundo "moderno" e "colonial". Esta nova dimensão, conhecida como "epistemologia do sul", abrange os conhecimentos produzidos em outros contextos históricos e culturais, o que permite ao indivíduo "decolonizar" o pensamento e compreender a realidade sob uma nova ótica. Desta forma, para decolonizar, pode-se construir uma nova narrativa, que venha resgatar e valorar os conhecimentos silenciados e marginalizados pelo discurso hegemônico.

Segundo Maldonado-Torres, na decolonialidade, as histórias consideradas únicas e globais são questionadas, já que se reconhece que "no mundo há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis" (Maldonado-Torres, 2008, p. 108-109). Neste sentido, entendemos que as narrativas, ou como tratamos nesta pesquisa "autobiografias formativas" são um caminho para pensarmos na decolonialidade, pois ao escrever sua história o educador do campo revive suas memórias podendo reinterpretá-las, recontextualizá-las dando-lhes um novo significado.

As autoras Andrade, Campani e Holanda (2021), trazem a ideia de narrativas interculturais ao tratarem de histórias de vida de educadores indígenas. Segundo as autoras "as narrativas docentes indígenas expressam a subjetividade e saberes interculturalizados marcados nos corpos docentes, nesse contexto, seus corpos são territórios e é exatamente ali que reside o processo de decolonialidade de saberes". (p. 3).

Na perspectiva da interculturalidade crítica defendida por Walsh (2017), pensar em práticas docentes decoloniais implica em um caminho para superar a escravidão do pensamento. Dessa forma:

> Transgredir para libertar é uma busca necessária, numa desobediência epistêmica, desmarginalizadora de saberes, assim sendo as narrativas interculturais constituem-se pedagogias decoloniais, materializando-se nas práticas pedagógicas o percurso formativo das vozes docentes, buscando-se construir um projeto de existência de vida. (Andrade; Campani; Holanda, 2021, p. 5).

As autobiografias formativas de educadores do campo são um dos principais objetos desta pesquisa, entendemos que essas são "narrativas interculturais", pois são histórias de vidas reais escritas sob a perspectiva de quem conhece a realidade e a diversidade cultural das comunidades do campo, o que colaborará para uma análise mais concreta do projeto pedagógico de curso e assim apontar para práticas interculturais que já são realizadas na LEC e promover debates para que essa licenciatura assuma uma postura decolonial.

Como descrito no capítulo da metodologia, para a escrita das autobiografias formativas, foi elaborado um roteiro que se encontra no “Apêndice A”. Esse roteiro direciona para questões em torno de práticas de letramentos, o percurso formativo e as tecnologias digitais como também para pensar a formação, reconhecimento e o mercado de trabalho dos egressos da LEC. Dessa forma, no próximo tópico tratarei do conceito letramento em uma perspectiva decolonial visto ser uma das implicações teóricas desta pesquisa.

4.3. O conceito letramento em uma perspectiva decolonial

De acordo com Soares (1998), o termo letramento chegou ao Brasil por volta de 1986, em uma obra de Mary Kato denominada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Desde então, o termo passou a atrair a atenção de estudiosos em diversas áreas do conhecimento. Muitos autores, ao explanar sobre o conceito letramento, o comparam com o conceito de alfabetização, justamente porque, no Brasil, “na década de 80, mais de 30% da população era analfabeta e o conceito letramento surge como uma nova oportunidade para estudos na área, no sentido de reverter esse cenário” (Mendes, 2021, p. 28).

Vale ressaltar que esse índice de analfabetismo, segundo Ferraro (2012), estava mais presente na população do campo, como mencionado anteriormente, visto que esses povos não tinham acesso à educação. Esse também foi um dos fatores que impulsionou a nucleação das escolas do campo, portanto, o conceito de letramento chega no contexto brasileiro atrelado a uma ideia de salvacionismo. De acordo com Kleiman (2008, p. 15), o conceito letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”.

De acordo com Magnani (2011) “o termo “alfabetismo”, concorrente de “letramento”, não chegou a ter uma vida acadêmica muito longa ou notória” (p. 2). O autor cita um trabalho de Soares (2003) em que afirma que o termo letramento começou a ser mais corrente na bibliografia da área do que o termo 'alfabetismo'.

Embora tenha chegado no Brasil tardiamente, o conceito de letramento já vinha sendo estudado e já aparecia nos dicionários ingleses desde o século XIX. O conceito surge, justamente devido às grandes mudanças sociais e a dificuldade que a educação escolar encontrava em acompanhar tais mudanças. Ou seja, uma das problemáticas que propõe esse

conceito, está em colocar em debate que o domínio de um código alfabético (alfabetização) não garantiria ao sujeito (alfabetizado) uma participação social. Vale ressaltar que mesmo Paulo Freire não tendo abordado o conceito letramento, ele defendia que a alfabetização deveria ser mais do que o domínio de uma técnica, devido a potencialidade do sujeito, tendo o domínio dessa técnica, participar da sociedade de forma crítica e autônoma (Freire, 1989). Portanto, há uma aproximação das pedagogias freireanas[14] com o conceito letramento que inclusive é valorizada e referenciada nos "*New Literacy Studies*" (Novos Estudos sobre Letramento, cujo a sigla é NSL) como também na pedagogia dos multiletramentos[15].

Segundo Kleiman (1995, p. 19), "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Kleiman (1995) e Soares (1998) são algumas das bibliografias mais citadas quando se trata da definição do conceito letramento no contexto brasileiro e, ao fazerem um percurso histórico desse conceito, definem-no como prática social da leitura e escrita. Porém, por considerar o letramento uma prática social, com base em Street (2006, 2014), na perspectiva desta pesquisa entendo que os sujeitos letrados atuam em práticas sociais a partir de eventos de letramento.

Na seção anterior, enfatizei que esta pesquisa possui um caráter fundamentado em uma postura decolonial, o que faz sentido, que pensemos em práticas de letramento, também nessa perspectiva. Dessa forma, uma das principais questões problematizadoras, acerca da ideia de letramento, que discutirei, vai de encontro a ideia da escolarização do letramento e nos provoca a pensar justamente quais práticas de letramento são, ou não, valorizadas e ensinadas na escola. E como o educador do campo pode provocar rasuras/fissuras nesse letramento escolarizado.

De acordo com Hernández-Zamora (2019), a postura decolonial questiona a noção ingênua de que ensinar a falar, ler e escrever línguas "padrão" é inerentemente nobre e positivo (pois permitem "levar cultura" a quem "carece" dela). Essa premissa, segundo o autor, é falsa

[14] Balta e Bezerra (2000), Bartlett e Macedo (2015), Mendes (2021) e outros pesquisadores trazem estudos mais pontuais sobre a aproximação das pedagogias freireanas com o conceito letramento.

[15] Há algumas implicações nesses dois campos teóricos (NSL e a pedagogia dos multiletramentos), uma vez que eles sugerem perspectivas diferentes para lidar com o letramento. Bevilaqua (2013), faz comparações sobre a origem desses campos teóricos e conclui que os Multiletramentos emergiram no seio dos NSL e que essas teorias possuem mais pontos convergentes do que divergentes, principalmente no que diz respeito a práticas sociais. De acordo com Rojo (2012), os multiletramentos consideram "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos", (p. 13), e mesmo que considerassem a multiplicidade da educação, na perspectiva da decolonialidade, esse letramento ainda seria escolarizado. Portanto, se o letramento é uma prática social, independe do contexto. Na perspectiva desta pesquisa entendemos que os sujeitos letrados atuam em práticas sociais a partir de eventos de letramento. Por considerar o letramento como prática social, adjetivações ou afixos em torno desse conceito não caberia nesta pesquisa.

visto que não há sujeito sem cultura (Giménez, 2005). Essa visão ainda ignora o fato de que em ações aparentemente benignas, inocentes e neutras (como alfabetização, ensino de línguas ou promoção da leitura), destroem e aliena a cultura, o conhecimento e a identidade de pessoas hoje chamadas de "analfabetos", "atrasados", "sem instrução" e outros estigmas e estereótipos. E é justamente o sistema social, fundado em políticas públicas, que (re)produz um grande número de sujeitos que são alienados a essas ideias, como pontuamos, anteriormente, sobre o papel que a indústria cultural teve, e ainda tem, na construção de um imaginário que retrata o sujeito do campo como um “Jeca Tatu”.

De acordo com Dering (2021), a proposta de avanço, promovida pela colonialidade do poder, não pretende medir o nível de educação do país em si, mas indicar quem está fora desse programa educacional com base em um único ponto de vista, o da colonialidade.

> Apontar o dedo aos subalternizados por esse modelo e propor "ajuda" não pode ser entendido como uma política pública, visto que aos corpos e às vozes (...) foram renegados direitos linguísticos, sociais, educacionais entre tantos outros. Esses corpos e essas vozes, por não se enquadrarem, ainda continuam fora desse modelo e só podem entrar se deixarem de lado suas identidades e subjetividades. (DERING, 2021, p. 190).

Nessa perspectiva, a decolonização vai no sentido de pensar o ensino e a aprendizagem entrelaçados com os processos e engajamentos do sujeito, ao invés de usá-los como medidas. Ensinar, mas entender como acontece a exclusão em suas várias formas, para então propor outros caminhos possíveis.

Segundo Dering (2021), há um modelo hegemônico de letramento, que chamamos de “letramento escolarizado”, que não dialoga com a língua e sua função social, e acaba mantendo a exclusão dos sujeitos, pois reproduz a estrutura colonial presente nas mais variadas formas, do ser, do saber, do poder, dentre outras. Vale ressaltar que esse modelo de letramento “que, apesar de compactuar com as ideias de práticas e eventos de leitura e escrita, modelam e recriam uma base para que isso seja feito, no caso, a hierarquização, escalonação e verticalização dos sujeitos” (p. 189), justamente pelo fato de conceber o professor como o detentor do conhecimento, que o transmite, e acaba desconsiderando a realidade do estudante e a sua bagagem cultural.

De acordo com Hernández-Zamora (2019), muitos educadores:

> Desconhecem que a "modernização" e o chamado "desenvolvimento" (palavras chave do discurso econômico e político) são inseparáveis, em nossos países, da longa história de discriminação e exclusão que moldou e afirmou um sistema de desigualdades e hierarquias em todas as esferas da vida: econômica, política, cultural, educacional, cognitiva e linguística, e onde nos é quase impossível encontrar um lugar seguro e uma identidade autêntica desde o ser, pensar e agir[16]. (p. 13).

Esse sistema de desigualdades e hierarquias é facilmente reconhecido no contexto brasileiro. Conforme dados do IBGE (2019), as populações pretas, pardas e indígenas são as que mais estão em vulnerabilidade socioeconômica. Mesmo com uma presença significativa de populações (negras/escravizadas) africanas no Brasil, que segundo Bagno (2016), nunca foi inferior a 30% e que já chegou a 75%. Nos dias atuais, esses povos, que devido a miscigenação[17] são caracterizados como pretos e pardos, conforme o IBGE (2019), são aproximadamente 52% da população. Vale ressaltar, que a taxa de analfabetismo[18] entre brancos é de 4,2%, enquanto entre pretos e pardos é de 9,9%.

Essas populações, (pretos e pardos), também são as que menos chegam ao ensino superior. Conforme Gaia, *et al*. (2021, p. 8) "os jovens negros veem no acesso às universidades uma distância física, cultural e estrutural, o que foi criado ao longo da história como mais uma das sequelas da escravidão: o racismo estrutural". Vale ressaltar que em várias esferas sociais as populações negras e indígenas são as que menos ocupam papéis de destaque, inclusive se pensarmos nesses sujeitos que estão em comunidades campesinas.

Essas questões relacionadas à vulnerabilidade social permeiam os estudos sobre letramento, inclusive incentivando e promovendo o letramento em massa com a crença de que o indivíduo letrado poderia ascender socialmente. Diante dessas considerações, torna-se relevante retomar o meu lugar de fala, especialmente no que se refere à minha experiência com a escolarização em uma instituição localizada no campo, porém seguindo o currículo de uma escola urbana. Como mencionado anteriormente, "sempre ouvia dos meus professores que, para conseguir progredir na vida, eu deveria deixar o campo e ir para a cidade; que eu deveria estudar para ser alguém na vida". Em outras palavras, as práticas de letramento aprendidas na escola

---

[16] Do original "se ignora que la "modernización" y el llamado "desarrollo" (palabras clave del discurso económico y político) son inseparables, en nuestros países, de la larga historia de discriminación y exclusión que ha moldeado y afirmado un sistema de inequidades y jerarquías en todos los órdenes de la vida: económico, polí¬tico, cultural, educativo, cognitivo y lingüístico, y en donde nos es casi imposible encontrar un lugar seguro y una identidad auténtica desde donde ser, pensar y actuar". (Tradução minha).

[17] Mais adiante, na seção "A educação intercultural, um caminho para a decolonização", trataremos, mesmo que de forma resumida, dessa ideia de miscigenação.

[18] Esses dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2016.

associavam o campo ao atraso e pobreza, o que contribuiu para a negação de minha cultura e identidade.

Essas histórias são recorrentes nas narrativas de estudantes do campo. Por exemplo, Castro e Magnani (2017) e Castro, Mendes e Santos (2020) reuniram, nos livros "*Memórias de letramentos: vozes do campo*" (2017) e "*Memórias de letramentos II: outras vozes do campo*" (2020), noventa e duas autobiografias de estudantes da LEC/UFVJM. Ao analisar essas autobiografias, é possível identificar diversas problemáticas, como a necessidade de conciliar o trabalho com as atividades escolares, tendo em vista a situação de vulnerabilidade social relatada pelos próprios estudantes. Por exemplo, no excerto da autobiografia de Peçanha (2017, p. 15), ela menciona que: "Assim que terminei o ensino fundamental, saí da escola por um tempo. Eu tinha que trabalhar, já que meus avós não podiam me fornecer roupas, sapatos, entre outros".

Porém, mesmo com todas as dificuldades relatadas nessas histórias, nota-se uma crença na escolarização como ascensão social, o que podemos perceber na autobiografia de Sousa (2017, p.13): “não via diretamente ações que me influenciassem a estudar, já que os meus pais não tiveram essa oportunidade. Mas, também por isso, me cobravam um esforço maior, dizendo a seguinte frase: “estude para se tornar alguém na vida”. Na mesma direção disserta Ferreira, (2020, p. 30): “Meus pais sempre me incentivaram a estudar, diziam que quem estuda tem uma vida melhor”. Vale ressaltar, que na perspectiva da escolarização do letramento, o sujeito só será considerado “alguém” pelo grau de sua escolarização. Nota-se que o letramento/escolarização como ascensão social, que apresenta somente um modelo de sociedade fez/faz parte da crença desses educadores do campo em formação.

Essas promessas da modernidade, por exemplo, estudar para ser alguém na vida, que atrelava o letramento como ascensão social, foi falha. E essa já era uma problemática dos NLS, por exemplo, Kleiman (1995), traz alguns dados sobre as campanhas de letramento em países do hemisfério norte. De acordo com a autora, Graff (1979), analisou os esforços específicos de letramento em massa dos países do hemisfério norte no último século e concluiu:

> que não houve um efeito estatisticamente significativo da alfabetização na mobilidade social. Pelo contrário, alguns indivíduos conseguiram ascensão social mas os grandes grupos de pobres e discriminados ficaram ainda mais pobres. Não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização. (KLEIMAN, 1995, p. 37).

Essa ascensão não aconteceu, e nem acontece, justamente pelo fato das reais intenções desses projetos de letramento em massa. De acordo com Hernández-Zamora (2019), as pesquisas em torno do letramento, em vez de questionar de que maneira as políticas e discursos

educacionais contribuem para moldar e manter a crescente desigualdade social, focam em métodos de:

> (como alfabetizar mais pessoas mais rapidamente? ensinar a ler lindamente e por prazer?), e eles perderem de vista os propósitos e conteúdos (por que queremos que pessoas excluídas da educação, do conhecimento e da economia global se interessem por ler livros, visitar bibliotecas, escrever textos? ou falar inglês? Que tipo de livros, textos, ideias, práticas e idiomas é realmente importante promover?), bem como as condições de acesso ao conhecimento e educação em sentido mais amplo (como a atual divisão social da riqueza, trabalho e educação estão polarizando o acesso de diferentes classes e grupos sociais ao conhecimento e à cultura em geral, e à língua e à cultura escrita em particular?[19]) (p. 3).

Segundo o autor esses questionamentos, mesmo que de boa-fé, são ingênuos, pois partem da premissa de que os problemas sociais das classes mais pobres são a falta de cultura, por essa razão há a crença de que uma suposta superioridade moral e cultural pode ser encontrada ao ser letrado, ao acessar livros e bibliotecas. E as questões de exclusão econômica, política e educacional a serem enfrentadas, são deixadas de lado.

Como problematizamos na seção anterior, no contexto brasileiro, a indústria cultural serviu, e serve, aos propósitos da modernidade, por isso o letramento de sujeitos do campo e da cidade com base em um modelo educacional colonial/eurocêntrico que caracteriza o sujeito do campo como um Jeca Tatu se torna prejudicial em ambos espaços, pois a ideia de cultura produzida é etnocêntrica e nada contribui para diminuir as desigualdades sociais.

É importante ressaltar que existem inúmeras produções culturais que trazem discussões pertinentes e abordam de forma mais próxima às realidades dos grupos menos favorecidos socialmente tanto em contextos rurais quanto urbanos. Por exemplo, o livro "*Vidas secas*" de Graciliano Ramos, publicado em 1938, retrata a vida sofrida de uma família de retirantes sertanejos que era obrigada a se deslocar frequentemente em busca de regiões menos afetadas pela seca.

Outra obra relevante é "*Quarto de despejo*" de Carolina Maria de Jesus, que se passa nos anos 50 e narra a história de uma mulher negra, mãe solteira, que luta pela sobrevivência em uma favela paulista, enfrentando o racismo e a invisibilidade social. Há também obras mais recentes, como o livro "*Quando eu vim-me embora: história da migração nordestina para São Paulo*" de Marco Villa (2017), que retrata a importância da migração nordestina na formação

[19] Do original "(¿como alfabetizar más gente más rápido?, ¿cómo enseñar a leer bonito y por placer?), y pierden de vista los fines y los contenidos (¿para qué queremos que la gente excluida de la educación, el conocimiento y la economía global se interese por leer libros, visitar bibliotecas, escribir textos o hablar inglés?, ¿qué clase de libros, textos, ideas, prácticas y lenguas importa realmente promover?), así como las condiciones de acceso al conocimiento y la educación en um sentido más amplio (¿cómo la actual división social de la riqueza, el trabajo y la educación están polarizando el acceso de distintas clases y grupos sociales al conocimiento y la cultura en general, y a la lengua y la cultura escrita en particular?)" (tradução minha).

da sociedade paulistana, mas que frequentemente são vistos como intrusos, tendo suas culturas apagadas.

Outro exemplo é o livro "*Torto Arado*" (2019), de Itamar Vieira, que traz histórias de agricultores descendentes de escravizados, colocando em debate a reforma agrária e diversas situações de desigualdade social e de gênero presentes no campo. Além disso, o livro "*Metade Cara, Metade Máscara*" (2004) de Eliane Potiguara, definido pela autora como uma literatura que emerge das entranhas da terra, conta a história de luta do movimento indígena nacional/internacional marcada por aculturações e opressões. Esses são apenas alguns exemplos de muitas produções que podem ser utilizadas para abordar as questões que problematizo e que estão alinhadas com o letramento em uma perspectiva decolonial. No entanto, é importante ressaltar que esses materiais são pouco utilizados no contexto escolar.

De acordo com Hernández-Zamora (2019), (Gee, 2004) ampliou a noção do que significa ser um sujeito letrado, de um sujeito que adquire apenas um sistema de signos (alfabeto) para alguém que adquire uma linguagem social no discurso, o que significa apropriar-se de novas identidades. Nessa direção, Gee (2004), faz uma distinção entre o discurso primário (aprendido em casa) e discurso secundário (aprendido em instituições ou grupos sociais fora de casa), a partir do qual propõe uma interessante redefinição do conceito de letramento como um "campo secundário de discurso". Nesse sentido, o conceito letramento significa dominar não apenas um sistema de escrita, mas também um conjunto de valores, crenças e práticas necessárias para adotar e expressar a identidade em discursos sociais, como gênero, etnia, religião, ideologia, política, profissão, discurso social, classe, raça, educação, dentre outras questões.

A principal implicação do conceito letramento como um "campo secundário de discurso", como coloca Hernández-Zamora (2019), está no sentindo de entendermos que existe o discurso dominante e o não dominante, e é justamente aí que se encontra o cerne da questão, pois a classe subalterna é privada de acesso a espaços onde os discursos dominantes circulam. Esse é um dos motivos que nos provoca a pensar em práticas de letramento em uma perspectiva decolonial. Pois, como enfatiza Hernández-Zamora (2019), há pesquisadores "que se limitam a documentar e descrever práticas cotidianas de letramento, e aqueles que, implícita ou explicitamente, adotam uma perspectiva decolonial que interroga e questiona tais práticas" (p. 6). Segundo o autor a diferença é que:

> Os primeiros se concentram em investigar e descrever, às vezes em ínfimos detalhes, as práticas letradas que ocorrem em diversos contextos sociais, sem abordar uma análise do grau de poder ou legitimidade social dessas práticas, nem da história social ou pessoal por trás dessas práticas, ou sobre os processos sócio-históricos e políticos

> que explicam por que certos grupos sociais têm acesso a certos tipos de práticas e não a outras[20]. (Hernández-Zamora, 2019, p. 6).

De acordo com o autor, Hernández-Zamora (2019), há uma grande influência das pedagogias Freireanas na origem dos NSL, principalmente em questionar que muitas práticas culturais no setor popular reproduzem relações de dominação ou opressão e que devem ser eliminadas por meio de uma alfabetização crítica. As pesquisas em torno dos NSL pressupõem que existem uma pluralidade de letramentos localizados em tempo e espaços sociais. Porém:

> é ingênuo pensar que todos os letramentos têm o mesmo valor cultural e o mesmo significado social, uma vez que as práticas culturais são sempre moldadas por forças como o mercado econômico, o poder político, a manipulação da mídia e até mesmo pelas concepções e práticas estreitas que predominam no sistema educacional[21]. (Hernández-Zamora, 2019, p. 6).

Dessa forma, percebe-se que há uma estrutura bem pensada e planejada, principalmente no contexto escolar, para a manutenção da desigualdade social. O que me permite tecer críticas ao letramento escolarizado, ou as escolhas do que se deve, ou não, ensinar na escola. Pela estrutura posta, a que critico, criar uma memória coletiva de um campo como um lugar de atraso e pobreza, habitado pelo outro, o Jeca Tatu, é mais relevante para manter a desigualdade social, do que se a sociedade brasileira tomasse consciência da importância dos povos indígenas e do campo e de suas culturas, e suas contribuições na construção histórica do país. E que a sociedade brasileira criasse uma conscientização sobre a importância de algumas pautas caras a esses sujeitos, como por exemplo, a reforma agrária, a demarcação de terras indígenas e quilombolas, dentre outras demandas.

De acordo com Dering (2021):

> O letramento escolarizado é uma forma de manter a colonialidade do saber, pois trata-se, (...), de um projeto que busca manter um controle sobre o conhecimento dos sujeitos. Assim, o saber científico é melhor frente aos outros, portanto, este modelo de letramento acaba sendo responsável por manter a desvalorização de saberes chamados populares e, logo, esvazia e aniquila identidades dos sujeitos. Por isso, o letramento escolarizado, apesar de incluir sujeitos, exclui seus corpos e vozes do processo de escolarização e de ensino. (p. 186)

---

[20] Do original “aquellos que se limitan a documentar y des-cribir las prácticas cotidianas de literacidad, y aquellos que, implícita o explícitamente, adoptan una perspectiva decolonial que interroga y cuestiona dichas prácticas. La diferencia es que los primeros se enfocan en indagar y describir, a veces con detalle minúsculo, las prácticas letradas que se dan en diversos contextos sociales, sin abordar un análisis sobre el grado de poder o legitimidad social de dichas prácticas, ni sobre la historia social o personal detrás de esas prácticas, o sobre los procesos sociohistóricos y políticos que explican por qué ciertos grupos sociales tienen acceso a cierto tipo de prácticas y no a otras”. (tradução minha).

[21] Do original “es ingenuo pensar que todas las literacidades tienen el mismo valor cultural y la misma significación social, pues las prácticas culturales son siempre moldeadas por fuerzas como el mercado económico, el poder político, la manipulación mediática, e incluso por las estrechas concepciones y prácticas que predominan en el sistema educativo”. (tradução minha).

Nesse sentido, é necessário, então, desenvolver práticas pedagógicas que abordem o letramento escolarizado de maneira crítica, que levem em conta as múltiplas formas de conhecimento e que sejam capazes de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, a fim de romper com as relações de dominação e de exclusão que são mantidas pelo letramento escolarizado. Uma das maneiras de fazer isso é através da implementação de estratégias educacionais e culturais que privilegiem as experiências dos sujeitos, que valorizem as diferenças e que tenham como objetivo a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de promover mudanças sociais.

Por essa razão, ao pensar em uma educação transformadora de realidades, o modelo de letramento escolar, que serve aos propósitos de uma cultura dominante, pensado de maneira vertical, sem considerar as particularidades e realidades contextuais deve ser repensado tanto no campo quanto na cidade. Como bem colocou Reis (2021), ao versar sobre a horizontalidade educacional defendida por Freire,

> A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada "invasão cultural" ou "depósito de informações" porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado. (Reis, 2021, p. 284).

Na perspectiva freireana da horizontalidade do conhecimento, não devemos pensar na educação de maneira vertical em que o professor é dono do saber e a partir disso ensina os seus alunos (alunos como recipientes) a ascenderem socialmente. Se pensarmos na verticalização, sempre vai ser o currículo da modernidade/colonialidade que vai indicar para a educação do campo o que deve ser feito. Por isso, há a necessidade de construir a educação do campo, para além do letramento escolarizado, junto com educadores e educandos do campo, pois são esses sujeitos que vivenciam a realidade de perto, que têm mais condições de indicar um currículo mais próximo de suas reais necessidades. Por isso, devemos pensar em uma horizontalidade na educação, pois os saberes escolhidos pela escolarização não devem ser colocados como superiores aos saberes do campo, ou vice-versa. Como pontua Mendes (2021) “não é somente a escola acompanhar a dinâmica da comunidade, mas, reconhecer que, no processo de ensino-aprendizagem, deve haver uma via de mão dupla de trocas de saberes na relação escola-comunidade, pois a comunidade também ensina a escola” (p. 44).

No contexto da educação do campo, o letramento escolarizado omite as vozes, cultura e identidades do campo, como enfatizei ao trazer os exemplos do Jeca Tatu e Chico Bento e como estes estereótipos vêm sendo reproduzidos na escola, inclusive nos materiais didáticos. Na universidade, pode até haver o reconhecimento da identidade do campesino, porém, se este

sujeito quiser ser inserido na sociedade, no contexto escolar, a universidade aponta somente um modelo de sociedade, e esse pode ser o motivo da dificuldade de se reconhecer[22] a formação do educador do campo.

Para colocarmos em debate, outros modelos de sociedade é que problematizo o letramento como uma perspectiva decolonial, pois é a visão que tenho desse letramento, dado o meu lugar de fala. Vale ressaltar que outras pessoas podem ter outros pontos de vista, outras perspectivas, que também não devem ser excluídas, que podem inclusive fazer sentido em outros contextos.

De acordo com Dering (2021, p. 197), no letramento em uma perspectiva decolonial "propomos uma perspectiva que perpassa uma melhor percepção do: saber, conhecer, ouvir, compreender, compartilhar, analisar em diálogo, criticar e propor". De acordo com o autor, o **conhecer** vem depois do **saber**, pois o conhecer é o aprofundamento do saber. Esse conhecer e saber vai ao encontro da disponibilidade para o diálogo que Freire (2002) defendia. Segundo o autor, não precisamos nos envergonhar por não saber algo, "minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei" (Freire, 2002 p. 69). Nesse sentido o saber da realidade do outro nos dá condições de conhecer melhor uma realidade

De acordo com Dering (2021), na perspectiva do **ouvir**, considera-se o conhecimento do outro, em **ouvir** o que o outro sabe, e então **compreendermos** a nossa visão a partir da troca dos nossos saberes com o do outro. Porém, essas diferentes visões não deveriam se excluir e sim convergir. Vale ressaltar, que esse convergir nem sempre quer dizer que houve consenso e pode inclusive haver uma colisão de saberes, o que é importante na construção do conhecimento, se considerarmos a divergência. O **compartilhar** é o momento em que analisamos as diferentes perspectivas podendo então **criticar e propor** uma nova solução/ideia.

Nesse sentido, o letramento de perspectiva decolonial, não é simplesmente o professor chegar na sala de aula com seu conhecimento de maneira vertical, mas que o estudante também possa trazer o conhecimento dele. E nessa troca, o conhecimento vai sendo gerado. Portanto o conhecimento, nessa perspectiva, não é o que o professor transmite e o aluno recebe, pois o professor também precisa ouvir e compreender a visão do aluno, e é no compartilhamento que uma educação crítica na perspectiva decolonial acontece.

De acordo Dering (2021), o letramento na perspectiva decolonial "deve ser entendido como uma prática social do sujeito, dialogando com suas vivências, bagagens e interações

[22] Retomaremos esse assunto sobre o reconhecimento da formação do educador do campo na análise de dados.

dentro de sistemas-mundo que compreendem tais mutações da colonialidade para questioná-las e não reproduzi-las". (p. 194). Dessa forma o sujeito deve ser capaz de questionar e compreender os sistemas-mundo que o cercam, indo além da apropriação dos conteúdos básicos para desenvolver posturas críticas que avaliem as desigualdades, opressões e violências que sofrem as vítimas dos sistemas de dominação.

Assim, é possível identificar e refletir sobre as diferentes formas de colonialidade e de resistência a elas. O letramento, nessa perspectiva, possibilita o sujeito entender as lutas por direitos, ações e reivindicações que ajudam a garantir a justiça social. Além disso, permite pensar em alternativas inovadoras para a realização de mudanças significativas nas relações de poder, na estrutura social e na produção de conhecimento. Pois "o letramento na perspectiva decolonial permite deixar emergir epistemologias que, ao longo do processo de colonização, foram subalternizadas e a colonialidade as naturalizou" (Dering, 2021, p. 208).

Como problematizado até aqui, nota-se que a decolonialidade não propõe soluções, mas sim problematizações críticas às estruturas coloniais que ainda estão presentes na nossa sociedade, que legitimam certos saberes, corpos e vozes em detrimento de outros. E a partir dessas questões provocar rasuras/fissuras no pensamento hegemônico e abrir espaço para outras formas de pensamento e maneiras de se ver o mundo. Nesse sentido, "é que podemos pensar em uma resposta ao letramento escolarizado: uma perspectiva decolonial que não pretende ser única, mas uma das possíveis opções para se pensar o letramento, as práticas sociais de leitura e escrita e as políticas públicas educacionais" (Dering, 2021, p. 199).

Quando direcionamos nosso olhar para as práticas de letramento na contemporaneidade, é evidente que essas estão intrinsecamente entrelaçadas com as tecnologias digitais. Essas tecnologias, que são temáticas desta pesquisa serão problematizadas na próxima seção, em que explorarei as práticas de letramento em conjunto com tais tecnologias. Dessa forma coloco em discussão os desafios que essa convergência apresenta, assim como as potencialidades que podem ser exploradas para uma abordagem alinhada com os princípios da decolonialidade na educação do campo.

4.4. Práticas de letramento e tecnologias digitais: desafios e potencialidades para pensar a decolonialidade na educação do campo

Uma das questões problematizadoras desta pesquisa é acerca de como o educador do campo, na área das linguagens e códigos, atuando na educação básica, pode reagir a demanda de um mundo cada vez mais globalizado, principalmente na relação ao sujeito-letramentos-tecnologias. Como já discutido anteriormente, o território campesino, além de ser um espaço em constante movimento e disputas, não foi, e nem é considerado nos debates sobre políticas públicas, principalmente as educacionais.

Na seção anterior, introduzi o conceito de letramento a partir de uma perspectiva decolonial, que também serve de prisma teórico para a análise dos termos relacionados ao uso de tecnologias digitais no projeto pedagógico do curso, bem como para a exploração das práticas de letramento em ambientes digitais mencionadas pelos egressos em suas narrativas. Nesta pesquisa, considero que os indivíduos letrados se envolvem em práticas sociais por meio de eventos de letramento. Dado que vejo o letramento como uma prática social, a inclusão de adjetivos ou afixos relacionados a esse conceito não é pertinente para este estudo. Portanto, optei por não adicionar o adjetivo "digital" ao conceito de letramento. Nesse sentido, delinearei de maneira concisa a perspectiva de tecnologia que estou abordando, juntamente com sua interrelação com os conceitos de letramento, modernidade, decolonialidade e educação do campo.

De acordo com Veraszto *et al.* (2008), a história da humanidade começa com a história da tecnologia e evolui em complexidade, à medida em que o uso de objetos se transformam em diferentes artefatos, provocando mudanças significativas na construção das sociedades humanas. De acordo com os autores:

> Nossos antepassados primitivos já utilizavam objetos achados na natureza como instrumentos que lhes garantissem uma extensão do corpo, porém não mostravam nenhuma intenção de modificá-los ou melhorá-los. O potencial tecnológico do homem estava presente, contudo ainda faltava um lampejo do intelecto para que mudanças significativas começassem a ser empreendidas. (p. 22).

Conforme Veraszto *et al.* (2008) foi apenas o *Homo erectus* que começou a transformar a pedra lascada em ferramenta. Esse período, conhecido como a primeira fase da Idade da Pedra, o Paleolítico, foi caracterizado pela formação de grupos sociais nos quais os humanos eram essencialmente coletores e caçadores. Dessa forma, surgem as primeiras invenções (artefatos tecnológicos), por exemplo, com um pedaço de pedra lascada amarrado em uma ponta da

estaca, criando-se uma lança, e dependendo da posição em que a pedra é amarrada cria-se o machado. Esse primitivo percebe também, que se girasse a pedra na posição vertical, poderia usar a mesma ferramenta para cavar o solo, criando-se a enxada.

Essas primeiras invenções são acompanhadas de novas descobertas, como por exemplo, a faísca gerada pelo atrito entre pedras que passou a ser usada como a principal fonte de fogo. Com a ajuda do fogo, o homem conseguiu pela primeira vez preparar alimentos e fornecer outro tipo de proteção contra as forças da natureza. Desde então, suas noites ficaram mais quentes e animais selvagens poderiam ser expulsos dos antigos abrigos de nossos ancestrais (Veraszto *et al.*, 2008).

De acordo com Veraszto *et al.* (2008, p. 25):

> Enquanto o fogo e os utensílios manualmente desenvolvidos davam ao homem a chave das transformações materiais, a palavra dava-lhe o domínio interior dos seus atos e do seu próprio pensamento. Assim, o surgimento da linguagem também deve ser visto como uma das primeiras técnicas surgidas, (...).

Com esses três grandes avanços e descobertas, pedra lascada, fogo e linguagem, a humanidade deu um salto muito grande rumo às grandes invenções e descobertas aterradoras que acabariam por fazer parte da história da sociedade moderna.

Não pretendo nesta seção teórica dissertar sobre a origem das tecnologias e sim trazer para o debate que a humanidade surge apenas no momento em que o pensamento se combina com a capacidade de transformar, ou seja "do emprego de sua capacidade intelectual primitiva é que foi capaz de estabelecer relações fundamentais que o auxiliaria, [o homem], a modificar o meio, empregando uma técnica até então inexistente." (Veraszto *et al.*, 2008, p. 23).

De acordo com Veraszto (2004), há uma relação estreita entre tecnologia e a humanidade de modo que nenhum ser humano sobreviveria sem ferramentas, por mais rudimentares que sejam. A humanidade e a tecnologia são entidades auto-aperfeiçoadas, então se um é eliminado, o outro desaparece completamente.

Segundo Hetkowsk e Santos (2022), o conceito técnica se origina do termo *techné*, que remonta o período clássico helenístico/grego, onde opunham princípios filosóficos caracterizados pelo pensamento metafísico (o campo do pensamento), enfatizando as formas criativas, inventivas e importantes de fazer as coisas no pensamento e na ação humana. Em suma " *techné*" se refere à habilidade técnica, conhecimento especializado e aplicação prática em um determinado campo.

Conforme Veraszto *et al.*, (2008, p. 21) "a palavra tecnologia provém de uma junção do termo tecno, do grego *techné*, que é saber fazer, e logia, do grego *logus*, razão. Portanto,

tecnologia significa a razão do saber fazer", que em suma seria o estudo e aplicação da técnica. Dessa forma o termo tecnologia refere-se ao conjunto de conhecimentos científicos e/ou populares, técnicas e recursos utilizados para desenvolver produtos, processos ou sistemas para "resolver problemas" e atender às necessidades humanas. A tecnologia envolve a aplicação sistemática do conhecimento científico e/ou popular para criar ferramentas, máquinas, dispositivos, sistemas e outros artefatos tecnológicos que "melhoram" e/ou interferem na qualidade de vida, a eficiência ou o desempenho em diferentes áreas do conhecimento.

Embora o conceito de tecnologia seja, na maioria das vezes, tratado como sinônimo de artefato tecnológico, ressalto que há uma diferença entre ambos os conceitos. De acordo com Leodoro (2008) um artefato tecnológico é um produto concreto ou um dispositivo específico que é resultado da aplicação da tecnologia. Em outras palavras, a enxada, a caneta ou um smartphone são exemplos de artefatos tecnológicos, pois são produzidos através da aplicação de técnicas e processos tecnológicos. A principal diferença entre tecnologia e artefatos tecnológicos é que a tecnologia é um conjunto de conhecimentos e processos usados para criar uma solução, enquanto os artefatos tecnológicos são produtos tangíveis que resultam desse conjunto de conhecimentos e processos. Em suma, a tecnologia é o "como" e o "porquê" por trás da criação de artefatos tecnológicos.

Na atualidade, ao falarmos de tecnologia, pensamos imediatamente nos produtos mais avançados do mercado. Esse conceito ainda aparece, na maioria das suas definições, atrelado ao conhecimento científico, como por exemplo a definição de Hetkowsk e Santos (2022, p. 10) que traz "a tecnologia como a materialização da ciência, enquanto um conjunto de conhecimentos práticos sobre como utilizar os recursos materiais a favor da humanidade".

Como já venho discutindo, a associação da tecnologia a modernidade ao progresso e ao conhecimento científico atendem a lógica da colonialidade do poder, do saber e do ser, pois há uma linha divisória que cria dicotomias como o arcaico e a modernidade, e como pontua Santos (2022) a colonização do saber é uma ramificação da colonização do poder. Pois, essa relação decorre de padrões institucionalizados de poder estabelecidos em todas as dimensões da vida e nas mais diversas esferas da sociedade. Como coloca a autora, a exemplo da educação como forma de propagação colonial cultural e padronizada do pensamento e do conhecimento:

> É interessante notar, também, o campo de significação dentro da lógica colonial/moderna que se estabelece em associação ao "outro", sempre pautado como arcaico, primitivo e inferior, dando a entender que tais construções são dadas e/ou naturais, promovendo assim, a naturalização de processos de dominação por uma ordem universalista de colonialidade/modernidade, eurocentrada e imperialista. (Santos, 2022, p. 53).

Com base nessa colonialidade do saber, há uma dificuldade em entender, por exemplo, a enxada enquanto uma tecnologia devido a essa ferramenta ser associada ao trabalho manual no campo, ao "arcaico/primitivo".

Esse binarismo entre arcaico e modernidade que cria dicotomias entre campo e cidade também se torna pertinente para o debate sobre tecnologias. A música A *Caneta e a Enxada* de Zico e Zeca, que foi gravada em 1959[23], traz uma reflexão sobre diferentes artefatos tecnológicos e seus impactos sociais no que diz respeito aos espaços campo e cidade, como também o lugar social de tais tecnologias, como pode ser evidenciado na letra a seguir:

A Caneta e a Enxada

Zico e Zeca
Composição: Capitão Barduíno e Teddy Vieira

Certa vez **uma caneta foi passear** lá no sertão
Encontrou-se com **uma enxada, fazendo uma plantação**.
A enxada muito humilde, foi lhe fazer saudação,
Mas a caneta soberba não quis pegar na sua
mão. E ainda por desaforo lhe passou uma
repreensão.

Disse a caneta pra enxada não vem perto de mim, não
Você está suja de terra, de terra suja do chão
Sabe com quem está falando, veja sua
posição
E não se esqueça a distância da nossa separação.

Eu sou a caneta dourada que escreve nos tabelião
Eu escrevo pros governos a lei da constituição
Escrevi em papel de linho, pros ricaços e barão
Só ando na mão dos mestres, dos homens de posição.

A enxada respondeu de fato eu vivo no chão,
Pra poder dar o que comer e vestir o seu patrão
Eu vim no mundo primeiro quase no tempo de Adão
Se não fosse o meu sustento ninguém tinha instrução.

Vai-te caneta orgulhosa, vergonha da geração
A tua alta nobreza não passa de pretensão
Você diz que escreve tudo, tem uma coisa que
não É a palavra bonita que se chama....
educação!

A música em questão se torna pertinente para pensarmos em diversas problemáticas que envolvem tecnologias e suas implicações sociais, por exemplo, no que diz respeito a tecnologia e o trabalho manual. A caneta e a enxada representam diferentes formas de trabalho. A caneta é símbolo da escrita, da burocracia, e está associada a um trabalho "intelectual" e de escritório.

[23] A informação sobre a data de publicação desta música foi encontrada no seguinte endereço eletrônico: https://immub.org/album/a-enxada-e-a-caneta . Acesso em: 22 abr. 2023.

Já a enxada simboliza o trabalho manual, a agricultura e a produção de alimentos. Essa dualidade reflete essa dicotomia entre a tecnologia e o trabalho tradicional, ou a modernidade e o arcaico como venho discutindo e como essas formas de atividades podem ser vistas e (des)valorizadas de maneiras distintas na sociedade.

Uma outra questão que pode ser interpretada com base na colonialidade do poder são as hierarquias e desigualdades, pois, como mostrado na música, a caneta se considera superior à enxada devido ao seu uso por pessoas que são consideradas as que ocupam papel de destaque na sociedade. Essa narrativa coloca em evidência a existência de uma hierarquia social em que certas tecnologias e formas de conhecimento são valorizadas e reconhecidas, enquanto outras são marginalizadas. Vale ressaltar que essas desigualdades são pensadas/projetadas, a partir de uma matriz colonial do poder, (Mignolo, 2018), como forma de perpetuar injustiças sociais e econômicas.

Um outro ponto relevante de observação na letra da música é que a enxada menciona que, “se não fosse o meu sustento ninguém tinha instrução”. Essa observação destaca a importância do trabalho manual na sustentação da sociedade, inclusive se pensarmos com base nos indicadores, (IBGE, 2017), a agricultura familiar é a responsável por mais 70% dos alimentos que consumimos diariamente. Dessa forma, pode-se perceber que a educação e/ou a construção do conhecimento estão diretamente ligados à base da produção de alimentos que em sua maioria dependem de tecnologias manuais, já que essa é uma das essências da agricultura familiar. Portanto, essas dicotomias entre campo e cidade, entre saber científico ou popular, dentre outras, nem deveriam existir, já que a cidade depende do campo para subsistir, ou vice-versa, como também, se observarmos a história da tecnologia, o saber científico surge do saber popular.

Essa dicotomia posta, atrelada à matriz colonial do poder, contribui para um processo de alienação tecnológica. Como podemos perceber, a caneta, por sua vez, é orgulhosa e exalta seu papel na burocracia e na escrita de leis, mas pode ser vista também como distante dos problemas reais enfrentados pelas pessoas que sobrevivem no/do campo. Dessa forma podemos perceber, ainda mais se trouxermos para a realidade as tecnologias digitais, como essa, dependendo de como são seus usos podem contribuir para que seus usuários se desloquem das reais necessidades e realidades, aprofundando a lacuna existente entre as diferentes esferas sociais.

No que diz respeito às transformações sociais e culturais, a música também menciona que a enxada existe desde “quase o tempo de Adão”, personagem bíblico, que seria o primeiro ser humano a habitar a terra, sugerindo uma longa história de trabalho manual e suas

contribuições para o desenvolvimento da sociedade. Isso implica que as tecnologias tradicionais têm raízes profundas e ajudaram a moldar as culturas e economias locais ao longo do tempo. Nessa breve exemplificação, podemos perceber como as tecnologias podem influenciar as dinâmicas sociais, a (des)valorização do trabalho manual, a importância da educação e como o acesso à tecnologia pode ser visto como um sinal de *status* ou poder.

Nesse breve histórico sobre a técnica e tecnologia, podemos perceber que a história da tecnologia começa com o 'primeiro' homem, quando este percebe que a natureza poderia ser alterada para melhorar as condições de vida de seu grupo:

> Os primeiros utensílios de pedra constituem-se nos artefatos mais antigos de que temos notícias, e se encontram no começo de uma série de produtos desenvolvidos graças ao esforço e à capacidade criadora e intelectual do ser humano, envolvendo saberes, conhecimentos, habilidades e competências que não necessitam de existência prévia de conhecimento científico organizado. A tecnologia existia muito antes dos conhecimentos científicos, muito antes que homens, embasados em teorias pudessem começar o processo de transformação e controle da natureza. Além de ser mais antiga que a ciência, a tecnologia não auxiliada pela ciência, foi capaz de inúmeras vezes, criar estruturas e instrumentos complexos. (Veraszto *et al.*, 2008, p. 25).

Conforme enfatizam os autores, a tecnologia existia muito antes dos conhecimentos científicos. Porém, como aconteceu com a escolarização do letramento (Street, 2014), em um dado momento, o conhecimento científico passa a ser o ponto definidor para dizer o que é tecnologia associando-a às inovações e artefatos tecnológicos sofisticados seguindo uma lógica capitalista/mercadológica e de certa maneira marginalizando as tecnologias manuais e outras produções como, por exemplo, as tecnologias sociais. Vale ressaltar que, essas ressignificações seguem a lógica da colonialidade do saber e do poder.

Conforme Magnani e Castro (2019), no debate sobre letramentos e tecnologias:

> Parece haver, ainda, a tendência, de valorizar em especial contribuições estrangeiras, normalmente vindas de países ocidentais mais prestigiados. Assim é o caso da influência de perspectivas como a dos 'multiletramentos', disseminada pelo New London Group e a dos 'Novos Estudos do Letramento', proposta por Brian Street. Nas reflexões sobre novas mídias e tecnologias os exemplos também são muitos, desde a influência de reflexões sobre a 'cultura da convergência' (JENKINS, 2008); a ideia de 'cibercultura' (LEVY, 1999); a ideia de uma 'cultura da simulação' (TURKLE, 1995), o videogame como exemplo ou inspiração para boas práticas educativas (GEE, 2003) entre tantos outros. (Magnani; Castro, 2019, p. 60).

De acordo com os autores, muitas vezes as reflexões sobre as tecnologias não só são mais prestigiadas no mercado da comunicação científica, mas também coincidem com os locais onde essas tecnologias surgem ou se desenvolvem e, portanto, têm maior alcance e influência.

Nesse sentido, há uma necessidade de pensarmos o uso de tecnologias em práticas contextuais, principalmente como estou propondo nesta tese, o uso de tecnologias na educação do campo. Porém, como problematizam Magnani e Castro (2019):

> Há, por sua vez, uma maior dificuldade de se localizar trabalhos de alcance nacional que explicitem relação com alguma particularidade territorial ou identitária não-urbana. Essa constatação não é uma crítica a autores que, inserido em seus contextos de produção e com as demandas e interesses de trabalho pautadas pelos seus cotidianos, possuem sua agenda própria. O ponto é que, em sua grande maioria, as universidades públicas do Brasil, sabidamente as maiores produtoras de conhecimento científico do país, localizam-se em centros urbanos (Magnani; Castro, 2019, p. 63).

Os autores, como bem colocado, não tecem uma crítica a pesquisadores que atendem a demandas de seus contextos de produção, mas enfatizam que faltam pesquisas de abordagem sobre particularidades não urbanas. Dessa forma podemos perceber que há uma lacuna na produção científica que trate especificamente de questões ligadas à educação do campo, quilombola e indígena ou a regiões remotas ou a comunidades não urbanas o que ocasiona, como coloca os autores, uma impressão de desterritorialização da ciência que vai ao encontro da colonialidade do saber.

Nessa lógica, esse fazer científico pode resultar em uma visão parcial e limitada da realidade e do próprio conhecimento científico, uma vez que muitas particularidades e problemáticas relevantes para vários contextos não são contempladas. Nesse sentido, vale ressaltar, principalmente com base nos estudos decoloniais, a necessidade de causar fissuras neste modelo colonial do saber, o conhecimento científico, ao construir uma pesquisa a partir de uma perspectiva de território campesino em que pese a tecnologia como prática social contextualizada.

Magnani e Castro (2019), ao versarem sobre práticas educativas que envolvem letramentos e uso de tecnologias no âmbito da LEC/UFVJM, trazem exemplos dessa “desterritorialização da ciência” e como os acessos à infraestrutura tecnológica limitados no contexto da educação do campo podem dificultar o trabalho com essas tecnologias.

Segundo Magnani e Castro (2019), o trabalho de Jenkins (2008), traz análises da sociedade e do uso da mídia referindo-se à emergência da "cultura da convergência", em uma sociedade em que velhas e novas mídias se chocam, onde o poder dos produtores e consumidores de mídia interagem de maneiras imprevisíveis.

Conforme os autores, Jenkins (2008) exemplifica práticas de letramento que envolvem sujeitos e novas tecnologias, tais como "a possibilidade de pessoas ao redor do mundo participarem colaborativa mente de um fórum (...) ou a possibilidade de uma narrativa demandar interação nas mais diversas mídias, passando por filmes em cinema, animações, videogames, entre outros" (Magnani e Castro, 2019, p. 62). No entanto, de acordo com os autores:

> Mais de dez anos após sua publicação [Jenkins (2008)], muitas práticas e formas de interagir com a tecnologia descritas no livro não são comuns ou, por vezes, possíveis a muitos sujeitos de comunidades do campo brasileiro. Isso, seja por questões de acessos às estruturas (computadores, banda larga, consoles de videogame, acesso a cinemas físicos), domínio de práticas letradas necessárias às interações ou, mesmo, domínio da língua utilizada em muitas dessas práticas – o inglês. (Magnani; Castro, 2019, p. 62).

Esses fatores, problematizados por Magnani e Castro (2019), refletem desafios significativos em relação à inclusão digital e/ou a democratização do acesso à internet, principalmente no que diz respeito à educação do campo. Pois a falta de acesso a infraestrutura tecnológica, a limitação na formação letrada e a barreira linguística, (o inglês), são fatores que podem ampliar a disparidade no acesso e uso das tecnologias entre diferentes grupos sociais. Vale ressaltar que essas questões se tornaram ainda mais evidentes, um ano após a esse alerta de Magnani e Castro, com a chegada da pandemia causada pelo Covid-19[24].

De acordo com Joaquim, Vóvio e Pesce, (2020, p. 264), "o ano 2020 desvelou as injustiças intrínsecas à educação no país, quando obrigou 48 milhões de estudantes brasileiros da educação básica a terem aulas remotamente, em um contexto em que 20 milhões de domicílios não possuem acesso à internet". Vale ressaltar que essa disparidade é espantosa se compararmos a falta de acesso à internet entre estudantes do campo e da cidade. Segundo Nascimento (2020), nesse período da pandemia, cerca de 45% dos estudantes domiciliados em áreas rurais não tinham acesso à internet, enquanto 10% dos estudantes domiciliados em áreas urbanas não tinham esse acesso.

Essa mudança abrupta do ensino presencial para o ensino remoto emergencial trouxe à tona uma série de problemas estruturais e sociais previamente negligenciados e já problematizados. Essa falta de conectividade e artefatos tecnológicos foi uma das principais barreiras para a continuidade do ensino para uma parcela significativa da população, o que coloca os estudantes do campo em desvantagem em relação aos que têm acesso a esses recursos. Mais adiante, na sessão "as experiências com as tecnologias digitais" retomaremos esse assunto com base nas narrativas dos egressos da LEC/UFVJM com as tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial.

Munarim (2014) já enfatizava que o acesso desigual às tecnologias entre campo e cidade "contribuem para a inferiorização daqueles que vivem do cultivo da terra, que além de já terem

[24] Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia causada pela COVID 19, a sociedade em geral precisou se reinventar, em decorrência do isolamento social as interações sociais passaram a ser mediadas por tecnologias digitais. No cenário educacional adotou-se a modalidade do ensino remoto emergencial em que as interações entre professores e estudantes também foram mediadas por tecnologias digitais.

sido isolados do aprendizado das letras na escola, têm assim também desconsiderado seu legítimo direito de fazer uso de outras ferramentas de comunicação" (p. 103). Dessa forma, percebe-se que essas tecnologias tidas como inovadoras acabam por reproduzir as estruturas de poder que de certa forma privilegiam o contexto urbano.

Nesse sentido, ao trazer esse conceito, (tecnologia), em contexto de educação do campo, retomando a dicotomia entre campo e cidade, ou a história da enxada e da caneta, no que diz respeito ao arcaico e à modernidade. Enfatizo que o contexto da educação do campo não é prioridade no que diz respeito à inclusão digital, ou ao uso de artefatos tecnológicos sejam os analógicos ou os digitais (Mendes, 2021). Salvo o contexto do campo do agronegócio que é altamente tecnologizado visto a sua lógica capitalista/moderna/mercadológica.

De acordo com Hetkowsk e Santos (2022), o uso de 'novas' tecnologias sempre esteve intimamente ligado a uma lógica mercadológica e evolutiva. Segundo os autores a revolução industrial do século XIX tinha como objetivo e princípio o desenvolvimento em larga escala da produção de materiais. Para chegar a esse objetivo, era necessário usar instrumentos e máquinas para substituir o trabalho manual pesado, aumentar o número de funcionários empregados nas fábricas, alcançar a automação das etapas de produção, divisão do trabalho e especialização. Conforme os autores:

> Como esse legado, instituindo e solidificado no sentido instrumental e industrial, a técnica (conotada na instância do fazer) e a tecnologia vêm sendo compreendidas como sinônimos, baseadas em uma concepção operativa e mecânica que durante muito tempo e, ainda hoje, por vezes, é a tônica para o entendimento de procedimentos, no qual o ser humano está condicionado a atos repetitivos e seriais para corresponder à produtividade a todo vapor. (Hetkowsk e Santos, 2022, p. 9).

Essa abordagem instrumental e industrial acabou estabelecendo uma associação entre técnica e tecnologia, muitas vezes levando a um entendimento mecânico, evolutivo e operativo dos processos.

No entanto, "a técnica tem a ver com arte, criação, intervenção humana e com transformação e a tecnologia está para além das narrativas, envoltas aos equipamentos e ferramentas, pois opera nos aspectos simbólicos e subjetivos do humano" (Hetkowsk e Santos, 2022, p. 9). Dessa forma, é essencial reconhecer que essa concepção não deve ser vista como única ou imutável. A tecnologia avançou muito além das máquinas e instrumentos mecânicos do passado. Hoje, as inovações tecnológicas abrangem campos diversos, como a tecnologia da informação, a inteligência artificial, a biotecnologia e muitas outras áreas.

Neste sentido, como já definido, a tecnologia pode ser entendida desde artefatos tecnológicos manuais, ferramentas, máquinas, até sistemas mais complexos "avançados" como

as tecnologias digitais. Sem esquecer que a linguagem, como coloca Veraszto *et al.*, (2008), também pode ser vista como uma tecnologia intelectual, dessa se originou a escrita que também é uma tecnologia que emerge em várias sociedades, como a nossa que é grafocêntrica. Porém, conforme Flusser (2010) a escrita está em declínio justamente devido a emergência do mundo digital. Segundo o autor, os códigos digitais e as imagens técnicas produzidas pelos dispositivos podem levar ao fim da escrita. Essa ressignificação da escrita em decorrência do digital perpassa a formação dos egressos colaboradores desta pesquisa, visto que, para muitos o contato com as tecnologias digitais passa a ser mais evidente quando ingressam na Universidade, Castro (2021). Outro fato relevante, no contexto desta pesquisa, é que muitas comunidades rurais têm uma história bastante recente em relação com as tecnologias digitais, pois algumas só tiveram acesso à internet a partir de 2015[25].

No contexto desta pesquisa, pretendo problematizar, com base nas narrativas dos egressos e nos projetos pedagógicos do curso, o que é pensar tecnologia no contexto da LEC, e como é, ou pode ser, pensando o educador do campo nesta sociedade do conhecimento, grafocêntrica, tecnológica e disciplinar. Assim sendo, o próprio projeto pedagógico do curso, pode ser entendido como uma tecnologia que orienta as práticas pedagógicas que visam a formação do educador do campo.

Uma outra questão que pode ser lida como tecnologia diz a respeito aos espaços que os egressos da LEC podem, ou não, ocupar. As ocupações desses espaços são regidas por editais de seleção, que são um gênero textual/discursivo, que categoriza pessoas e corpos, (colonialidade do ser), fazendo certas escolhas do perfil de professor para atuar em instituições. Esses editais de seleção também podem ser lidos como uma tecnologia de seleção e/ou exclusão. Como já abordamos, a institucionalização da educação do campo como licenciatura é recente, portanto, geralmente quem produz esses editais não conhece a educação do campo, e espera-se que os dados evidenciados nesta tese possam contribuir para esse debate.

Essa discussão sobre tecnologia na educação do campo ainda pretende colocar em debate alguns estereótipos de um camponês distante ou avesso dessas tecnologias, como o Chico Bento que parou no tempo, não "evoluindo" ou não acompanhando os "avanços da modernidade", como também um projeto de campo que foi, e é, esquecido pelas políticas públicas como aborda Munarim (2014). Dessa forma, além de trazer esses assuntos ainda tenho a pretensão de problematizar a relação entre tecnologia e poder que é usada para silenciar vozes

[25] Aprofundaremos nessas questões na análise de dados na seção "As experiências com as novas tecnologias".

e perpetuar a desigualdade social visto que alguns grupos possuem acesso a essas tecnologias e outros não. No que diz respeito ao uso das tecnologias digitais na educação do campo, um outro fato que se torna relevante para pensarmos a decolonialidade é a combinação da luta pela democratização do acesso à internet e a inclusão digital, a uma educação crítica para o uso dessas tecnologias.

No contexto desta pesquisa, uma compreensão da tecnologia ainda deve problematizar sua natureza multifacetada e seu impacto combinado na relação entre letramento, sujeito e sociedade. O uso de tecnologias não deve ser entendido apenas como padrões de comportamento repetitivos e sequenciais, essa, se bem pensada, pode ser uma ferramenta de empoderamento social, usada para fomentar a criatividade, a colaboração e a participação social em contextos socialmente desfavorecidos (Braga; Vóvio, 2015). No entanto, uma das implicações dos estudos decoloniais é a perpetuação da natureza colonial do poder nas evoluções tecnológicas, pois há uma relação estreita entre tecnologia e poder.

Problematizando essa relação estreita entre modernidade/colonialidade e os avanços tecnológicos. Vale retomar Freire, que na década de oitenta já problematizou essas questões. Em suas palavras:

> Em primeiro lugar, faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos estudantes que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de quê, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais. (Freire, 1984).

Freire (1984) destaca sua posição favorável ao progresso científico e tecnológico, não sendo contrário às máquinas e/ou ao avanço da informática. Ele reconhece o papel fundamental das máquinas no que diz respeito à evolução da ciência e da tecnologia. No entanto, o autor coloca uma questão crucial: **a serviço de quem, ou contra quem, essas tecnologias estão sendo usadas?**

Vale ressaltar que após quatro décadas desse alerta de Freire, deparamo-nos na mesma problemática. Pois como enfatiza o autor, essas são perguntas políticas que requerem respostas políticas, pois envolve uma direção ideológica. O autor critica o uso das máquinas e da

informática na educação, apontando que é necessário questionar como esses artefatos tecnológicos são usados para a prática pedagógica, citando exemplos específicos, como a visão que é ensinada sobre Pedro Álvares Cabral e a Ditadura de 1964. Freire provoca que é importante refletir sobre essas narrativas e entender contra quem e a favor de quem essas tecnologias estão sendo usadas. Dessa forma, o uso de tecnologias digitais na educação deve ser pensado de forma consciente e crítica, considerando suas implicações ideológicas e políticas.

Considerando a desterritorialização da produção científica, como problematizado por Magnani e Castro (2019), dificilmente encontraremos produções de alcance nacional no que diz respeito a contextos não urbanos. Se tratando de implicações ideológicas e políticas com o advento das tecnologias digitais, no âmbito educacional brasileiro surgem inúmeras[26] pesquisas que abordam o papel das novas tecnologias na mediação/organização das linguagens. Vale ressaltar que, em sua maioria, essas pesquisas acabam apontando para como acontece o uso dessas tecnologias, e/ou para práticas pedagógicas. Mesmo que esses estudos apontem para um uso crítico dessas mídias, as questões sobre a apropriação dessas tecnologias, (ou a serviço de quem, ou contra quem, essas tecnologias estão sendo usadas), como também a democratização do acesso à internet e à inclusão digital acabam não sendo temáticas desses estudos.

A presença da tecnologia digital em um ambiente educacional não garante automaticamente sua eficácia. Na perspectiva da inclusão digital acredita-se amplamente que essas tecnologias podem ajudar a todos, mas nem sempre essa crença é devidamente questionada em relação aos atores e circunstâncias envoltas nos contextos de produção. Em outras palavras, pouco se questiona quem são esses todos e o contexto desses todos.

Conforme Joaquim, Vóvio e Pesce:

> Há uma profusão de sentidos atribuídos ao binômio exclusão/inclusão que o constitui como uma arena de disputa por diferentes significações. Segundo Buzato (2008), a maior parte das interpretações sociais que fazem uso do conceito de inclusão fala do lugar do incluído, isto é, do lugar de quem definiu o que deve ser universal e se mobiliza para oferecer o mesmo aos excluídos. Desta forma, o conceito de inclusão adquire o sentido de hegemonia, um processo de subordinação de valores considerados ideais por um grupo que se coloca em posição de superioridade, em um movimento quase evolutivo. (Joaquim; Vóvio; Pesce, 2020, p. 252).

A complexidade inerente ao conceito de exclusão/inclusão evidencia sua natureza multifacetada e suscetível a disputas de sentido. A maioria das perspectivas se concentra na

[26] As pesquisas de alcance nacional que tratam do uso de tecnologias digitais na educação, como por exemplo, Paiva (2014; 2019); Rojo e Moura (2012); Coscarelli (2016), coincidem também com os locais de produção de maior prestígio social.

posição do indivíduo incluído, como coloca Joaquim, Vóvio e Pesce, (2020), como aqueles que têm o poder de definir a universalidade buscando oferecer as mesmas oportunidades aos excluídos. No entanto, essa abordagem pode levar à imposição dos valores e ideais do grupo dominante sobre outros grupos, caracterizando a inclusão como um processo hegemônico. Esse processo sugere que um grupo que se vê como superior vê os valores ideais como subordinados, criando uma dinâmica semelhante a um movimento evolutivo que é em suma uma prática colonial. Nesse sentido, a inclusão não é apenas um ato de benevolência, mas pode permear complexas relações de poder e controle, reforçando a necessidade de uma análise crítica e sensível do impacto social desse binômio, (exclusão/inclusão).

A lógica subjacente da modernidade tecnológica tem semelhanças com a lógica da colonialidade na medida em que as percepções da tecnologia são moldadas por aqueles que a possuem, levando em parte à imposição de como a tecnologia deve ser usada na educação. Vale ressaltar que essas percepções que chegam nas escolas do campo, de maneira vertical, partem de grandes centros urbanos. Tais imposições podem exacerbar as desigualdades educacionais e sociais ao ignorar as especificidades e necessidades de comunidades e contextos marginalizados e/ou não urbanos.

Ao dissertarem sobre tecnologia e práticas decoloniais na contemporaneidade, Hetkowsk e Santos (2022) afirmam que são as estruturas coloniais que determinam o pensamento sobre gênero, raça, etnia e exclusão social e essas estruturas tecnológicas estão relacionadas às relações de poder, em movimentos sinuosos de imposição e oposição ao poder, muitas vezes reproduzidas e amplificadas pelas tecnologias digitais.

Como problematizado até aqui, há uma relação estreita entre tecnologia e poder que na lógica da colonialidade/modernidade é utilizada para perpetuar as desigualdades sociais. Porém, de acordo com Hetkowsk e Santos (2022) essas tecnologias, podem ser utilizadas como:

> Ferramentas poderosas para ajudar no processo de decolonização, promovendo a democratização à informação, a comunicação entre comunidades, o empoderamento das comunidades locais e a preservação e revitalização de línguas e culturas ameaçadas pelo colonialismo a partir de um processo humano e criativo que envolvem aspectos materiais e cognoscitivos (p. 8).

Nesse sentido, como coloca os autores, as tecnologias possuem potencial de empoderar as comunidades locais e contribuir para a preservação e revitalização de línguas e culturas ameaçadas pelo colonialismo. Dessa forma, os usos das tecnologias devem ir além da simples manipulação de dispositivos, pois deve problematizar uma abordagem consciente e crítica em relação a seu impacto social e cultural.

De acordo com Hetkowsk e Santos (2022), "a relação entre tecnologia e decolonialidade é complexa e multifacetada" (p.15). Em linhas gerais, as tecnologias têm sido consideradas como ferramentas de empoderamento social, mas também sido usadas como forma de perpetuar as dinâmicas coloniais de poder. No contexto histórico brasileiro, a tecnologia tem sido empregada como meio de opressão e controle sobre povos colonizados e marginalizados, como também na coleta massiva de dados para fins de vigilância[27], a automação de trabalho e a exclusão digital (Hetkowsk e Santos, 2022). Nesse sentido, é importante reconhecer que a tecnologia não é neutra e suas aplicações podem refletir e influenciar relações de poder e desigualdade. Portanto, uma abordagem crítica é necessária ao analisar o papel da tecnologia na promoção da decolonialidade, a fim de identificar como essa pode ser utilizada para fortalecer a emancipação e a justiça social em vez de perpetuar dinâmicas de dominação colonial, inclusive incentivando ao consumo mercadológico excessivo.

Munarim (2014) e Mendes (2021) versam sobre políticas de inserção de tecnologias digitais na educação do campo. Os autores argumentam que na maioria dos programas de inclusão digital voltados para as escolas do campo, há uma ideia de campo em oposição à cidade. Conforme aponta Munarim (2014) "parece predominar uma visão (...) daquele "campo" que se opõe à "cidade", uma compreensão de campo como lugar do atraso, da pobreza, do arcaico" (p. 19). Essas tecnologias, ao chegarem no campo, são apresentadas como ferramentas poderosas para mudar a realidade rural. Existe uma crença difundida de que o aumento da imersão no mundo digital aproximará as comunidades rurais da modernidade. Esse fenômeno está relacionado ao discurso da tecnologia como um agente impulsionador do desenvolvimento, comumente associado ao progresso e à modernidade/colonialidade.

A narrativa da modernidade tecnológica sugere que a adoção de tecnologias digitais é um caminho necessário para alcançar avanço e prosperidade, especialmente em ambientes rurais historicamente considerados menos desenvolvidos. Essa perspectiva, muitas vezes, ignora as complexidades contextuais, incluindo questões socioeconômicas, culturais e ambientais que podem impactar a adoção e o uso efetivo dessas tecnologias. Dessa forma torna-se difícil encontrar programas educativos que vinculem as escolhas de uso das tecnologias digitais às circunstâncias de vida de quem nasceu, cresceu e 'escolheu' viver no campo.

[27] Durante a pandemia, Mendes (2021) já problematizava o fato de que a maioria das ferramentas digitais utilizadas no ensino remoto emergencial eram de *big techs* como as empresas *Google* ou *Microsoft*. Segundo o autor, durante o tempo de pandemia, o *Google* ofereceu formação e suporte para que professores usassem seus serviços de forma "gratuita", mas que no início de 2021, começou a cobrar por parte dos serviços. Provavelmente, no futuro, esses professores acabariam sendo os potenciais consumidores de armazenamento em nuvem e outras assinaturas de serviços dessa empresa, caso tenham condições para isso, ou ficariam excluídos novamente das novas tecnologias proprietárias. Vale ressaltar que foi exatamente o que aconteceu.

De acordo com Hetkowsk e Santos (2022), os desafios de uso tecnologias digitais em práticas decoloniais deve envolver a ampliação do acesso à esses artefatos, pois a tecnologia pode ser utilizada para ampliar o acesso à informação, permitindo que mais pessoas conheçam perspectivas e histórias que antes eram ignoradas ou silenciadas. Segundo os autores essas práticas tendem a desafiar as narrativas coloniais dominantes ao mesmo tempo que promovem a diversidade cultural. Como resultado, a tecnologia, com base nessa perspectiva, pode ser usada para conectar comunidades geograficamente separadas, possibilitando trocas epistêmicas e simbólica entre culturas. Nesse contexto, na próxima seção, pretendo problematizar essa discussão, explorando como a interseção entre letramento, tecnologia, educação e diversidade cultural podem contribuir para a formação identitária do educador do campo.

4.5. Letramento, interculturalidade e a formação identitária do educador do campo

A noção de identidade remonta à antiguidade, embora seu uso mais comumente seja atribuído ao contexto das lutas por liberdade e direitos dos grupos invisibilizados, especialmente no âmbito dos movimentos de libertação de grupos oprimidos. O conceito identidade, que se origina dos termos latim "identitas" e "idem", quer dizer "mesmo”, e tem sido usado para descrever como as pessoas, grupos e comunidades se definem e/ou se diferenciam. Na área da formação de professores, a identidade desempenha um papel fundamental na formação de futuros educadores, especialmente ao abordar a sua responsabilidade de compreender, reconhecer e respeitar as diversidades culturais, Garcia (2007).

Ao abordar perspectivas interculturais sobre o letramento, Street (2006) opta por adotar o modelo "ideológico" de letramento. Este modelo reconhece a existência de uma variedade de formas de letramento, entendendo que o significado e a aplicação dessas práticas são contextuais devendo ser pensadas de maneira localizada. Além disso, reconhece que tais práticas estão constantemente entrelaçadas com dinâmicas de poder e ideologia, e não podem ser consideradas meramente tecnologias neutras. Essa perspectiva é que também adoto nesta pesquisa por entender que os indivíduos letrados se envolvem em práticas sociais por meio de eventos de letramento.

Ao problematizar os conceitos letramento e identidade, Street (2006) afirma que:

> as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da pessoalidade (personhood). O que quero dizer com isso é que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar. (p. 466).

Ao enfatizar que as práticas de letramento são "constitutivas da identidade e da pessoalidade", para o autor, a maneira como nos envolvemos com a leitura e escrita pode "moldar" parte fundamental de nossa identidade como indivíduos. Nesse sentido, os padrões de letramento que aprendemos e incorporamos estão vinculados a diferentes grupos sociais, contextos culturais e expectativas sociais.

Conforme Street (2006), as práticas de letramento estão entrelaçadas com papéis e expectativas culturalmente definidos. O letramento não é apenas uma habilidade técnica, mas também é influenciado por padrões e valores sociais. Nesse sentido as práticas de letramento não apenas refletem, mas também "moldam" e perpetuam ideias sobre como devemos nos comportar e o que é esperado em termos de papéis sociais.

Na perspectiva da interculturalidade, "a "noção de pessoa sustentada na sociedade é inevitavelmente complexa e ambígua" e diferentes facetas da pessoa são invocadas para diferentes propósitos e contextos" (Street, 2006, p. 468). Nesse sentido, a compreensão do sujeito na sociedade não pode ser reduzida a uma única definição ou identidade fixa, pois essas relações são envoltas de ambiguidades. Em suma, a compreensão do sujeito mediante práticas letradas deve ir além de concepções simplistas, revelando a necessidade de considerar a multiplicidade de papéis e significados que a identidade pode abarcar em interações interculturais.

Na mesma linha de pensamento, Garcia (2007) problematiza que, ao refletir sobre o conceito de identidade, um primeiro aspecto a ser considerado é que a identidade não é algo inato; em outras palavras, a identidade é um construto social em constante evolução. Conforme a autora, "as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural" (p. 13), portanto não são fixas. A formação da identidade se constitui de forma coletiva e individual a partir do sentimento de pertencimento diretamente ligada às experiências, às vivências e aos costumes como também na interação com o outro e com o meio. Portanto, a percepção das identidades a partir de uma perspectiva intercultural tem como base a construção de identidades coletivas e individuais através da relação com o outro e com o meio, com o sentimento de pertencimento a determinados grupos ou culturas. Essas identidades poderão, inclusive, ser reinterpretadas de acordo com as novas experiências e vivências que surgem ao longo da vida.

No entanto, do ponto de vista da construção histórica e dos estudos decoloniais, retomando a história do Jeca Tatu, é importante destacar que as noções de identidades culturais disseminadas através do cinema, das revistas, do rádio, da televisão e das tecnologias digitais mais contemporâneas estão inseridas em uma esfera de indústria cultural diretamente ligada ao sistema capitalista. De acordo com Charrone e Rocha (2020), essa indústria enxerga a cultura camponesa como um obstáculo ao seu pleno desenvolvimento, criando estigmas e estereótipos acerca do campesino. Ou seja, essa estrutura é pensada para moldar identidades.

Nesse sentido, o modelo de identidade proposto pela modernidade/colonialidade, que gera um sujeito deslocado, é na verdade forjado com o propósito de desvincular esse indivíduo de um sentimento de pertencimento e continuidade. Isso ocorre porque, para um sujeito deslocado de sua realidade, qualquer noção de identidade se torna aceitável.

A colonização exerceu um profundo impacto no deslocamento/desterritorialização desse sujeito. Tal fenômeno resultou da erosão dos direitos e liberdades dos colonizados, que tiveram suas identidades, culturas e línguas subtraídas. A consequência foi uma substancial desestruturação da identidade dos povos colonizados, tornando sua reconstrução cada vez mais desafiadora, devido à persistência de um colonialismo estrutural que busca perpetuar essa matriz de poder colonial. (Mignolo, 2018).

Essa desterritorialização identitária está intimamente ligada às grandes mudanças na sociedade como, por exemplo, a colonização. Vale ressaltar que essas mudanças afetaram profundamente o modo de vida de toda a sociedade. Em uma breve reflexão histórica, podemos citar o Tratado de Tordesilhas, firmado em 1494 (MAIA, 1994), que foi um acordo feito entre o Reino de Portugal e a Coroa de Castela para a exploração brutal de novos territórios. Esse tratado era regido pela escravização de seres humanos, principalmente os do continente africano, em concomitância a assassinatos dos povos originários, naturalizando a expropriação de terras e riquezas destes territórios. Conforme aponta Quijano (2005), a Europa se tornou o centro do mundo justamente pela exploração.

As revoluções industriais, principalmente as do século XIX, que representam outras grandes e significativas mudanças, também contribuem para essa desterritorialização identitária. Isso ocorre uma vez que elas causam o êxodo rural e promovem discursos que associam a modernidade aos meios de produção de riqueza, ao acúmulo de capital gerado pelo trabalhador com mão de obra barata e/ou em situações análogas à escravidão[28], ao mesmo

[28] De acordo com informações do Brasil Escola (https://shre.ink/kXg8), entre 1995 e 2022, mais de 60 mil pessoas foram resgatadas de condições análogas à escravidão no Brasil. Somente no primeiro trimestre de 2023, no período

tempo em que associam o campo a um lugar de atraso e pobreza. Esse esvaziamento das áreas rurais colaborou para a concentração de terras pelo agronegócio, aspectos que são apontados por Zacchi (2016) e que estão intimamente ligados à construção da identidade do MST.

Essas duas grandes mudanças, que foram bem planejadas com base na colonialidade do poder, são exemplos de interferências brutais que afetaram e afetam diretamente na construção identitária de vários povos. Dessa forma, podemos inferir que a construção de uma identidade desterritorializada é um projeto de poder das estruturas coloniais criando assim um sujeito fragmentado, maleável em que qualquer ideia de cultura e identidade se torna válida.

Os eventos recentes refletem os efeitos dessa modernidade. Por exemplo, desastres ambientais devastadores como os de Mariana (2015) e Brumadinho (2019), bem como a crise enfrentada pelo povo Yanomami[29], podem ser atribuídos ao acúmulo de capital nas mãos de poucas pessoas. Se a modernidade contribuiu para a formação de identidades com base na manutenção das estruturas coloniais, essas identidades já eram esperadas pela colonialidade. Em outras palavras, a construção de uma identidade desterritorializada foi um projeto estabelecido pela modernidade para que o indivíduo se sentisse dessa maneira. Quanto mais deslocado de um sentimento de pertença e continuidade, menos ligado, mais disperso e confuso ele se sente.

Essa desterritorialização identitária afasta o sujeito de quem ele é, do sentimento de pertença e continuidade. A narrativa do progresso/modernidade é, portanto, uma narrativa da colonialidade. Nesse modelo, fica evidente que é mais fácil de lidar com quem não conhece a si e a sua história, logo, qualquer história lhe é válida. Dessa forma, para a ressignificação desse modelo "é necessário despertar no outro sua capacidade e tal processo só pode ocorrer quando os sujeitos, sendo e existindo, criam rasuras e fissuras nos modelos de colonialidade propostos. É preciso ter um horizonte pluriversal e não uma sociedade moderna tal qual conhecemos e reproduzimos". (Dering, 2021, p. 195).

A construção da identidade, por estar profundamente ligada à cultura, não é estática; pode ser ressignificada ao longo da história ou das necessidades de um grupo. Um exemplo de ruptura nos padrões de colonialidade é apresentado na pesquisa de Zacchi (2016), que identifica

---

de escrita desta tese, foram resgatadas 918 pessoas nessa situação conforme aponta reportagem do jornal do G1 (https://shre.ink/kHMw).

[29] De acordo com informações divulgadas em Janeiro de 2023, devido à exploração/expropriação promovida por garimpos ilegais, a maior terra indígena do Brasil, onde vivem aproximadamente 28 mil Yanomami, está enfrentando uma crise sanitária e humanitária. Desnutrição, malária, pneumonia, verminoses e violências. Mais de 50% das crianças estão sofrendo com desnutrição, e há um alto número de casos de malária ligados à expansão do garimpo na região. Disponível em : https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/01/24/situacao-dos-yanomami-expoe-abandono-dos-indigenas-pelo-estado, Acesso em 20 de jul. de 2023.

um conflito na formação da identidade do MST. Este movimento questiona as identidades impostas e passa por várias reinterpretações ao longo de sua trajetória.

Os contextos dão origem a outras lutas. Por exemplo, no seu início, o MST direcionava seus esforços para o contexto brasileiro, com ênfase na luta pela terra. Inicialmente, seu principal alvo eram os latifúndios improdutivos. Nos dias de hoje, o MST incorpora uma diversidade de discursos que abrangem várias vozes, alinhando-se a outros movimentos que compartilham objetivos comuns, combatendo opressões tanto a nível local quanto global.

Nessa configuração, o avanço do modelo do agronegócio se torna uma das principais questões a serem enfrentadas. Em outras palavras, o MST e seus membros passaram por mudanças de perspectiva, reformulando suas práticas e construções identitárias, mas sempre mantendo como base fundamental a luta pela terra e seu papel social.

Conforme discutido até o momento, a identidade é moldada por diversos elementos, não se restringindo apenas a experiências pessoais. Esses elementos podem incluir fatores históricos, culturais, biológicos e psicológicos, memória coletiva, além de dinâmicas de poder e hierarquia. É crucial reconhecer que as identidades são construídas de forma dinâmica e são influenciadas por uma gama de fatores internos e externos, particularmente em um contexto de globalização e avanço das comunicações. Com o advento da internet, as pessoas podem ter acesso a diversas culturas tanto local quanto globalmente. Nesse contexto, é importante notar que a identidade pode evoluir ao longo do tempo e do espaço, como salientado por Zacchi (2016). Tanto a cultura quanto a identidade são conceitos fluidos e mutáveis.

Garcia (2007) e Zacchi (2016) enfatizam que o significado da identidade não deve ser desvinculado das estruturas de desigualdade e das relações de poder. Dessa forma, a construção da identidade deve ser vista como um processo dinâmico que abrange a interação entre grupos sociais e culturais, juntamente com as estruturas de poder e dominação que regem essas interações. Por meio dessa abordagem, a identidade se transforma em um processo discursivo de criação e recriação que engloba as interações entre grupos, indivíduos, instituições e sistemas sociais e culturais. Vale ressaltar que o conceito de identidade está intrinsecamente ligado às práticas de letramento, ou seja, à linguagem.

Conforme Moita Lopes (2002), a linguagem desempenha um papel fundamental na formação da nossa identidade. A colonialidade, inclusive, foi introduzida em nossa sociedade através da linguagem. Como o autor defende, é por meio do discurso que nos constituímos, moldamos o mundo e, nessa relação de interação, também construímos a imagem do outro.

No contexto do ensino, os professores e toda a estrutura universitária têm um papel relevante na moldagem da identidade dos estudantes. Por essa razão, é importante considerar

que, em um curso de licenciatura, a formação do professor é, ao mesmo tempo, uma formação de identidade. Portanto, nesta pesquisa, é relevante investigar qual identidade o curso está buscando desenvolver e se essas identidades estão sendo discutidas com os estudantes, que, de acordo com os princípios fundamentais da educação no campo, devem estar envolvidos na construção do processo educativo, desempenhando um papel ativo, em vez de serem apenas observadores passivos.

No que diz respeito à formação da identidade dos professores, Beijaard, Meijer e Verloop (2004), em uma revisão da literatura sobre o tema, identificam três tipos de estudos: (a) aqueles que se concentram na formação da identidade profissional dos professores; (b) os que exploram as características da identidade profissional; e (c) os que representam a identidade profissional por meio das histórias (narrativas) dos próprios professores.

Esses autores também destacam que a formação da identidade profissional do professor é um processo dinâmico e em constante desenvolvimento. Eles afirmam que a identidade é construída tanto individualmente quanto na interação com os outros e com o ambiente, e passa a ser influenciada por experiências, relações interpessoais, percepções e crenças. Além disso, os autores enfatizam a importância de uma forma de autocompreensão, na qual os professores passam a compreender a si mesmos de maneira mais profunda por meio da reflexão sobre suas práticas.

Na pesquisa narrativa, "o sujeito, ao contar suas memórias, ao representar a si mesmo e os outros que o determinaram e o constituem, realiza gestos de avaliação segundo os valores atuais que determinam sua visão de mundo, seu agir" (Lessa, 2013, p. 130). Dessa forma, o sujeito ao narrar sua história imprime os traços de suas identidades que refletem e/ou reproduzem questões sociais, culturais e históricas. Logo, compreender a identidade a partir das narrativas de educadores é um exercício que permite perceber de que modo a colonialidade está presente na formação desses profissionais e dessa forma verificar até que ponto esse educador reproduz o discurso hegemônico e/ou os discursos da própria formação e em que medida ele provoca fissura nesses discursos.

Segundo Moita Lopes (2002), "as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas" (p. 38). Nesse contexto, o autor argumenta que é necessário que os currículos dos cursos de formação de professores abordem temas como multiculturalidade/globalização, exercício da cidadania e desconstrução das desigualdades sociais. Essas questões serão examinadas nesta pesquisa através da comparação das narrativas dos professores com o projeto pedagógico do curso.

Moita Lopes (2002) afirma que assim como somos construídos discursivamente, também podemos ser desconstruídos por esse discurso, ao trazer para a realidade os significados de nossas identidades e as relações de poder. É importante destacar que um dos princípios fundamentais da decolonialidade é compreender como os discursos hegemônicos foram/são construídos e reproduzidos, e a partir disso, criar rupturas para visualizar outras possibilidades para as culturas que foram alvo de apagamentos históricos (memoricídios).

Dessa forma, observamos, em seu percurso formativo, o que o educador passa a agregar em sua identidade e o que ele "negocia", lembrando que essas negociações nem sempre são pacíficas, as vezes são problemáticas, podendo o estudante assumir algumas características do curso e haver resistências ou ressignificar em outras. Esse processo de negociação é o que estamos chamamos de construção identitária. Dessa forma esse contraste entre currículo e as narrativas dos professores podem contribuir para entender o perfil do egresso e inclusive na reformulação do projeto pedagógico do curso tendo em vista se tratar de uma formação por área de conhecimento, que ainda é incipiente, como também a própria história da licenciatura em educação do campo.

Diante dessas reflexões apresentadas, emerge a oportunidade de explorar uma abordagem que ressoa com os princípios da decolonialidade e que pode oferecer um caminho para a transformação e a desconstrução dos discursos hegemônicos na formação educacional. A partir da análise das ressignificações, resistências e transformações que ocorrem no percurso de desenvolvimento do educador, é possível conceber como a educação intercultural se configura como uma ferramenta significativa para redefinir identidades, reconstruir culturas e reconhecer e valorar diferentes formas de produção de conhecimentos. Na seção subsequente, portanto, tratarei da interculturalidade, visto esse um dos caminhos para a decolonialidade.

4.6. A educação intercultural, um caminho para a decolonialidade

Esta pesquisa parte da premissa de que, na formação de professores, as discussões sobre as diferentes culturas, gêneros, etnias dentre outras temáticas, que envolvem grupos minoritários/invisibilizados, são de extrema relevância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O Brasil por ser um país multicultural, formado por uma miscigenação de povos, "não há necessidade de convencer alunos e educadores de que negros e indígenas são parte da nação. Nossa narrativa da identidade nacional, consolidada a partir dos anos 1930, (...)

afirma que somos uma sociedade mista" (Alberti, 2013, p. 31). Entretanto, como afirma Fontenele e Cavalcante (2020), a história e cultura desses diferentes povos não são temas de relevância no contexto escolar. Como pontuam os autores, a falta de formação continuada de professores, como também o enraizamento de estereótipos e preconceitos sobre essas temáticas contribuem para manter uma estrutura de desigualdade social.

Segundo Ifadireó *et al.* (2019, p. 1097), a figura do negro e do indígena nos livros didáticos são representadas "por ilustrações, exemplos, textos e figuras que revelam o mesmo cotidiano de abandono, exclusão, criminalização, miséria e desemprego, ausência de status e prestígio social". Ainda, segundo os autores, quando se trata de papéis sociais, os brancos ocupam posições de destaques enquanto os negros e indígenas ocupam espaços secundários. E essas questões, às vezes, passam despercebidas pelos professores, justamente pela falta de uma formação intercultural.

Nessa mesma direção, aponta Santos e Borba (2021), que há uma negação da cultura campesina no contexto escolar. O sujeito do campo, no livro didático, por exemplo, aparece carregado de estigma e estereótipos, retratando-o como um Jeca Tatu. Carneiro, Silva e Santos (2017) também mostram que a imagem e cultura do sujeito do campo, presente em livros didáticos, são divorciados da realidade campesina sendo contrário aos princípios defendidos pela educação do campo. De acordo com Mendes (2021, p. 17), desde a colonização do Brasil "o campo vem sendo explorado como meio de produção, sem se levar adequadamente em conta o sujeito que ali habita e luta para permanecer nesse espaço de adversidades". Os povos do campo, em sua maioria, vêm sendo sujeitados "às práticas e epistemologias produzidas e privilegiadas, tendo em vista sua aplicação em contextos de educação urbana", todas essas implicações são reflexos da colonização.

Neste breve histórico, é oportuno pensar que a valoração da cultura e identidade campesina passa a fazer sentido justamente com a construção de um pensamento/projeto decolonial. Como aponta Walsh (2005), a educação intercultural é um caminho para a decolonialidade. Neste sentido, é pertinente conceber a LEC como uma licenciatura para além da disciplinaridade ou mesmo da transdisciplinaridade, como está posto em seu projeto pedagógico, ou seja, uma licenciatura intercultural.

Mesmo não sendo o mérito desta pesquisa, acredito que a educação intercultural deveria ser um projeto de currículo educacional brasileiro. Corroborando com Marques (2017):

> Os casos de racismo, discriminação social e de gênero reportados na mídia em nosso país recentemente são inúmeros, o que indica que a adoção da perspectiva intercultural nas escolas públicas brasileiras possa ser considerada uma alternativa relevante para lidar com essas questões no âmbito escolar e promover mudanças significativas no contexto atual. (Marques, 2017, p. 450).

Dessa forma, entendemos que a interculturalidade é um projeto importante para a decolonialidade e não deveria ser restrito a alguns grupos étnicos como veremos mais adiante. Contudo, como esta pesquisa parte do contexto de formação de professores da LEC/UFVJM, durante a análise de dados, será observado características da educação intercultural nas práticas formativas tendo como base as narrativas dos egressos desse curso como também o seu Projeto Pedagógico.

Vale ressaltar que o PPC da LEC (2018) é organizado a partir de uma perspectiva interdisciplinar. De acordo com o documento, "a matriz curricular do curso desenvolve uma estratégia interdisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em três áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza" (p. 11).

A organização da LEC reconhece a adoção de uma perspectiva que atenda a uma educação construída como o sujeito campesino na perspectiva da valorização dos diferentes saberes, os produzidos na universidade como também os das comunidades do campo. O que coloca o currículo em um cenário experimental, que exige flexibilidade teórica e metodológica para poder formular e sistematizar novas práticas educativas. Como o próprio PPC da LEC (2018) reconhece que, "os aspectos que embasam e desafiam a Educação do Campo na UFVJM são a formação por área de conhecimento, à docência embasada em uma prática educativa multi, inter e transdisciplinar" (p. 26). Dessa forma, esperamos que este trabalho possa servir de embasamento para que essa licenciatura em educação do campo, como também as outras licenciaturas nessa modalidade, espalhadas pelo Brasil, assumam uma postura pedagógica intercultural, sendo assim um passo para a decolonialidade.

De acordo com Morin (2002, p. 105), a organização disciplinar foi estabelecida no século XIX, especialmente com a formação da universidade moderna. Desenvolveu-se posteriormente no século XX com o impulso da pesquisa científica, "isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento etc.; essa história está inscrita na da Universidade".

Sousa Junior e Galvão (2005) afirmam que "o termo disciplina está vinculado à ideia de hierarquização e estratificação" (p. 395). Nesse sentido há um entendimento que o conhecimento fragmentado em partes seria melhor assimilado pelo estudante. Essa visão é contrária ao conceito de interdisciplinaridade. Conforme aponta Japiassu (1976), a interdisciplinaridade exige uma reflexão mais aprofundada do conhecimento propondo um avanço sobre o ensino tradicional (disciplinar), partindo de uma reflexão crítica sobre a

estrutura do conhecimento, visando superar o isolamento entre as disciplinas e repensando a integralização do conhecimento.

De acordo com Maldonado-Torres, (2016) as disciplinas acadêmicas, como conhecemos:

> [Possuem] raízes muito profundas nas universidades modernas ocidentais. A universidade ocidental, com suas disciplinas e ramos de conhecimento, é uma instituição de transformação relativamente lenta, cuja legitimidade repousa em processos históricos amplos e duradouros, como o surgimento da revelação ou a linha divisória entre crença religiosa e conhecimento secular (Maldonado-Torres, 2016, p. 76).

Conforme o autor, a estrutura das universidades ocidentais, que seguem uma lógica moderno/colonial com suas diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, não é algo que tenha surgido rapidamente, mas sim ao longo de um processo de transformação lenta. Portanto, a legitimidade dessas disciplinas foi sustentada por processos históricos amplos e duradouros, que demarcam uma linha divisória entre crença religiosa e conhecimento secular, embora essa linha divisória não separe totalmente a crença religiosa do conhecimento científico[30].

De acordo com Maldonado-Torres, (2016), a decolonização é um projeto incompleto, devendo ser compreendido como uma atitude, um processo. Caso contrário não conseguiremos desenvolver práticas decoloniais, pois somos orientados por base, projeto/atitude colonial. A postura decolonial antecede ao método, no sentido de que não existe a formulação de um método decolonial, pois a própria ideia de método e de ciência são construídas com base nas atitudes moderno-coloniais. Para termos uma postura decolonial não basta simplesmente a escolha de um método e sim ter uma postura ativa a fim de perceber onde as mudanças precisam ser feitas e questionadas.

Em uma perspectiva decolonial, faz sentido ir além da disciplina e métodos, o que Maldonado-Torres entende como transdisciplinaridade, não no sentido de somente atravessar disciplinas mas ir além da lógica da disciplina. Neste sentido, a

> transdisciplinaridade, neste contexto, significa, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecer imperativos e lógicas mais amplas do que as disciplinas que encontram sua orientação própria e em relação às quais elas mesmas e seus métodos podem se destruir e se reconstruir de forma distinta (Maldonado-Torres, 2016, p. 93).

Como provoca o autor, é a partir desse ponto de vista que podemos falar de uma atitude decolonizadora, que suspende os métodos e propõe formas de lidar com a ausência de métodos.

Vale ressaltar que a própria LEC/UFVJM, em seu Projeto Pedagógico (PPC, 2018, p. 40), no que se refere à dimensão teórico-pedagógica, assume a transdisciplinaridade, "visando

[30] A este respeito ver Gonçalves (2018).

promover uma ruptura com o isolamento disciplinar e a construção de uma leitura complexa da realidade do campo". Nesse sentido, a proposta do curso considera a necessidade de uma maior articulação de saberes e práticas que transcende a abordagem interdisciplinar. Essa perspectiva já é muito progressista, especialmente considerando as condições de organização do curso, que reúne professores de diversas áreas do conhecimento. Como mencionarei na análise de dados, essa abordagem que transcende as barreiras disciplinares tradicionais e que considera a construção do conhecimento em uma perspectiva horizontal é a que abre espaço para refletirmos sobre a interculturalidade dentro desse contexto.

De acordo com Candau e Russo (2010), a colonização do continente latino-americano propõe um processo de homogeneização cultural em que a escolarização "exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades". (p. 154). A interculturalidade seria um caminho para reverter esse cenário.

Candau e Russo (2010) afirmam que existe uma ampla produção latino-americana sobre a interculturalidade, "de modo especial nos países de colonização espanhola e, entre estes, nos países andinos" (p. 154). No Brasil, essas discussões ganham mais notoriedade após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que passa a reconhecer a pluralidade das populações indígenas e quilombolas.

Candau e Russo (2010) conduzem uma pesquisa intitulada "Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença", que tinha como objetivo "analisar como a problemática da educação intercultural tem se desenvolvido em diferentes países latino-americanos" (p. 154). De acordo com as autoras, o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena" (p. 155). No Brasil, esse termo também aparece atrelado à educação escolar indígena, por exemplo, no que diz respeito à formação de professores indígenas há as licenciaturas interculturais, que segundo informações do MEC são mais de 20 cursos espalhados pelo Brasil que é exclusivo para a população indígena. Essa formação visa o respeito às diferenças interculturais e territoriais de cada etnia.

Candau e Russo (2010) trazem com maior profundidade um percurso histórico sobre a escolarização indígena, que, em um primeiro momento, se desenvolve desde o período colonial até as primeiras décadas do século XX. Esse foi um período marcado por uma violência etnocêntrica explícita de aculturação das populações indígenas. Em um segundo momento, surgem escolas bilíngues que apesar de considerar outras línguas, além da oficial, no espaço escolar, esse modelo via "o bilinguismo apenas como uma etapa de transição necessária: um

modo para alfabetizar e "civilizar" mais facilmente, povos inteiros" (p. 156). Em um terceiro momento, a escola passa a funcionar como uma instituição de desenvolvimento comunitário com a finalidade de transmissão de valores da cultura nacional. Esses valores eram passados na língua materna da criança com a finalidade de que essas repassassem aos pais.

Essas concepções de bilinguismo influenciam a educação indígena até a década de 1970 quando esse modelo começa a ser ressignificado com a influência de movimentos comunitários ligados à defesa dos povos indígenas. "O bilinguismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a continuidade dos próprios grupos minoritários" (Candau; Russo, 2010, p.157).

Na década de 1970, foi desenvolvido na Universidade Nacional Maior de São Marcos, no Peru, um projeto piloto de educação bilíngue de grande influência que trazia para o debate lideranças indígenas. Nesse mesmo período, no contexto brasileiro, foi desenvolvido um projeto de educação indígena, na Universidade Estadual de Campinas, "que defendia como proposta básica a integração entre o processo cultural local e o saber sistematizado universal, procurando, assim, valorizar as práticas sociais dos povos indígenas integrantes do programa" (Candau; Russo, 2010, p. 157). Contudo, essas experiências, mesmo de grande relevância, não recebem apoio do Estado, permanecendo restritas àqueles contextos até o final da década de 1980.

Por fim, uma mudança significativa começa acontecer, quando os povos indígenas passam a participar da construção de um modelo educacional mais próximo de suas realidades

> o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. (Candau; Russo, 2010, p. 157).

Vale ressaltar que, nas últimas duas décadas, essas trocas de saberes entre culturas passaram a ganhar notoriedade internacional. Essas diferentes línguas foram o ponto de partida para o diálogo entre diferentes culturas. As experiências de escolas interculturais indígenas abrem margem para se pensar em uma nova configuração do espaço cultural escolar.

Um outro movimento que se torna relevante para pensarmos na interculturalidade é o movimentos do negros, que de acordo Candau e Russo (2010), "assim como os indígenas, culturas de matriz africana não encontraram espaço na educação escolar e até hoje encontram dificuldade de difusão no continente" (p. 158). Em alguns países, os negros escravizados foram praticamente extintos, como por exemplo na Argentina, em outros, constituiu a grande maioria da população, como em Cuba ou no Haiti. Em alguns casos, eles se limitam a determinadas

regiões e/ou centros rurais, como Equador ou Bolívia, e em outros casos formam a maioria da população, inclusive em centros urbanos, como no Brasil que segundo os dados do IBGE (2016) 54% da população brasileira se constitui por pessoas negras.

Apesar da maioria da população brasileira ser negra, há vários movimentos de luta antirracistas por igualdades de direito que demandam por reparações históricas, como a lei de cotas raciais, reconhecimento e demarcação de terras quilombolas, leis que tornam obrigatório o ensino das culturas afro-brasileiras nas escolas. No que diz respeito às produções acadêmicas que tratem da temática educação intercultural, conforme apontam Candau e Russo (2010), há poucas referências às contribuições dos grupos e movimentos negros.

Um outro movimento importante de aproximação com a perspectiva intercultural é a educação popular que surgem na américa latina a partir da década de 1970, que tem como premissa a valorização dos espaços de construção do conhecimento, fora dos muros da escola, (educação não formal) que vem trazendo contribuições significativas para se pensar em um outro modelo de escola. Esse movimento teve inspiração das pedagogias freireanas que vinham ao encontro da universidade popular, da educação de jovens e adultos, da educação inclusiva e da educação humanizadora.

Freire (1987) afirma que educação escolar não seria uma alavanca para a transformação da sociedade, visto que esse sistema atuava reproduzindo o pensamento dominante. Assim sendo, era necessário pensar criticamente no espaço escolar nessa relação com o mundo globalizado. Por essas razões, Freire tinha preferência de trabalhar fora da educação formal, que compreendeu como um novo caminho para uma mudança significativa na sociedade.

Para Freire, é justamente nas manifestações culturais cotidianas que abrimos espaço para compreender a diferença (Faundez; Freire, 1985). O reconhecimento da cultura do analfabeto, do camponês e do periférico não era um impedimento para Freire e sim uma oportunidade de aprendizado com o contexto desses sujeitos. Inclusive conforme aponta Mendes (2021) a natureza dialógica e contextual com que Freire pensava a educação abria margem para a formação de um sujeito crítico e autônomo.

Conforme Candau e Russo (2010), a educação popular defendida e praticada por Paulo Freire, (1967), cria um "círculo cultural" que são várias práticas de educação popular que se multiplicam por todo o contexto brasileiro até ser alvo de perseguição do golpe militar de 1964. No entanto, o legado de Paulo Freire já havia penetrado profundamente no pensamento e na prática dos educadores de massa. O exílio de Paulo Freire, inclusive, multiplicou essas experiências para além do contexto brasileiro. Conforme as autoras a "relevância da dimensão cultural nas relações pedagógicas e pelo método dialógico que propõe implementar nos

processos educativos, pode-se considerar que o pensamento de Paulo Freire já adiantava aspectos importantes do que hoje se configura como a perspectiva intercultural na educação" (Candau; Russo, 2010, p.162).

Nessa mesma direção, Oliveira (2011) afirma que "a "cultura", o "diálogo" e a "relação entre os saberes" presentes na educação popular de Paulo Freire contribuíram na construção da educação intercultural no Brasil" (p. 120). A partir desse movimento da construção de uma educação intercultural, surgem grupos que defendem uma concepção intercultural decolonial ou educação intercultural crítica.

Para Walsh (2005):

> o conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico [...], precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (Walsh, 2005, p. 25).

Conforme ressalta a autora a interculturalidade não apenas diversifica a perspectiva de conhecimento, mas também desafia o *status quo* intelectual ao priorizar experiências e vozes que historicamente foram negligenciadas e marginalizadas nos modelos de produção científica.

De acordo com Marques (2017), há um laço estreito entre os conceitos de cultura e educação. Segundo o autor, a cultura "dita as regras" do conteúdo educacional. Dessa forma, como abordado na seção anterior, a cultura é dinâmica e se ressignifica com as mudanças sociais, assim sendo, como defende Marques (2017), a interculturalidade também é um conceito dinâmico uma vez que esse é guiada pela cultura. Abordando conceitos da Unesco (2006), Marques (2017) aponta que a "interculturalidade pressupõe multiculturalismo, trocas interculturais equitativas, diálogo e respeito mútuo entre culturas" (p. 450).

A criação da LEC, como explanado no início desta tese, surge da luta de movimentos sociais ligados ao campo. No contexto brasileiro, a diversidade cultural na educação ganha notoriedade justamente com as lutas dos movimentos sociais (Arroyo, 2015b; Fleuri, 2001). Como aponta Arroyo (2015b), os movimentos sociais têm trazido para o debate acadêmico indagações, saberes e culturas. E o desafio é a incorporação destes diferentes saberes nos currículos de formação de professores. Como pontua Marques (2017)," um docente sem uma formação acadêmica diferenciada – por áreas de conhecimentos, que o possibilite atuar de forma crítica e inter/transdisciplinar nesse contexto –, pode não dar conta de lidar com essa realidade" (p. 458).

Segundo Marques (2017), a Educação do Campo dialoga com a educação intercultural, pois a própria realidade dos sujeitos do campo "demanda uma proposta de educação

diferenciada da proposta das escolas que atendem às populações dos territórios urbanos" (p. 547). Isso ocorre pois há uma necessidade de abordagens contextuais e dialógicas voltadas à valoração das especificidades/diversidades socioculturais e linguísticas de cada contexto.

De acordo com Walsh (2010), a compreensão da interculturalidade ainda está focada na educação indígena "embora exista um reconhecimento de que a educação intercultural é para todos, sua proposta facilmente acaba sendo um pouco mais do que a incorporação de temas relacionados à diversidade linguística e cultural" (p. 85), ou seja, como um processo de estudo e aprendizagem inter-epistêmicos. Conforme Marques (2017), "no contexto brasileiro, as propostas educacionais que dialogam com a perspectiva teórica da interculturalidade são poucas" (p. 453), dado a relevância dessas práticas pedagógicas no que diz respeito em superar o monoculturalismo presente na educação.

A interculturalidade pressupõe a valorização da diversidade cultural podendo formar cidadãos críticos reflexivos tolerantes com as diferenças, reduzindo discriminações e preconceitos. Assim, ressignificando o conhecimento científico, pois é a lógica moderno-colonial que coloca o conhecimento científico em detrimento do conhecimento popular. Todas essas implicações estão alinhadas com a formação de professores, especialmente os envolvidos na educação do campo. Isso ocorre porque a lógica da educação escolar, com todas as suas exclusões, historicamente foi concebida a partir de uma perspectiva urbanocêntrica, negligenciando as temporalidades próprias das comunidades campesinas.

Conforme Mendes (2021), em termos de temporalidade e organização, as escolas do campo têm uma lógica diferente das escolas urbanas. Exemplo disso é que os alunos das escolas do campo que trabalham na agricultura familiar também podem "aprender e se socializar" nos ritmos da própria produção do campo, dos ciclos da terra, plantio, colheita e diversos movimentos culturais que são marcantes nesses espaços. Em outras palavras, os alunos do campo têm a oportunidade de aprender tanto na escola quanto em suas experiências rurais e neste sentido a comunidade também ensina a escola. Contudo, "um docente sem uma formação acadêmica diferenciada – por áreas de conhecimentos, que o possibilite atuar de forma crítica e inter/transdisciplinar nesse contexto –, pode não dar conta de lidar com essa realidade" (Marques, 2017, p. 458).

Assim sendo, no contexto da educação do campo, conforme defendemos nesta tese, emerge a necessidade de uma formação direcionada para atender a essas demandas. A interculturalidade pode ser compreendida como um modelo que se aproxima dos ideais da construção de uma educação do campo decolonizadora. Como tenho discutido essas abordagens pedagógicas, como nossos modelos educacionais passam a ser orientados pelos currículos.

Portanto na próxima seção, tratarei de maneira concisa da importância de que pesquisadores da área de linguagens também abordem essas temáticas. Isso ocorre porque nossos modelos educacionais passam a ser orientados pelos currículos.

4.7. Repensando o currículo para a interculturalidade

Um dos propósitos desta pesquisa, conforme destacado na seção dedicada ao objetivo geral, foi abordar a trajetória, os impactos e os desdobramentos resultantes da institucionalização da LEC na área de linguagens e códigos da UFVJM. Essas questões foram problematizadas por meio de uma análise integrada dos marcos legais. No início desta tese, já foram abordados alguns pontos importantes ao contextualizar a institucionalização da LEC, bem como a estruturação da Pedagogia da Alternância nessa licenciatura.

Outra questão abordada nos objetivos desta pesquisa é a análise da trajetória e do impacto dos egressos, nas interrelações entre letramento, tecnologias digitais e modernidade, bem como da construção de sua identidade docente sob uma perspectiva decolonial. Nesse contexto, considerando que estou tratando de diversos currículos, abordarei de forma concisa a perspectiva de currículo que estou investigando.

Conforme Silva (2005), existem diversas proposições sobre o que seriam de fato os currículos. Segundo o autor:

> O currículo é lugar, espaço, território. **O currículo é relação de poder**. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: **no currículo se forja nossa identidade**. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2005, p. 150, grifo próprio).

Silva, destaca que o currículo é um conceito complexo e multifacetado, que abrange diversas dimensões. Nesse sentido o currículo está para além de ser simplesmente um conjunto de conteúdos a serem ensinados. O currículo pode ser visto como uma “arena de disputa” onde ocorre o exercício de poder, pois as escolhas sobre o que é incluído ou excluído do currículo refletem relações de poder e ideologias dominantes.

Conforme venho defendendo, alicerçado no letramento sob uma perspectiva decolonial, as práticas de letramento são "constitutivas da identidade e da pessoalidade". Isso significa que nossa relação com a leitura e escrita pode moldar aspectos fundamentais de nossa identidade individual. Nesse sentido, considerando que as práticas educacionais escolares e universitárias

são delineadas por currículos, é válido ressaltar, conforme apontado por Silva (2005), que **o currículo forja identidades**.

Nesse sentido, conforme Silva (2005), o currículo como autobiografia mostra que esse desempenha um papel na formação da identidade dos indivíduos, influenciando como eles se veem e como são vistos pelos outros. O currículo como texto, discurso e documento vai ao encontro da importância das escolhas linguísticas e comunicativas na sua construção. Nesse sentido o currículo não deve ser entendido apenas como um compilado de informações, pois esse também molda a maneira como essas informações são apresentadas e (re)interpretadas. Em suma, o currículo é dinâmico, entrelaçado com poder, identidade, letramentos, tecnologias e contexto, o que evidencia sua relevância abrangente e profunda na educação e na formação de identidades.

Conforme destacado por Silva (2005), os currículos não são apenas documentos, mas sim construções sociais que se desenvolvem e são moldados por uma variedade de contextos e culturas. Em outras palavras, para uma compreensão completa dos diversos ambientes de aprendizagem, torna-se necessário compreender, de maneira contextual, como os distintos currículos operam, uma vez que o propósito último de um currículo é, ou pelo menos deveria ser, a promoção efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, o conceito em si não deve ser tratado isoladamente. É preciso reconhecer que o currículo não é apenas uma tecnologia que ensina como deve, ou não, acontecer a construção do conhecimento, mas também um espaço onde se entrelaçam dinâmicas sociais, culturais e ideológicas. Esses refletem os valores, crenças e poder existentes na sociedade e, como tal, sua análise requer uma abordagem sensível e contextualizada, problematizado suas condições de produção.

Conforme Silva (2005), existem diferentes currículos que podem contribuir para entendermos como acontecem as dinâmicas de aprendizagens em diversos lugares. Muitos de nossos conhecimentos são gerados na experiência do dia a dia, na família, nas comunidades, que seriam os currículos não oficiais, ou currículos do senso comum. E há também os conhecimentos escolares que estamos chamando de currículos oficiais.

Dada a crescente influência que a tecnologia e a globalização exercem atualmente na educação, é necessário (re)examinar como o currículo incorpora essas mudanças. Ao explorar a construção da identidade docente do educador do campo sob uma perspectiva decolonial, é essencial reconhecer a influência de estruturas históricas e culturais que moldaram os padrões de ensino. A decolonização do currículo envolve questionar essas influências coloniais e

trabalhar para incorporar perspectivas autênticas, diversificadas e inclusivas que ressoem com a realidade dos educandos no reconhecimento e valoração de seus corpos, vozes e culturas.

Nessa perspectiva, onde se reconhece que o currículo exerce uma influência tanto estruturadora quanto limitadora sobre o indivíduo, ao impor o que pode ou não ser ensinado, torna-se essencial considerar que um currículo interdisciplinar pode não ser adequado para atender às necessidades específicas do contexto da educação do campo. Isso se deve ao risco de que tal abordagem possa resultar na supressão dos diálogos essenciais entre as diferentes disciplinas.

Nesse contexto, a alternativa de um currículo intercultural se destaca como uma abordagem que pode fazer mais sentido. Isso ocorre porque esse enfoque parte da premissa fundamental de fomentar a troca e a interação entre distintas culturas. Em vez de restringir o aprendizado a limites disciplinares. Um currículo intercultural, portanto, busca valorizar e incorporar as diversas perspectivas culturais presentes na comunidade.

Segundo Paraiso (2004), as teorias pós-críticas, já nas décadas de 70/80, já começaram a pensar no enfoque na diferença. Segundo a autora, “suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (p. 284)”. As teorias pós-críticas, ao enfocar a diferença e buscar a multiplicidade de sentidos nas práticas educacionais, alinham-se com os princípios da decolonialidade e interculturalidade. No sentido de desafiar as estruturas hegemônicas, valorizando as vozes subalternas e promovendo um diálogo intercultural que reconhece a diversidade de perspectivas e identidades. Nesse sentido, percebe-se que a decolonialidade do poder, do saber e do ser nessas instituições passa necessariamente pela ressignificação dos currículos.

Ao enfatizar a abertura para a diferença e o espaço às vozes subalternas, emergem discussões que eram frequentemente excluídas ou silenciadas nos currículos oficiais e/ou escolares. Tais debates, que abrangem temas como inclusão social, diversidades culturais, gêneros, etnias, grupos minoritários/invisibilizados e outros, são de extrema importância, especialmente na formação do professor, pois acabam refletindo no ambiente escolar, sendo que o professor é um formador de outras identidades.

As “recentes” viradas nos estudos da área de Linguística Aplicada, conforme apontado por Lopes (2006), também passaram a abordar a demanda de um mundo cada vez mais diversificado e globalizado, requerendo uma ruptura com práticas tradicionais e paradigmas estabelecidos. Essas pesquisas na esfera da Linguística Aplicada, em conjunto com teorias

educacionais, práticas pedagógicas e outras abordagens progressistas, contribuíram para colocar em debate a necessidade de repensar as práticas de ensino tradicionais.

Essas ressignificações curriculares, impulsionadas por essas transformações, passaram a influenciar diversos currículos. Por exemplo, os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que surgiram no final da década de 90 já questionavam uma nova concepção de língua, enfatizando a necessidade de uma educação linguística (Bagno, 2002).

Mesmo com todos esses "avanços", mudanças em currículos de cursos que formam professores na área das linguagens, ainda são tímidas. Freitas (2014) traz algumas reflexões sobre o currículo de cursos de Letras de universidades públicas do estado do Rio de Janeiro no qual percebe-se poucas mudanças em tal currículo. Em sua análise, a autora afirma que a maioria dos cursos de letras são compostos por quase as mesmas disciplinas desde 1939.

A resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 1/2002, que rege normas de organização das licenciaturas brasileiras, estabeleceu que, a partir de 2002, a formação interdisciplinar tornaria um critério a ser incorporado na organização da matriz curricular dos cursos de licenciatura. Esse documento orienta que deve existir uma articulação entre a abordagem disciplinar e a interdisciplinaridade. Porém, segundo Freitas (2014):

> Se a interdisciplinaridade no domínio dos conteúdos e a articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade são disposições legais, uma indagação válida seria **como fazê-lo em um curso que é fundamentalmente disciplinar.** (Freitas, 2014, p. 248).

Essa questão levantada por Freitas é crucial para pensarmos o quanto os currículos possuem raízes muito profundas na lógica das universidades modernas/coloniais ocidentais disciplinar. O que torna um desafio em como implementar a interdisciplinaridade em um curso que segue, por essência, nessa lógica.

Freitas (2014) utiliza como exemplo quatro currículos do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol[31] e afirma "(...) que nenhum deles conta com disciplinas que sejam de outras áreas do conhecimento. Os cursos são integralmente formados por disciplinas da área de Letras" (p. 247). A autora também conduz uma pesquisa que revela que, dentre os quatorze cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal Fluminense, somente dois não incluem disciplinas de outras áreas em suas grades curriculares, sendo um deles o curso de Letras. Esse engessamento evidencia-se como um padrão marcante na área de letras, que segundo Freitas (2014) o curso de letras é endógeno.

[31] Tal levantamento foi feito nos cursos de Letras/Espanhol das universidades públicas situadas no estado do Rio de Janeiro – UFRJ, UFF, UERJ e UFRRJ.

Considerando este cenário, é notável que a postura adotada pela LEC/UFVJM ao defender em seu PPC uma abordagem transdisciplinar representa uma perspectiva verdadeiramente progressista. Esta escolha é ainda mais significativa dada a complexa situação de produção do currículo, que exige um contínuo diálogo com professores provenientes de diversas áreas de formação. Nesse sentido, a adoção de uma perspectiva transdisciplinar não apenas rompe com a rigidez observada em muitos cursos de letras, mas também coloca a LEC/UFVJM na vanguarda das práticas curriculares, ao reconhecer a importância da interconexão entre diferentes campos de conhecimento.

Essa interconexão, de fato, estabelece uma ponte entre a LEC e os princípios da interculturalidade/decolonialidade, os quais abordarei com mais profundidade posteriormente na análise de dados. A capacidade de transcender os limites tradicionais das disciplinas não apenas aproxima a LEC dessas correntes teóricas, mas também a posiciona como uma facilitadora da compreensão e da transformação das relações entre culturas e diálogos entre diferentes conhecimentos.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, disserto sobre a metodologia adotada tanto para a coleta quanto para a análise dos dados, com base nos objetivos propostos. Inicialmente, contextualizo a natureza dessa investigação. Em um segundo momento trato das questões envoltas dos instrumentos empregados no processo de geração de dados. Na sequência, aprofundo a discussão sobre as estratégias utilizadas para a análise dos dados, delineando os passos e critérios adotados para a extração de significados e padrões relevantes.

5.1. A natureza da pesquisa

O propósito central desta tese consistiu em examinar criticamente a trajetória, os impactos e as ramificações resultantes da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na área de linguagens e códigos da UFVJM. Isso foi realizado por meio de uma análise que considerou os marcos regulatórios que institui essa licenciatura, a trajetória dos egressos, as relações entre letramento, tecnologias digitais e modernidade, bem como a construção da identidade pedagógica do educador do campo, abordando essa perspectiva a partir de um enfoque decolonial.

Com o intuito de abordar esses elementos de estudo de forma mais abrangente, foram adotadas pelo menos duas abordagens metodológicas: pesquisa narrativa e pesquisa documental. Ambas essas metodologias possuem natureza qualitativa e aplicada, permitindo uma investigação detalhada e contextualizada dos temas em análise.

Ao longo da história, as narrativas desempenharam um papel fundamental na forma como os seres humanos compartilham experiências, conhecimentos e valores. Seja transmitida de geração em geração ou registrada por escrito, a narrativa tem sido usada para a manutenção da memória viva de nossa sociedade. Ao recontar histórias, eventos reais ou fictícios, mitos e lendas, as narrativas constroem pontes entre culturas e moldam a compreensão coletiva do mundo.

Como enfatiza Riessman (1993), a arte de contar histórias não é apenas uma atividade cultural profundamente enraizada, mas também uma expressão humana. O evento transcende

fronteiras geográficas e temporais. Por meio da narrativa, é possível captar as complexidades das emoções, os detalhes dos acontecimentos e as nuances das interações humanas.

Conforme Barkhuizen, Benson e Chik (2014) e Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa, como um campo de estudo, emergiu no início do século XX, principalmente no âmbito da Psicologia. Nessa abordagem, as biografias e histórias de vida eram exploradas como ferramentas para investigar a psicologia individual e as influências das condições sociais na formação e desenvolvimento de um indivíduo. Através da análise de narrativas pessoais, os pesquisadores poderiam acessar lampejos profundos sobre a experiência humana, revelando as complexidades das motivações, escolhas e transformações ao longo do tempo.

À medida que o século XX avançava, a pesquisa narrativa expandiu seu alcance para além da psicologia, adentrando as ciências sociais e humanas de maneira mais ampla. Na área da Linguística Aplicada a pesquisa narrativa surge mais ligada ao contexto do ensino e aprendizagem de línguas. Conforme Barkhuizen, Benson e Chik (2014), nessas pesquisas as histórias não eram apenas contadas, mas também usadas como ferramentas educacionais para facilitar a compreensão e aquisição de novos idiomas. Através da imersão em narrativas, os educandos poderiam aprender um novo vocabulário, como também ter contato com aspectos culturais e contextuais da língua.

De acordo com Barkhuizen, Benson e Chik (2014), a pesquisa narrativa é de cunho qualitativo, pois se ocupa de interpretar os dados gerados pelo pesquisador. De acordo com Lopes (2006, p. 23), as pesquisas qualitativas realizadas na área da Linguística Aplicada, em sua maioria, acontecem no "uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino-aprendizagem e fora dele". Em outras palavras, essas pesquisas buscam compreender como as pessoas que interagem por meio da linguagem, como leitores, escritores, falantes e ouvintes, lidam com as situações comunicativas dentro e fora do ambiente de ensino-aprendizagem. Reconhecendo a importância do contexto em que a linguagem é utilizada, enfatizando a compreensão das práticas comunicativas no ambiente educacional, bem como em outros cenários da vida cotidiana.

De acordo com Paiva (2019), a pesquisa qualitativa tem como propósito descrever ou explicar fenômenos sociais. Podendo ser "análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística" (p. 13). Dessa forma a pesquisa narrativa, como metodologia, concentra-se na análise das experiências individuais ou coletivas

por meio de histórias e relatos. Buscando compreender fenômenos de maneira interpretativa e naturalística.

Ainda de acordo com Paiva (2019), existem diferentes tipos de pesquisa narrativa, a primeira distinção a ser feita é se a pesquisa é biográfica ou autobiográfica. “Na pesquisa biográfica, o pesquisador usa como dados a história de alguém ou um conjunto de histórias de outras pessoas” (p. 92). Enquanto na pesquisa autobiográfica “o pesquisador utiliza sua própria história como fonte de pesquisa” (p. 92). Dessa forma, como os dados gerados são narrativas de educadores do campo, essa pesquisa narrativa é biográfica.

De acordo com Paiva (2019), Lieblich, Tuval-Mashiach e Ziber (1998) propõem uma distinção na pesquisa narrativa entre abordagens holísticas e categorial, que podem ser centradas na forma ou no conteúdo. Enquanto a abordagem holística analisa narrativas em sua totalidade, a categorial emprega excertos para análise (p. 92). Dado que esta pesquisa se concentrará em relatos (excertos) extraídos de autobiografias, a unidade de análise adotada será categorial em formato de tema geradores, ainda a ser contextualizado, focalizando o conteúdo narrativo.

Uma parte deste estudo também se dedicou à análise do projeto pedagógico do curso e aos documentos que orientam as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. Geralmente, esse tipo de análise recorre à pesquisa documental, que também é uma abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa. A análise documental é subutilizada em pesquisas acadêmicas, embora “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Ludke; André, 1986, p. 38).

Segundo a abordagem proposta por Ludke e André (1986), uma ampla variedade de documentos pode ser empregada em uma pesquisa documental, abrangendo elementos tão diversos como autobiografias, cartas, registros oficiais, circulares, publicações literárias, produções cinematográficas, roteiros, dentre outros. Nesse contexto, o projeto pedagógico e outros documentos normativos relacionados à Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM se qualificam como documentos técnicos de relevância singular. Pois estes fornecem orientações essenciais, delineando uma série de diretrizes sobre a organização e o funcionamento do curso de licenciatura, estabelecendo um arcabouço fundamental para a compreensão e avaliação da institucionalização desse curso.

5.2. Instrumentos utilizados para a geração de dados

De acordo com Paiva (2019) “uma narrativa é sempre uma história (eventos do passado) real ou fictícia, narrada oralmente ou por escrito” (p. 87). No contexto deste estudo, os dados foram originados por meio do formato escrito. Para a obtenção desses dados, em colaboração com meus orientadores, foi elaborado um roteiro (disponível no Apêndice A) denominado "autobiografia formativa", composto por questões alinhadas ao objetivo geral da pesquisa. A geração dos dados ocorreu de forma presencial, por e-mail e também por aplicativos de mensagens, que eram utilizados pelos participantes desta investigação, garantindo um espectro diversificado de interações e contribuições.

Antes da geração dos dados, todos os colaboradores desta pesquisa foram informados dos procedimentos metodológicos conforme orientações e exigências do Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG. Vale ressaltar que, esta pesquisa foi submetida pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 65091922.7.0000.8507 e foi aprovada mediante o parecer nº 5.820.307.

5.3. Autobiografias formativas

Como mencionado anteriormente, a LEC/UFVJM, que constitui o objeto de estudo desta pesquisa, teve seu início no final de 2013. O curso é oferecido regularmente, com uma admissão anual de 60 estudantes, divididos igualmente entre as habilitações de Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos. Dado que o foco deste estudo se concentra na formação do educador do campo na área de Linguagens e Códigos, um dos critérios iniciais de seleção foi solicitar a colaboração na escrita da autobiografia formativa somente dos egressos habilitados em Linguagens e Códigos. Como o curso possui uma duração de quatro anos, os primeiros egressos começaram a se formar a partir de 2017, tornando as autobiografias geradas compreendendo o período de 2017 a 2022.

Com base em um levantamento das publicações no sítio eletrônico[32] da Pró-Reitoria de Graduação da UFVJM, no período de 2017 a 2022, foi constatado que quarenta e oito egressos

[32] http://www.ufvjm.edu.br/prograd/

concluíram a Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens e Códigos. Com o objetivo de obter uma análise mais abrangente do perfil do egresso, especialmente no que se refere à sua identidade como educador, a pesquisa buscou abordar todos esses indivíduos, incluindo aqueles que não estavam atuando em sala de aula. Isso se deve à compreensão de que existem outros espaços educacionais e formas de representação no campo que podem atrair o interesse desses egressos, proporcionando uma visão mais completa das demandas do contexto no qual a Licenciatura em Educação do Campo está inserida.

Para viabilizar a coleta de dados, foi elaborado um roteiro detalhado intitulado "Autobiografia formativa", disponível no Apêndice A. Este roteiro compreende uma série de questões abertas que convidam os egressos a refletirem e compartilharem suas trajetórias formativas LEC. Por meio dessas indagações, buscou-se obter narrativas em consonância com o objetivo geral proposto.

5.4. Procedimentos utilizados para a análise de dados

Segundo Barkhuizen, Benson e Chik (2014), uma vez que o método de pesquisa narrativa se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, os "estudos narrativos geralmente empregam as mesmas abordagens de análise de dados que são usadas em outros tipos de pesquisa qualitativa" (p. 72)[33].Nesse contexto, considerando a natureza qualitativa deste estudo com abordagem exploratória, foram implementadas as seguintes etapas na análise dos dados: 1) leitura e releitura das narrativas; 2) destaque de trechos relevantes ao tema; 3) agrupamento termos de acordo com temas geradores; e 4) elaboração de quadros comparativos identificando divergências e/ou convergências, avaliando pontos fortes e/ou fracos em relação às trajetórias formativas e outros dados pertinentes, conforme os objetivos da pesquisa. A análise desses dados foi embasada nas teorias apresentadas no referencial teórico.

Uma parcela adicional da pesquisa envolveu uma análise comparativa entre o projeto pedagógico do curso e as narrativas dos colaboradores deste estudo. Nesta etapa, utilizei o WordSmith, que é um conjunto de softwares desenvolvidos para análises de dados no âmbito da linguística de corpus. Essa ferramenta viabilizou a identificação de padrões, (ir)regularidades

[33] Do original "narrative studies often employ the same approaches to data analysis that are used in other types of qualitative research" (tradução minha).

e termos em seus contextos nas narrativas e nos projetos pedagógicos. Dessa maneira, foi viável estabelecer um contraste entre os documentos e as narrativas dos educadores do campo, permitindo uma análise detalhada das relações entre as experiências individuais e os elementos institucionais.

6 OS DADOS DA PESQUISA

Os principais objetos de análise desta pesquisa se resumem em dois tipos de dados: os primários e os secundários. De acordo com Richardson (1999), os dados primários são aqueles que são coletados diretamente pelos pesquisadores para atender os objetivos específicos da pesquisa em questão. Esses dados são gerados por meio de técnicas como questionários, entrevistas (semi)estruturadas, observações diretas, experimentos controlados, entre outros. Os dados primários são originalmente gerados para a pesquisa em curso, e sua coleta envolve a interação direta com os participantes/colaboradores e/ou observações dos fenômenos estudados.

Ainda segundo Richardson (1999), os dados secundários são aqueles que já foram coletados/gerados por outras fontes para propósitos diferentes da pesquisa atual. Esses dados são obtidos a partir de fontes externas, como publicações acadêmicas, relatórios governamentais, estatísticas oficiais, bancos de dados públicos, registros históricos, entre outros. Os dados secundários não são gerados diretamente pelos pesquisadores, mas são utilizados como base de informações já existentes que podem ser relevantes para a pesquisa em questão.

Como dados primários foram geradas dezenove autobiografias formativas de autoria de egressos da LEC na habilitação Linguagens e Códigos. Durante a análise dos dados, levei em consideração tanto o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2014 quanto o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2018 como fontes secundárias. Ambos os documentos contribuíram para a estruturação da LEC, e também influenciaram a formação dos egressos que colaboraram com esta pesquisa. É importante destacar que a origem e institucionalização da LEC foi regida por marcos regulatórios e documentos orientadores, que também são dados secundários, os quais já foram mencionados no início desta tese.

6.1. Os projetos pedagógicos da LEC; uma arena de conflitos

No início desta tese, ao abordar o contexto de institucionalização da LEC na UFVJM, já foram discutidas questões relacionadas à elaboração dos seus projetos pedagógicos. Resumidamente as primeiras experiências de educação do campo surgem, a partir de 2008, na

UFVJM, através do Procampo. Esse programa foi estabelecido por meio de um edital que convocava as instituições de ensino superior a apresentarem projetos de cursos na área de educação do campo. Portanto seu primeiro Projeto Pedagógico foi publicado em 2008 iniciando a articulação para uma Licenciatura em Educação do Campo e no segundo semestre de 2010, deram-se início as aulas que visavam a formação de professores para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Neste Projeto Pedagógico de 2008, o curso inicialmente adotou um modelo de matriz curricular multidisciplinar de formação, oferecendo duas habilitações: Ciências Humanas e Sociais, seguida por Matemática ou Linguagens e Códigos. Como já explanado anteriormente, o curso teve seu início em regime de Alternância, combinando períodos na universidade e na comunidade para atender seus estudantes, professores que estivessem em exercício, permitindo que eles não se desvinculassem de suas realidades. O calendário foi estruturado da seguinte maneira: nos meses de janeiro e julho, ocorria o Tempo Universidade, período presencial de aulas na universidade; vale ressaltar que esse período coincidia com as férias escolares da educação básica, permitindo que os professores mantivessem seus vínculos empregatícios. Nos meses de fevereiro a junho e de agosto a novembro, ocorria o período de Tempo Comunidade, durante o qual os licenciandos associavam os conhecimentos construídos na universidade à realidade da comunidade. Vale ressaltar que esse modelo de calendário permanece até os dias atuais.

Essa experiência permitiu aprimorar e reformular o Projeto Pedagógico, contribuindo para a institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo que, a partir do segundo semestre de 2013, passa a ser de oferta regular. O novo projeto enfocou as habilitações de Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos, com um modelo de formação interdisciplinar e baseado na Pedagogia da Alternância. Esse Projeto Pedagógico, apesar de ter começado a ser construído em 2012, teve sua versão final publicada em agosto de 2014.

Como se tratava de uma licenciatura incipiente, em um curto espaço de tempo esse curso passou por várias mudanças. A mais recente reestruturação aconteceu entre os anos de 2017 e 2018, tendo a versão, atual, sido publicada em julho de 2018. Esse novo projeto é baseado em marcos teóricos como a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Como já abordado anteriormente, a LEC é um curso presencial com regime de alternância, o que implica um currículo dividido entre etapas em Tempo Universidade e Tempo Comunidade, totalizando uma carga horária prevista de 3.300 horas. Isso se distribui em três eixos de formação: O **Eixo de Formação Básica** contará com 885 horas, o **Eixo de Formação**

Específica terá 1305 horas, e o **Eixo de Práticas Integradoras** abrangerá 1440 horas para ambas as habilitações do curso. (PPC, 2018, p. 60).

Como o curso tem uma duração de quatro anos, os primeiros graduados, da LEC, começaram a se formar a partir de 2017. Portanto, as autobiografias geradas abrangem o período de 2017 a 2022. Nesse sentido, alguns egressos que contribuíram para esta pesquisa tiveram suas experiências formativas durante a vigência do PPP (2014), outros durante a do PPC (2018), e alguns, que ingressaram no curso a partir de 2017, iniciaram sob o PPP de (2014) e passaram por uma espécie de período de transição.

A transição do PPP (2014) para o PPC (2018) começou a ocorrer a partir de sua publicação, em julho de 2018. Como será demonstrado nos Quadros 2 e 3, a seguir, os estudantes que estavam em fase de transição deveriam cursar as unidades curriculares correspondentes.

Quadro 2: Mudanças curriculares: Eixo de Formação Básica

MATRIZ CURRICULAR PPP (2014)		MATRIZ CURRICULAR PPC (2018)	
Disciplina	Carga horária	Unidade Curricular (correspondente)	Carga horária
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: REALIDADES DO CAMPO	60	REALIDADES DO CAMPO	60
METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	60	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	45
POLÍTICAS EDUCACIONAIS	60	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO ESCOLAR	45
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	60	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	60
TERRITORIALIDADE: IDENTIDADES E SUJEITOS DO CAMPO	60	TERRITORIALIDADES E SUJEITOS DO CAMPO	60
DIDÁTICA	60	DIDÁTICA	60
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: LIBRAS	60	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	60
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60
CIÊNCIA E SOCIEDADE	45	CIÊNCIA, **TECNOLOGIA** E SOCIEDADE	60
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	60	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	60

CULTURAS AFRO- BRASILEIRA E INDÍGENA	60	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	60
PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA	45	PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA	45
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CAMPO E CIDADANIA	60	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CAMPO	45
TEORIAS DE CURRÍCULOS	60	TEORIAS DE CURRÍCULO E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	45
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	45	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	60
		DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO	30
		EDUCAÇÃO AMBIENTAL, AGROECOLOGIA E SOBERANIA ALIMENTAR	30

Fonte: Elaborado pelo autor

No Quadro 2, são apresentadas as unidades curriculares do **Eixo de Formação Básica**, comuns às duas habilitações do curso: Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza. Ou seja, essas unidades curriculares são obrigatórias para os estudantes de ambas as habilitações, que inclusive as cursam na mesma turma. Na coluna à esquerda, estão listadas as unidades curriculares presentes no PPP (2014), enquanto na coluna à direita estão as, (novas), unidades curriculares do PPC (2018).

Nesta estrutura comparativa, é notável que ocorreram mudanças nas nomenclaturas, bem como nas cargas horárias. Se considerarmos o contexto de produção, também perceberemos diversas alterações nas ementas e nas bibliografias. Isso ocorre porque os livros e artigos publicados a partir de 2013, que são posteriores ao PPP (2014), podem passar a integrar a formação, especialmente em relação aos estudos que abordam a própria Licenciatura em Educação do Campo, dada a emergência do curso. Apesar das possibilidades de aprofundamento nesses detalhes, é fundamental observar que não vou me concentrar nesses assuntos devido ao enfoque específico do meu objeto de pesquisa, que possui um recorte direcionado aos letramentos e tecnologias em diálogo com as autobiografias formativas. Dessa forma, minha análise estará mais voltada ao **Eixo de Formação Específica** da habilitação em Linguagens e Códigos.

No entanto, surgem algumas questões sobre esse Eixo de Formação Básica, como por exemplo, a inclusão das unidades curriculares "Diversidade e Educação" e "Educação Ambiental, Agroecologia e Soberania Alimentar" que assumem um papel fundamental ao promover intersecções com a interculturalidade nesse contexto. Na seção intitulada

"Diversidade e Inclusão na LEC", explorarei de maneira mais aprofundada esses aspectos e detalhes relevantes, considerando as menções recorrentes a essas unidades curriculares nas narrativas dos egressos.

No Quadro 3, apresentado a seguir, seguindo a mesma estrutura do quadro 2, exemplifiquei as unidades curriculares do **Eixo de Formação Específica** da habilitação em Linguagens e Códigos. É perceptível que houve um maior número de mudanças em comparação com o Quadro 2. Ao analisar este quadro, fica evidente que algumas unidades curriculares foram descontinuadas; essas unidades continuaram sendo oferecidas até que as turmas que ingressaram sob a matriz curricular do PPC (2014) tivessem concluído o curso.

Quadro 3: Mudanças curriculares: Eixo de Formação Específica, habilitação Linguagens e Código

	MATRIZ CURRICULAR PPP (2014)		MATRIZ CURRICULAR PPC (2018)	
	Disciplina	**Carga horária**	Unidade Curricular (correspondente)	Carga horária
LINGUÍSTICA	GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS	45	GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS	**60**
	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS	60	PANORAMA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS NO OCIDENTE	60
	MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	60	ESTRUTURAS LINGUÍSTICAS E SENTIDO	60
	SOCIOLINGUÍSTICA	60	LINGUAGEM E SOCIEDADE	60
	SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA	60	SOCIOCOGNIÇÃO, PRAGMÁTICA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	**45**
	METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	60	**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA** E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	60
	ANÁLISE DO DISCURSO	60	ESTUDOS DO TEXTO E DO DISCURSO	60
	LINGUAGENS E CÓDIGOS: ENSINO E AS NOVAS TECNOLOGIAS	30	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E NOVAS TECNOLOGIAS	**60**
	LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	60	LINGUÍSTICA APLICADA E A **FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO**	60
			ESTUDOS DE LETRAMENTO	60
	LINGUÍSTICA TEXTUAL	60		

	SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA	60		
	FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	60		
LITERATURA	INTRODUÇÃO À TEORIA DA LITERATURA	60	INTRODUÇÃO À TEORIA DA LITERATURA	60
	LITERATURA PORTUGUESA: DO TROVADORISMO AOS REALISMO	60	LITERATURA PORTUGUESA: PANORAMA GERAL	60
	FUNDAMENTOS DE LITERATURA GREGA	60	CÂNONE LITERÁRIO E **CULTURA POPULAR**	60
	LITERATURA BRASILEIRA: DAS ORIGENS AO ROMANTISMO	60	FUNDAMENTOS DA LITERATURA BRASILEIRA	60
	METODOLOGIAS DE ENSINO DE LITERATURA	30	**PRÁTICAS DE LEITURA** DO TEXTO LITERÁRIO	60
	LITERATURA BRASILEIRA: DO REALISMO AO PRÉ- MODERNISMO	60	PANORAMA DA NARRATIVA BRASILEIRA: NACIONALISMO	60
	LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO SIMBOLISMO À CONTEMPORANEIDADE	60	LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PORTUGAL E **ÁFRICA**	60
	LITERATURA BRASILEIRA: DO MODERNISMO À CONTEMPORANEIDADE	60	LITERATURA BRASILEIRA: POÉTICAS DA IDENTIDADE	60
LÍNGUA	LÍNGUA INGLESA: INGLÊS BÁSICO	60	LÍNGUA INGLESA E **CIDADANIA CRÍTICA**	60
	LÍNGUA INGLESA: INGLÊS PRÉ-INTERMEDIÁRIO	30	LÍNGUA INGLESA E QUESTÕES **SOCIOAMBIENTAIS**	30
	LÍNGUA INGLESA: INGLÊS INTERMEDIÁRIO	60	LÍNGUA INGLESA E **DIVERSIDADES**	60
	LÍNGUA INGLESA: INGLÊS AVANÇADO	60	LÍNGUA INGLESA, **GLOBALIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**	60

INGLESA	METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	30	MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	30

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro 3 foi organizado com as unidades curriculares específicas da habilitação em Linguagens e Códigos. Como feito no quadro 2, há uma comparação entre as unidades curriculares e suas respectivas cargas horárias nas Matrizes Curriculares do PPP (2014) e do PPC (2018). As unidades curriculares e suas equivalências foram destacadas, evidenciando tanto a mudança de nomenclatura quanto a redistribuição de carga horária. Para facilitar a visualização, agrupei[34] essas unidades curriculares em três campos principais: Linguística, Literatura e Língua Inglesa, como mostrado na coluna à esquerda. No entanto, é importante ressaltar que a sequência dessas unidades curriculares durante a formação difere da apresentada no quadro.

No PPC (2018), o "Quadro 7: Distribuição da carga horária em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) na habilitação Linguagens e Códigos" exemplifica como ocorre a distribuição dessas unidades curriculares durante a formação. Resumidamente, no primeiro período letivo, os estudantes cursam apenas unidades curriculares do eixo básico. No segundo período, eles gradualmente adentram na área específica. Diferentemente do que ocorria no PPP (2014), nos três primeiros semestres, os estudantes também cursavam apenas as unidades curriculares do eixo básico. A partir desse ponto, as duas turmas, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza, se separavam e não voltavam a se reunir. Essa separação foi questionada pelos estudantes devido à falta de continuidade na troca de experiências entre as duas áreas.

Esse é um dos primeiros pontos para se pensar na interculturalidade: o respeito às experiências dos educandos, que vai ao encontro da decolonialidade do saber. Vale ressaltar, conforme problematizam Castro, Magnani e Marques (2022), professores desse curso e

[34]Como o curso possui um caráter interdisciplinar, essas unidades curriculares estão entrelaçadas e há um diálogo entre elas. Esse agrupamento foi feito apenas com caráter explicativo, para facilitar a exemplificação.

responsáveis por essas mudanças, que as experiências dos estudantes e as demandas do contexto foram levadas em conta na reestruturação do PPC de 2018. Segundo os autores:

> Depoimentos vários de licenciandos — tanto em atividades de sala de aula quanto em outras práticas — têm corroborado os aspectos teóricos (...). É importante para reforçar nosso entendimento do papel de importância que o currículo e as aulas de uma habilitação em linguagens e códigos têm no processo formativo desses futuros educadores. (Castro; Magnani; Marques, 2022, p. 7).

Essa observação realça a importância de alinhar a teoria com a prática, enfatizando como as experiências concretas dos estudantes podem enriquecer e consolidar a visão acadêmica durante o processo formativo.

Retomando a análise do quadro 3, no que diz respeito às mudanças nas unidades curriculares do campo da Linguística, observa-se que esse conjunto de unidades curriculares foi o que passou por mais alterações. Houve a descontinuidade das unidades curriculares de "Linguística Textual", "Sintaxe da Língua Portuguesa" e "Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa", que juntas totalizavam 180 horas. Em compensação, foi criada a unidade curricular "Estudos de Letramento" com carga horária de 60 horas.

Conforme problematiza Freitas (2014), nos cursos de Letras, há uma tendência mais rígida ao considerar a interdisciplinaridade. Ressalto que não é meu objetivo comparar a LEC com um curso de Letras, já que este é pensado para atender um contexto diferente. Resumidamente, os cursos de Letras tendem a se concentrar em pelo menos duas áreas: uma área mais voltada para literatura e outra mais voltada para linguística. Na área voltada para a linguística, geralmente há disciplinas que focam na análise linguística estruturalista (gerativista/formal), fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Nota-se que os dois últimos conteúdos estão mais próximos da virada linguística.

Dependendo do espaço disponível nos cursos de Letras, é comum a junção de Fonética e Fonologia ou de Morfologia e Sintaxe (Morfossintaxe). Considerando que a LEC possui um Eixo de Formação Básica, como exemplificado no quadro 2, ao compará-la com um curso de Letras, fica evidente que essa apresenta menos unidades curriculares na área de linguagens. Dessa forma, a decisão de descontinuar essas unidades curriculares foi pensada como uma abordagem mais alternativa para atender à demanda da habilitação em Linguagens e Códigos.

Assim sendo, não era justificável a alocação de 180 horas em um curso que se contextualiza com ênfase na linguagem em uso, a fim de abordar uma linguística abstrata. Diante deste cenário, optou-se por agrupar a unidade curricular "Linguística Textual" com os "Estudos do Texto e do Discurso". Além disso, os níveis de análise linguística não são tratados de forma isolada, mas sim abordados na unidade curricular "Panorama dos Estudos Linguísticos

no Ocidente", na qual são introduzidos conceitos dessa abordagem linguística gerativista/estruturalista, (Castro; Magnani; Marques, 2022).

Outro ponto a ser observado é que no PPC (2018) há um maior destaque nas práticas de letramento mediadas pelas tecnologias digitais. Como podemos notar a disciplina "Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa", a expressão "Educação Linguística" é incorporada ao título para ressaltar a perspectiva de que a visão da língua é diversificada e evolui à medida que é problematizada.

Conforme observado por Castro, Magnani e Marques (2022), nesse contexto, o método de ensino do português deve ser essencialmente um método de ensino da língua, concentrando-se nas práticas de letramento. Dessa forma, percebe-se que nas unidades curriculares, há uma interseção entre o propósito pedagógico e os letramentos, visto que as ementas abordam letramentos, e inclusive em ambientes digitais, a partir de, pelo menos, duas perspectivas: a pedagógica e a de elaboração textual, ou abordagem de gêneros.

Ao analisar o PPC de 2018, pude observar que na maioria das unidades curriculares, as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental ao possibilitar o diálogo, fomentar novas formas de letramento e inserir os estudantes em diversas redes de interação. Esse papel é particularmente crucial devido à Pedagogia da Alternância, que pressupõe o uso dessas tecnologias como parte integrante do processo educacional. Outro aspecto apontado por Castro, Magnani e Marques (2022) é que os recursos digitais também aproximam os estudantes do diálogo presente no contexto acadêmico, uma vez que esses estudantes, em sua maioria, residem em comunidades do campo, onde passam a maior parte de seu tempo.

No que diz respeito às unidades curriculares de literatura, percebe-se que há um diálogo menor com as outras unidades curriculares do curso, bem como com o contexto do educando. Nota-se que na reformulação, na unidade curricular “Cânone Literário e Cultura Popular”, houve a preocupação de incluir a cultura popular, porém, se observarmos sua ementa, não especificamente a cultura popular do campo, ou a do Vale Jequitinhonha. Vale ressaltar que existem vastas produções literárias[35] e expressões de culturas populares no Vale do Jequitinhonha e nas áreas circunvizinhas, que são contextos dos estudantes da LEC.

Outro ponto a ser observado é a unidade curricular de "Literaturas de Língua Portuguesa: Portugal e África", que abrange Portugal e a África, mas não inclui em sua ementa ou bibliografia às produções literárias das comunidades quilombolas presentes no contexto do

[35] Ventura (1980), Claver (1980), Santiago (1999), Medeiros *et al*. são apenas alguns de vários exemplos de produções literárias que versam sobre o Vale do Jequitinhonha.

curso. Vale ressaltar que o ementário e bibliografias das unidades curriculares da área de literatura não fazem referência às produções literárias do Vale Jequitinhonha. Embora essa informação não signifique necessariamente que essas temáticas não sejam abordadas durante a formação, a observação pode ser válida, uma vez que esse tema emerge nas narrativas dos egressos.

No questionário/roteiro (Anexo A), havia uma pergunta, especialmente para aqueles que estavam atuando como educadores, sobre a relação das unidades curriculares cursadas com a prática docente, e se o egresso incluiria ou excluiria alguma unidade curricular do PPC. As colaboradoras Maria Eunice e Sinhá Vitória afirmaram que:

> Não sei se indicaria uma exclusão ou uma inclusão de alguma unidade curricular. Lembro que na parte dos estudos literários o ponto de partida era o cânone europeu e isso nos colocava em posição de primeiro contato e/ou primeira referência a partir desse cânone. Penso numa mudança em relação ao ponto de partida, ou seja, a escolha de autores e autoras, de contextos literários que nos identifique (...)Penso que se a Educação é um dos pilares da transformação social, a LEC é indispensável para os povos do campo, além de formar educadores/pesquisadores, exige do Estado uma nova postura em relação à educação dos povos do campo. A importância da LEC na relação escola/universidade/comunidade está atrelada ao reposicionamento dos povos do campo na história do Brasil, do não-lugar, para os lugares de direito e de poder. (Maria Eunice, 2023).

> Em relação às Unidades Curriculares (UC) cursadas e à prática docente, manteria todas, mas incluiria alguns temas que perpasse esses conteúdos como: A Literatura mineira; questões étnicas do Vale do Jequitinhonha, sobre indígenas, quilombolas e imigrantes. (Sinhá Vitória, 2023).

A perspectiva problematizada por Maria Eunice vai ao encontro da crítica em relação aos estudos literários como estão estruturados no PPC (2018), ao apontar para a influência predominante do cânone europeu como ponto de partida, o que resulta em uma posição de "primeiro contato" ou "primeira referência" a partir desse cânone. Esse aspecto é interessante quando discutido sob a lente da decolonialidade.

A sugestão feita pela egressa Sinhá Vitória, de incluir tópicos como Literatura Mineira e questões étnicas do Vale do Jequitinhonha demonstra sua preocupação na busca por uma formação mais contextualizada, que reflita as realidades e diversidades regionais. A menção a grupos étnicos como indígenas, quilombolas e imigrantes sugere uma abordagem intercultural/decolonial, como a que venho defendendo, promovendo uma compreensão mais profunda das diferentes culturas presentes na região.

A decolonialidade, como já problematizado anteriormente, propõe uma análise crítica das estruturas e padrões estabelecidos pela colonialidade do poder, do saber e do ser que muitas vezes perpetuam visões eurocêntricas e hierarquias culturais. No contexto educacional, a

abordagem/postura decolonial propõe provocar fissuras nesses padrões, questionando as narrativas hegemônicas e promovendo a diversidade de vozes, perspectivas e conhecimentos. Essa diversidade pode estar sendo negligenciada nas unidades curriculares ao não considerar o contexto dos estudantes, o que vai na contramão dos princípios da interculturalidade/decolonialidade, das abordagens freireanas defendidas no PPC (2018) e dos próprios princípios da educação do campo em que o contexto do educando deve integrar seu processo formativo.

Nesse sentido, como problematizo há uma necessidade de que a LEC adote uma postura decolonial. Conforme destacado por Maria Eunice, a LEC passa a desempenhar um papel fundamental na transformação social e no reposicionamento dos povos do campo na história do Brasil. Essa licenciatura vai além de formar educadores e pesquisadores, exigindo uma nova abordagem por parte do Estado em relação à educação direcionada aos povos do campo. Ao repensar a relação entre escola, universidade e comunidade, Maria Eunice defende a necessidade de estabelecer uma conexão mais estreita entre esses três espaços. Isso implica reconhecer os saberes e vivências das comunidades, promovendo um diálogo constante entre esses espaços distintos, em uma relação horizontal, que contribui para uma educação mais contextualizada e comprometida com as realidades contextuais.

No que se refere ao campo de Língua Inglesa, essas unidades curriculares são oferecidas do 3º ao 7º período, exatamente porque as unidades curriculares anteriores (do campo da linguística) fornecem subsídios para a reflexão sobre o ensino de línguas. Conforme apontam os autores Castro, Magnani e Marques (2022), na LEC, enfrenta-se o desafio da carga horária limitada para os componentes curriculares específicos, incluindo a língua inglesa, em comparação com outras licenciaturas. Portanto:

> No que se refere aos objetivos linguísticos em inglês, seria inadequado esperarmos que estudantes da área de linguagens e códigos alcançassem um padrão linguístico em inglês considerado “altamente avançado” apenas a partir da carga horária prevista em currículo. Diferentemente, esperamos que eles tenham oportunidade de construir um repertório linguístico em inglês, tanto na modalidade oral quanto na escrita, para que possam atuar enquanto docentes de escola pública e enquanto usuários de língua estrangeira em seus contextos socioculturais. Isso levando-se em conta, ainda, que o processo formativo do docente é contínuo, ou seja, entendemos que é responsabilidade do egresso, mesmo depois de formado, buscar meios para permanecer estudando e ganhando experiência também no que se refere às línguas estrangeiras. (p. 15).

Conforme apontam os autores há uma preocupação de problematizar um ensino de língua inglesa pensando no contexto de atuação dos futuros educadores, reconhecendo que o processo de formação de um docente é contínuo e que a responsabilidade de aprimorar as habilidades linguísticas, mesmo após a conclusão da formação inicial, recai sobre o próprio

egresso. Além disso, essa perspectiva alinha-se com uma visão mais realista e integrada da aprendizagem de línguas, que vai além da busca por uma proficiência "perfeita" e foca na capacidade de comunicar-se de maneira eficaz nas situações do cotidiano e profissionais. Dessa forma a reestruturação das unidades curriculares vão no sentido da construção de um repertório linguístico funcional e prático que permita aos estudantes atuar como docentes na educação básica e como usuários da língua estrangeira em suas interações socioculturais.

Dessa forma, como demonstrado no quadro 3, todas as unidades curriculares pertencentes ao campo de Língua Inglesa passam por um processo de ressignificação. Esse processo envolve a inclusão de temáticas de extrema relevância, abrangendo não somente o ensino da língua, mas também práticas que envolvem letramento em ambientes digitais, as discussões sobre diversidade e de questões socioambientais. Essas abordagens refletem a necessidade de preparar os futuros educadores não apenas para o ensino da língua inglesa, mas para uma compreensão ampla e contextualizada das implicações e interações da língua no mundo contemporâneo globalizado.

Ao exemplificar as distribuições das disciplinas nos Quadros 2 e 3, não mencionei as unidades curriculares de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado. Estas unidades fazem parte do **Eixo das Práticas Integradoras**, que busca integrar os conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizá-los na realidade educacional e comunitária do campo durante o Tempo Comunidade.

Segundo o PPC (2018), o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório acontece na segunda metade do curso, envolvendo observação e regência no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Essas unidades curriculares totalizam 400 horas, com 80 horas de orientação durante o TU divididas nos últimos 4 períodos. Os estágios podem ocorrer em espaços educativos formais e não formais, atendendo a regulamentação da UFVJM e da LEC. Vale ressaltar que mesmo que o PPC prevê a realização de estágio em espaços educativos não formais, essa prática ainda é concentrada unicamente em escolas.

Conforme evidenciado nas narrativas, é recorrente observar que a maioria das práticas de estágio ocorreu nas escolas onde os egressos realizaram seu percurso formativo na educação básica, conforme exemplificado nos excertos a seguir:

> A escola onde eu fui estagiar é uma escola que gosto muito por ter sido a escola onde estudei a maior parte de meu percurso escolar, é uma escola que não conhecia a LEC e eu tive que explicar algumas vezes como era o curso e também de sua importância. (Tomas, 2023).

> Minha experiência de estágio foi bem tranquila, estagiei na escola na qual cursei toda educação básica, assim fui bem acolhida, embora eles não conhecessem a LEC. Quando expliquei sobre o curso ficaram encantados com a metodologia de ensino que é a alternância. (Luandi, 2023).

Esses recortes das narrativas refletem as experiências dos egressos que, além de realizarem suas práticas de estágio nas escolas onde estudaram ao longo de suas trajetórias escolares, destacam o potencial da LEC para ressignificar a educação do campo em construção com os campesinos. Esses egressos, ao terem vivenciado o modelo educacional local, tornam-se especialistas mais aptos a promover as mudanças necessárias e pertinentes nesse contexto. Essa abordagem contribui para romper com o ciclo em que professores urbanos, formados em uma perspectiva urbanocêntrica, chegam e impõem ao campo suas visões sem considerar as realidades locais.

O fato de o egresso precisar explicar a natureza e a importância do curso reflete as particularidades e desafios do reconhecimento da LEC como licenciatura. Isso coloca o egresso no papel de protagonista na luta por uma educação do campo, uma vez que ele desempenha um papel fundamental na contribuição para esse debate no contexto da educação básica. Enquanto outros atores assumem diferentes papéis nessa luta, como exemplificado por esta tese que provoca a discussão dessas questões no âmbito acadêmico.

As unidades curriculares de Prática de Ensino ocorrem em cada um dos oito períodos do curso. Além disso:

> são comuns às duas habilitações e aos diferentes períodos do curso, orientadas pelos professores do curso responsáveis pelos núcleos de alternância. São construídas e implementadas durante o Tempo Comunidade, correspondendo a 16 horas presenciais, vivenciadas durante os dois encontros presenciais do Tempo Comunidade e, 34 horas não presenciais compreendidas entre esses encontros presenciais do Tempo Comunidade. Vale ressaltar que, no período não presencial, as atividades são acompanhadas pelos professores responsáveis pelos núcleos de alternância por meio do uso e acesso às TICs.. (PPC, 2018, p. 61).

No que diz respeito às Práticas de Ensino, na seção intitulada "A Pedagogia da Alternância na LEC: um caminho para a Interculturalidade e Decolonialidade", mais adiante, descrevo uma prática de ensino em que abordo aspectos organizacionais a fim de exemplificar essa unidade curricular. Pois a Prática de Ensino visa facilitar a troca de experiências e a

construção de conhecimentos entre estudantes das duas áreas de habilitação (Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza), que estão matriculados em diferentes períodos do curso, bem como envolve professores da Universidade e membros da comunidade onde a prática é realizada, que são aspectos fundamentais para pensarmos na interculturalidade.

As considerações sobre a reestruturação das unidades curriculares não estão limitadas às análises apresentadas até o momento, e não era essa a intenção inicial. O propósito, nessa seção, era contextualizar os projetos pedagógicos do curso como um primeiro passo para entrar nas análises das narrativas. Assim, é importante ressaltar que ainda há pontos que serão abordados novamente, principalmente no que diz respeito a letramento e tecnologia.

Para além das estruturas curriculares, outro ponto de mudança observado por Carvalho (2019) diz respeito à própria identidade da LEC que está estreitamente ligada à Pedagogia da Alternância na Universidade. Em princípio, havia uma tendência equivocada que associa indevidamente o curso em Alternância com a Educação à Distância (EaD), quando, na realidade, esses dois são regimes educacionais completamente distintos. A diferença essencial reside na maneira como a Alternância estrutura suas atividades, com a inclusão tanto de momentos na Universidade quanto na Comunidade, enquanto a modalidade de EaD não necessariamente abarca essas características. Por essa razão, a reformulação do PPC (2018) teve como preocupação a revisão e alteração de algumas terminologias, conforme exemplificado na figura a seguir.

Figura 3: Alterações terminológicas entre os PPC's da LEC

PPC 2014/2015	PPC (2018)
Módulos com TU e TC	Períodos com Espaços e Tempos Formativos (TU e TC)
Polos	Núcleos de Alternância
Relatório Global	Trabalho Interdisciplinar do Tempo Comunidade
Disciplinas	Unidades Curriculares
Eixos de Formação Verticalizados	Eixos de Formação Horizontalizados
Área dos Conteúdos das Humanidades: três primeiros módulos	Área dos Conteúdos das Humanidades: distribuídos em sete períodos

Fonte: Carvalho, 2019

Conforme problematiza Carvalho (2019), essa ação teve o propósito de contribuir para uma clara distinção entre esses modelos educacionais e, assim, dissipar qualquer ambiguidade ou dúvida que possa surgir em relação à relação entre a Alternância e a EaD. Pois a Alternância, como tratado anteriormente, além de proporcionar momentos de construções de aprendizados na Universidade, também promove interações e imersões na Comunidade. Em contrapartida, a EaD se concentra predominantemente no ensino remoto, sem a mesma ênfase na conexão direta com a realidade da Comunidade. Portanto, a revisão das terminologias no PPC reforça a identidade e o valor distintivo da Alternância como abordagem educacional.

Como discutido até o momento, ao desenvolver um projeto pedagógico, ocorre um diálogo entre os anseios da comunidade e os da instituição, que muitas vezes opera dentro de uma lógica moderna/colonial. Ao analisar a reformulação do PPC 2018, surge um ponto de interrogação, especialmente quando consideramos as leis vigentes na época de sua reformulação. Isso destaca a rigidez inerente à estrutura da Universidade. De acordo com o documento o licenciado com habilitação em Linguagens e Códigos:

> Considerando a legislação vigente, poderá atuar como professor dos conteúdos de língua portuguesa, de língua inglesa e de literaturas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. **No ensino médio a atuação dependerá da autorização pelo órgão competente a partir da análise da matriz curricular do curso**. (PPC, 2018, p. 33).

Essa limitação da formação do educador do campo ao Ensino Fundamental II também é mencionada na habilitação em Ciências da Natureza. Observa-se a influência direta da instituição ao categorizar os profissionais, ao impor uma restrição que excede as normas vigentes.

A própria resolução vigente na época, o Parecer CNE/CP nº 2 de 09 de junho de 2015, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi usada como base para a reformulação do PPC (2018). No entanto, essa resolução não faz essa distinção. Aliás, ao realizar uma busca pelas resoluções do CNE, percebe-se que há menções a licenciaturas específicas apenas para lecionar no Ensino Fundamental II ou somente no Ensino Médio. Dessa forma, se o egresso está habilitado para lecionar no Ensino Fundamental II, automaticamente estará habilitado para lecionar no Ensino Médio. Além disso, a questão "**dependerá da autorização pelo órgão competente**" é complexa, e reflete a colonialidade do poder estruturada, pois o órgão competente pela formação do professor é a própria Universidade. Essas questões nos levam a refletir sobre um dos propósitos desta tese, que é a formação do educador do campo e sua

desafiadora inserção no mercado de trabalho, um tema que será abordado nas seções subsequentes.

6.2. Os egressos da LEC na área de Linguagens e Códigos

Conforme mencionado anteriormente, o contexto de produção das autobiografias formativas abrange o período de 2017 a 2022. Sendo assim, meu primeiro passo antes de adentrar nas recorrências das narrativas foi situar esses egressos. Através de uma análise das publicações presentes no sítio eletrônico[36] da Pró-Reitoria de Graduação da UFVJM, constatei que, no período mencionado, quarenta e oito estudantes concluíram a Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens e Códigos.

Como discutido anteriormente ao contextualizar a LEC/UFVJM, este curso surgiu com o objetivo de atender a uma demanda "urgente" na região nordeste de Minas Gerais. Na época de sua criação, havia uma carência significativa de professores capacitados para atuar nas escolas do campo. Dessa forma, o primeiro passo realizado foi tentar localizar onde estão esses egressos, justamente para verificar se estão atuando nesse contexto.

Para obter esse resultado, havia um campo no questionário/roteiro, que corresponde ao Apêndice A, destinado a orientar a elaboração da autobiografia. Nesse campo, os egressos foram indagados se estavam exercendo a profissão de educador. Em caso afirmativo, solicitava-se que indicassem a rede de ensino na qual estavam atuando e com as seguintes opções: () Pública do campo; () Pública da cidade; () Escola Família Agrícola; () Particular; Outra opção, favor especificar ____. Ressaltamos que tinham a possibilidade de marcar mais de uma alternativa, considerando a eventualidade de professores ocuparem dois cargos em mais de uma escola. Além disso, disponibilizamos uma opção adicional, caso não estivessem exercendo a função de educador, na qual solicitamos um breve relato sobre sua situação naquele momento.

O questionário/roteiro foi enviado a todos os egressos com base na lista de e-mails que usavam como estudantes na LEC, bem como por meio de redes sociais como *WhatsApp* e *Instagram*. Durante um período de seis meses, observando as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa - CEFET-MG, dediquei esforços intensos para a coleta de dados, mantendo

[36] No seguinte endereço eletrônico: http://ufvjm.edu.br/prograd/formandos.html, estão disponíveis as listas das cerimônias de colação de grau realizadas na UFVJM.

contato com os egressos. No total, recebi a resposta de dezenove egressos, os quais preencheram o questionário e compartilharam suas autobiografias formativas. Embora nem todos os egressos tenham respondido ao questionário, foi possível, através das redes sociais, obter informações básicas, como suas localizações e ocupações profissionais. Durante esse processo de coleta de dados foi possível situar esses egressos geograficamente, conforme demonstrado na imagem a seguir.

Figura 4: Onde estão os egressos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como ilustrado na Figura 4, foi inserido no mapa um ponto de localização para cada egresso, de acordo com os dados fornecidos. Uma legenda é exibida no canto direito, onde utilizei cores diferentes para distinguir o campo de atuação de cada egresso. Portanto, até o momento da coleta de dados, vinte egressos (identificados com a cor marrom) não estavam atuando em sala de aula. Dentre esses, cinco eram egressos recém-formados e ainda não haviam conseguido emprego. Um dado interessante é que alguns desses egressos, embora não estivessem lecionando, estavam atuando na área da educação de outras maneiras, por exemplo, um deles estava cursando mestrado, outro trabalhando em uma Superintendência Regional de Ensino. Além disso, um egresso estava realizando uma segunda licenciatura e outras duas estavam envolvidas em projetos educacionais em comunidades quilombolas.

Com base nesse levantamento, fica evidente que a LEC/UFVJM desempenha sua função social de formar educadores para atuarem na área da educação, especialmente no contexto em que está inserida. Isso é notório pela concentração da maioria dos seus egressos na região norte e nordeste de Minas Gerais. Como ilustrado no mapa, vinte e oito egressos estão envolvidos na prática em sala de aula. Para um recorte mais detalhado, seis desses estão lecionando em escolas públicas urbanas, outros seis estão em Escolas Famílias Agrícolas, enquanto a maioria, dezesseis egressos, estão exercendo suas atividades em escolas públicas do campo.

De acordo com Biasoli-Alves (2000), historicamente foi construída a ideia de que às mulheres cabe o cuidado do lar e também a responsabilidade educacional, tanto no que diz respeito à transmissão de valores familiares e culturais, quanto à inserção das crianças na vida escolar. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (2019b), 51,8% da população brasileira é do sexo feminino. Aproximadamente 21,5% das mulheres concluíram o ensino superior, enquanto apenas 15,6% dos homens alcançaram essa conquista. Assim, as mulheres apresentam níveis educacionais mais elevados. Elas representam 58% das vagas no ensino superior e ocupam 71% das vagas em cursos de licenciatura. Esses dados também se refletem no âmbito desta pesquisa, uma vez que cerca de 81% dos egressos são do sexo feminino.

Conforme o levantamento realizado, dos quarenta e oito egressos, nove são do sexo masculino, enquanto trinta e oito são do sexo feminino. Não temos a intenção de aprofundar esses dados nesta seção, uma vez que o propósito é apenas apresentá-los. Entretanto, de acordo com os dados do IBGE (2019), existem proporções diferentes nas ocupações de outros cursos, como por exemplo na área de computação e tecnologia da informação, onde apenas 13,3% são mulheres. Isso também se reflete nos cursos de engenharia e áreas correlatas, nos quais as mulheres ocupam somente 21,6% das vagas. Esses padrões podem também ser diferentes em outras áreas de licenciatura, incluindo a área de Ciências da Natureza, que é a outra habilitação da LEC. Portanto, seria relevante conduzir pesquisas que realizassem essas comparações.

Após ter explanado sobre a distribuição geográfica e as características de gênero presentes entre os egressos, as próximas sessões serão dedicadas à análise das narrativas desses educadores. Por meio dessas análises, busca-se compreender o impacto da formação na prática docente, nas identidades individuais com foco nos letramentos, tecnologias e decolonialidade.

6.3. As autobiografias formativas: narrativas interculturais

Como abordei na seção em que discute a interculturalidade, considero as autobiografias formativas como "narrativas interculturais", uma vez que se tratam de relatos de experiências reais escritos sob a ótica de sujeitos que conhece e vivência a realidade e a diversidade cultural das comunidades campesinas. Seguindo a definição de Walsh (2017), as narrativas interculturais são formas de contar histórias que emergem dos encontros e interações entre diferentes culturas e perspectivas. Essas narrativas se constroem com base em uma compreensão mútua e respeitosa das diferenças culturais, buscando estabelecer espaços de diálogo e troca entre grupos e indivíduos diversos. Vejo essas narrativas como maneiras de transformação nas formas tradicionais de contar histórias, as quais muitas vezes são dominadas por perspectivas e narrativas hegemônicas.

Como já mencionado, foram produzidas dezenove autobiografias formativas. Durante o processo de análise de dados, realizou-se a leitura e releitura dessas narrativas a fim de identificar trechos relevantes que estabelecem conexões com a pesquisa em desenvolvimento. Para salvaguardar a identidade dos colaboradores, foram removidos dados de localizações, nomes de escolas e outras situações que poderiam levar à identificação dos participantes. Outra preocupação foi substituir os nomes reais dos colaboradores foram substituídos por pseudônimos de personagens literários[37], que representam a história rural e urbana do contexto brasileiro, promovendo diálogos significativos sobre a relação entre campo e cidade.

6.4. Os temas geradores das narrativas

Os "temas geradores" são uma concepção pedagógica desenvolvida por Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Nesse contexto, Freire utilizava esses "temas geradores" como uma maneira de envolver seus educandos no processo de aprendizagem, tornando-o significativo e relevante para suas vidas. Esses temas eram abordados a partir da realidade dos estudantes e estavam relacionados aos desafios e problemas que eles enfrentavam em suas comunidades ou contextos sociais. Ao introduzir esses temas na sala de aula, o objetivo de

[37] Utilizamos pseudônimos de obras como: *Vidas Secas* de Graciliano Ramos; *Canaã* de Graça Aranha; *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus; e *Torto Arado* de Itamar Vieira Junior.

Freire era promover a reflexão crítica dos alunos sobre sua própria realidade e incentivá-los a buscar soluções para os problemas que identificavam.

Os temas geradores podem variar de acordo com o contexto social e cultural dos educandos. Alguns exemplos comuns incluem questões de desigualdade social, discriminação racial, gênero e opressão, acesso à educação, saúde, moradia, trabalho, meio ambiente, dentre outros. O objetivo principal é que os estudantes se engajem em um processo de análise crítica desses temas, para que possam desenvolver uma consciência mais profunda de sua realidade e se tornem agentes de transformação social.

É importante ressaltar que os temas geradores não são fornecidos prontos pelo educador, mas sim identificados em conjunto com os educandos/envolvidos, por meio de diálogo e interação. Essa abordagem pedagógica de Paulo Freire influenciou significativamente a educação popular e crítica em todo o mundo, tornando-se uma referência importante inclusive para as práticas de letramento.

De acordo com Freire:

> Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. (Freire, 1987, p. 14).

Ainda segundo o autor, “no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas, por suas vinculações com outros por seu envolvimento histórico-cultural” (p. 57). Essas abordagens se baseiam na premissa de que as palavras-chave e os temas escolhidos pelos educandos são mais do que simples elementos do vocabulário. Pois representam significados que estão enraizados em suas próprias experiências e comportamentos, moldando situações existenciais em suas vidas.

No contexto desta pesquisa, optei por trabalhar com temas geradores em vez de categorias, devido à natureza decolonial deste estudo. Dessa maneira, a análise das narrativas parte de temas geradores que se destacam nas histórias relatadas pelos egressos. Ao examinar as autobiografias formativas, foram identificados temas geradores alinhados com os objetivos desta pesquisa, os quais denominei de **temas geradores primários**. Além disso, emergiram outros temas que, embora não sejam o foco central deste estudo, devido à sua relevância e recorrência nas narrativas, foram abordados de forma concisa e receberam o nome de **temas geradores secundários**.

Como a seleção dos temas estava diretamente relacionada às principais recorrências identificadas nas narrativas – ou seja, foi baseada nas percepções dos egressos –, elaborei uma nuvem de palavras para ilustrar de maneira mais clara os temas geradores presentes nas narrativas, conforme apresentado na imagem a seguir:

Figura 5: Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pelo autor

Os termos destacados na nuvem de palavras estão relacionados aos temas que emergiram com maior frequência nas narrativas. Dentre esses temas identificados, aqueles mais alinhados com os principais objetivos desta pesquisa foram selecionados como temas geradores primários e agrupados em três seções:

1) **Formação, Escolhas, Reconhecimento e Mercado de Trabalho**

Palavras-chave: Curso, Formação, Oportunidade, Experiência, Trabalho e Universidade.

Esses temas se relacionam com questões ligadas à formação acadêmica e às oportunidades (in)disponíveis para os egressos no mercado de trabalho. Nesta seção exploro os pontos de convergência e as motivações dos egressos no que diz respeito ao ingresso na LEC, como também questões ligadas ao reconhecimento do curso.

2) **Práticas de letramento em ambientes digitais: realidades, perspectivas e potencialidades.**

Palavras-chave: Tecnologias, Letramento, Internet, Acesso, Ensino Remoto e Pandemia.

Nesta seção abordo as práticas de letramento em ambientes digitais, destacando as realidades, perspectivas e potencialidades desse contexto. Em uma perspectiva decolonial do letramento e tecnologia, foi observado que as práticas educacionais e tecnológicas, muitas vezes, perpetuam a desigualdade e a opressão.

3) **A Pedagogia da Alternância na LEC: Um Caminho para a Interculturalidade e Decolonialidade.**

Palavras-chave: Educação, Escola, Comunidade, Ensino, Alternância e Campo.

Nesta seção, exploro a Pedagogia da Alternância na LEC como um meio para fomentar a interculturalidade e a decolonialidade. Essas questões foram problematizadas com base nas temáticas relacionadas à educação, escola, comunidade e Prática de Ensino, dentro deste contexto específico. Essa abordagem foi notada como uma contribuição significativa para uma formação acadêmica de qualidade, pois permite aos estudantes manterem laços sólidos com seu ambiente de origem, além de promover o diálogo horizontal entre conhecimentos locais e acadêmicos.

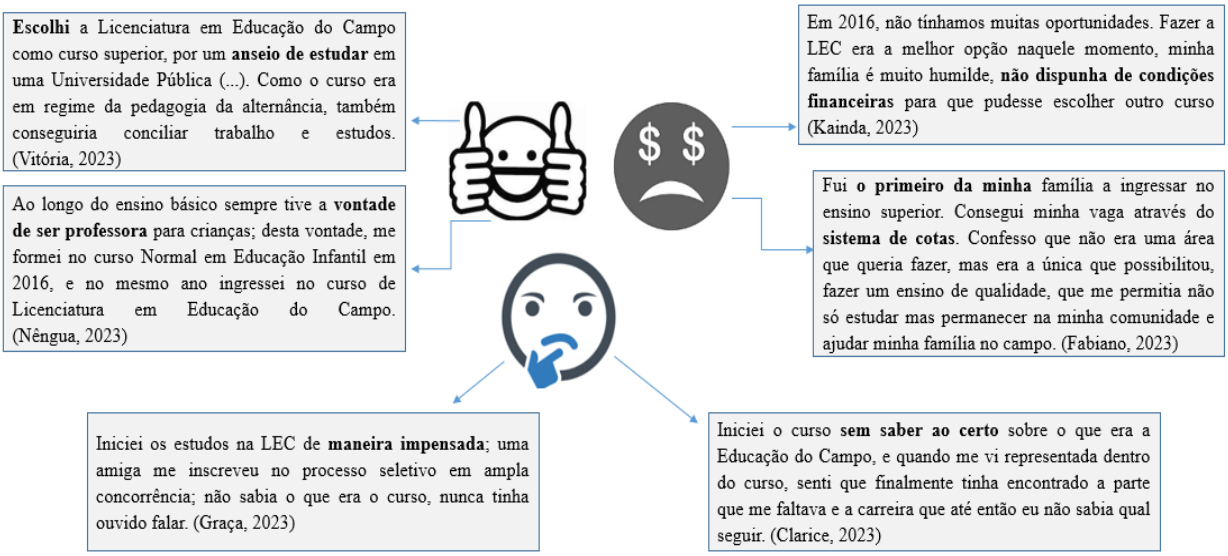
Além dos temas primários, também emergiram temas secundários relevantes devido à abordagem aberta das questões apresentadas no questionário/roteiro. Na seção intitulada "**Diversidade e Inclusão na LEC**", esses temas secundários, que surgiram de forma recorrente e significativa nas narrativas, foram tratados, embora de maneira concisa, destacando assim a preocupação do curso em promover a construção de ambientes educacionais equitativos, tolerantes e respeitosos com relação às diferenças.

6.5. Formação, escolhas, reconhecimento e mercado de trabalho

O ingresso em um curso superior, pode ser motivado por vários fatores. Conforme Paz e Lima (2022, p. 1) “um dos pontos importantes de reflexão sobre a formação de professores é compreender as motivações que levam à escolha do curso de licenciatura pelos acadêmicos, haja vista todo o contexto histórico e social da profissão”. Conforme esses autores, a escolha de um curso superior, apesar de parecer uma decisão individual, está intrinsecamente relacionada a uma série de influências culturais, sociais e educacionais. Além disso, essa escolha pode ser moldada pelo contexto histórico do sujeito e até mesmo pela posição que ele ocupa na família. Há também fatores relacionados a indecisão, angústia, perspectivas de remuneração, facilidade de acesso ao curso, entre outros.

No contexto dos colaboradores desta pesquisa, esse ingresso foi motivado por diferentes fatores, como o socioeconômico, a indecisão ou os sonhos. Para exemplificar, elaborei a imagem a seguir, que é composta por excertos das narrativas de oito colaboradores, retratando suas motivações e razões para ingressar na LEC:

Figura 6: Escolhas



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme exemplificado na Figura 6, no que diz respeito às escolhas, os excertos apresentados revelam uma variedade de motivos e contextos pessoais pelos quais os estudantes optaram e chegaram à LEC. Se analisarmos todas as dezenove narrativas, elas podem ser representadas em pelo menos três campos, como os explicitados na imagem: **aspectos financeiros**, como a falta de condições socioeconômicas; **incerteza**, relacionada a não saber ao certo o que era o curso; e **escolha**, pois alguns tinham o sonho de serem professores.

Nos excertos apresentados na Figura 6, no que diz respeito aos **aspectos financeiros**, a história de Kainda reflete a realidade econômica de sua família, indicando que a LEC foi a melhor opção disponível naquele momento devido à falta de recursos financeiros. Isso destaca um dos papéis essenciais da LEC na decolonialidade do saber em proporcionar acesso à educação superior para aqueles que, de outra forma, poderiam não ter essa oportunidade. O que

se alinha com a narrativa de Fabiano, que foi o primeiro de sua família a ingressar no ensino superior e obteve sua vaga através do sistema de cotas. Conforme mencionado em sua narrativa, a LEC não seria sua primeira escolha se tivesse condições financeiras, mas destaca a importância da Pedagogia da Alternância, que lhe proporcionou uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, permitiu que permanecesse em sua comunidade e apoiasse sua família no campo.

Essas narrativas refletem o que já foi apontado por Carvalho (2019) e Andrade e Pinto (2020) ao afirmarem que a institucionalização da LEC, incluindo o regime da Pedagogia da Alternância, não ocorre sem um apoio financeiro e ações afirmativas. Como mencionarei mais adiante, esse apoio financeiro e essas ações afirmativas, embora não sejam suficientes por si só, desempenharam um papel fundamental na permanência dos estudantes no curso.

No que diz respeito a **incerteza** Clarice menciona que não sabia ao certo sobre o que era a Educação do Campo, mas quando se viu representada dentro do curso, sentiu que havia encontrado seu caminho e uma carreira significativa. Que vai ao encontro com a narrativa de Graça que, inicialmente não estava familiarizada com o curso e foi inscrita por uma amiga. No entanto, após ingressar na LEC, ela parece ter encontrado uma conexão significativa com a Educação do Campo e sua identidade como estudante.

Mesmo ingressando na LEC com **incertezas,** como exemplificado nos excertos na Imagem 6, Clarice e Graça, assim como todos os outros colaboradores, enfatizaram a importância do curso no que diz respeito a uma formação de qualidade. Essas narrativas também destacaram a identificação com as propostas da LEC, valorizando o contexto do educando. O que está alinhado com os princípios da interculturalidade e da decolonialidade, que consideram e incluem as vozes dos subalternos historicamente excluídos e silenciados.

Dos dezenove egressos que escreveram suas autobiografias formativas, seis, incluindo Vitória e Nêngua, relataram ter **escolhido** a LEC devido ao vínculo com o campo, ao desejo de se tornarem professores e, principalmente, pela busca de uma educação de qualidade em uma universidade pública. Essas narrativas corroboram os excertos das autobiografias de Vitória e Nêngua, que demonstram um forte indício de seguirem carreira na área da educação.

Além desses motivos mais individuais, no contexto da escolarização no campo, como já mencionado, existe uma ideia de "salvacionismo" ligada à convicção de "estudar para ser alguém na vida". Essa ideia está frequentemente associada a um modelo de educação urbanocêntrica, pensado de forma vertical para o campo, criando um modelo de escola, como o ambiente em que Maria Eunice estudou, que "reforçava o quanto o campo era um lugar de sofrimento e ruim para viver" (Maria Eunice, 2023).

Essas problemáticas, como as retratadas por Maria Eunice, são comuns em narrativas de estudantes do campo, conforme já apresentado nesta tese. Elas estão profundamente enraizadas nos imaginários das próprias famílias dos egressos, que, na maioria das vezes, não tiveram acesso à escolarização, mas veem na educação a oportunidade de um futuro melhor, como pode ser observado nas narrativas de Vitória e Climeria, conforme os excertos a seguir:

> Na minha época tínhamos duas escolhas ao terminar o Ensino Médio: arrumar um emprego para a sobrevivência da família, isso significava não dar continuidade aos estudos, ou, de acordo com o pensamento de alguns pais: "**estudo era a herança que os pais deixavam para seus filhos**". (Vitória, 2023)

> Sou filha de lavradores, que tiraram do campo o sustento para nove filhos, criaram e educaram e **deram a liberdade de estudar**, pois era a única condição que tinha para nos permitir a buscar uma oportunidade de estudo e **um futuro melhor** (Climeria, 2023)

Esses excertos das narrativas de Vitória e Climeria revelam aspectos significativos das realidades do contexto de comunidades do campo, como também das motivações que levaram estudantes a buscarem um ensino superior. Vitória descreve uma situação em que os jovens da época enfrentavam uma bifurcação ao terminar o Ensino Médio: buscar emprego imediato para contribuir com a sobrevivência da família ou continuar os estudos. Vale ressaltar que esse dilema reflete uma realidade comum em áreas rurais, onde as oportunidades de emprego muitas vezes são limitadas, e a educação é vista como uma **herança valiosa** que os pais podem deixar para seus filhos. A perspectiva de educação como herança pode ser observada à medida que as famílias reconhecem o valor da educação como um meio de abrir portas para um futuro melhor.

Climeria compartilha sua vivência como filha de lavradores, cujos pais dedicaram seus esforços ao campo para sustentar uma grande família. A única condição que lhes permitiu buscar oportunidades de estudo e um futuro melhor foi a **liberdade de estudar**. Isso destaca o sacrifício e o compromisso dos pais para proporcionar educação a seus filhos, reconhecendo-a como um caminho para melhores oportunidades de vida. Ressalto que esse conceito de liberdade para estudar pode estar relacionado à história de seus próprios pais, os quais não tiveram acesso à educação como um direito, o que está diretamente ligado ao histórico de marginalização dos sujeitos do campo.

Essas narrativas refletem como a educação é valorizada nas comunidades rurais, muitas vezes vista como uma única maneira de romper o ciclo de pobreza e abrir portas para um futuro mais promissor. Além disso, mostram como as famílias desempenham um papel fundamental no apoio e na motivação dos estudantes a buscar oportunidades educacionais, como a LEC, que

estão alinhadas com suas raízes e necessidades locais. Porém, a LEC é uma rara exceção, onde os estudantes podem ingressar na universidade sem se desvincularem de seu contexto, devido à Pedagogia da Alternância. Por outro lado, o ensino superior geralmente promove a desterritorialização desses sujeitos, pois, como mencionado anteriormente, as universidades brasileiras têm um foco centralizado em contextos urbanos.

Vale ressaltar que no processo de luta por uma educação do campo, visando a ressignificação dos modelos de escolas nesse contexto, já ocorreram mudanças promovidas pela própria LEC. Um exemplo disso é o modelo de escola em que Carolina estudou:

> Na comunidade a qual resido, a educação do campo não era novidade. Havia alguns universitários da LEC atuando na escola e os trabalhos elaborados pelo PIBID diversidade, trouxe um novo destaque, desmistificando ideologias em relação à zona rural, preconceitos e outras causas que preocupam não somente no âmbito escolar. (Carolina, 2023)

Como enfatizado na narrativa de Carolina, nessa história inicial da LEC, já é possível observar mudanças epistemológicas significativas que provocam fissuras nessa estrutura colonial de poder, na qual as escolas do campo estão subordinadas à educação urbana.

De acordo com Carolina, já havia universitários da LEC, na escola em que ela estudou, atuando pelo PIBID[38] Diversidade, o que contribuiu para uma nova ressignificação do modelo escolar daquele espaço. Foi inclusive por meio desses universitários que Carolina passou a conhecer a LEC e a idealizar como campo de formação.

Ao ingressar neste ambiente de formação, como já demonstrado até o momento, uma das principais preocupações dos estudantes está relacionada ao exercício de sua futura profissão, o qual está diretamente ligado ao reconhecimento e às oportunidades no mercado de trabalho. Como já discutido anteriormente, a LEC enfrenta desafios consideráveis em relação ao seu reconhecimento como licenciatura com formação por área do conhecimento. Essa dificuldade muitas vezes está enraizada na concepção tradicional do ensino superior, historicamente centralizada em áreas urbanas e metropolitanas, seguindo uma lógica disciplinar moderna/colonial. A LEC, ao se dedicar à formação de educadores voltados para as particularidades do contexto do campo, desafia essa estrutura e, como demonstrado nas narrativas dos egressos, é frequentemente mal compreendida ou subestimada pelas instituições educacionais convencionais.

[38] Na parte em que problematizaremos a Pedagogia da Alternância como prática intercultural dissertaremos sobre a importância desses projetos de iniciação a docência e de Residência Pedagógica e como são geridos nesse contexto.

Essas problemáticas de reconhecimento da LEC são um dos pontos fortes de contribuição desta tese justamente devido provocar esses debates no âmbito de uma pesquisa de doutorado. Primeiramente, para obter esses dados, no que diz respeito à formação, reconhecimento e mercado de trabalho, no roteiro havia questões que direcionavam para esse fim, tais como: Como foi sua experiência no estágio, a escola já conhecia a LEC ou houve algum estranhamento? Em algum momento, houve a necessidade de explicar seu curso e formação para alguém? Já participou de algum concurso que previa vaga específica para sua formação? Ou já foi impedido de participar de algum concurso ou atuar em algum espaço educativo devido à sua formação por área de conhecimento? Em relação às Escolas e Superintendência Regional de Ensino, há incentivo e/ou interesse no curso?.

As respostas apresentadas nas narrativas revelam que o reconhecimento da LEC é uma questão urgente, pois ilustram a dificuldade de compreensão do propósito da LEC por parte de pessoas e instituições que ainda mantêm uma visão urbanocêntrica da educação. Isso reflete a persistência de uma visão alicerçada na colonialidade que muitas vezes não reconhece as especificidades e necessidades dos contextos campesinos, como exemplificado nas narrativas de Ponciá e Graça:

> Durante a minha trajetória tive que explicar o meu curso para algumas pessoas e muitos não compreendiam por que saímos formados para lecionar em **Português, Literatura e Inglês.** Mesmo explicando como funcionam as pessoas diziam que se era voltado para o campo então **não concordava de poder lecionar na escola da cidade**. (Ponciá, 2023)

> Em 2019, iniciei o meu primeiro estágio supervisionado de observação na escola da minha comunidade, e confirmou ainda mais que a língua é um objeto de poder, e a função dialógica do professor como mediador do conhecimento é fundamental. No primeiro dia de estágio foi até engraçado, os outros professores perguntando que curso era aquele que eles não conheciam, alguns já tinham ouvido falar, mas não sabiam exatamente o que era; **alguns até riram e disseram: "esse curso é para dar aulas mesmo?**" Entendi naquele momento que os colegas pensavam que não iria dar conta de lecionar; naquela **situação constrangedora** na sala dos professores, somente a diretora sabia exatamente o que era a LEC. Não só na escola, mas também na comunidade por diversas vezes tive que explicar sobre o curso que estava estudando. (Graça, 2023)

Os excertos das narrativas de Ponciá e Graça destacam desafios relacionados ao distanciamento percebido entre o campo e a cidade. É notável que a questão do questionamento quanto à habilitação em Linguagens e Códigos para lecionar disciplinas como Português, Literatura e Inglês parece ser inerente, considerando que já existem licenciaturas com formatos semelhantes, como a Licenciatura em Letras Português-Inglês. Essas licenciaturas urbanas são

pensadas na lógica urbanocêntrica e geralmente seus egressos podem lecionar tanto na cidade quanto no Campo.

A questão apresentada no excerto de Ponciá, que levanta dúvidas sobre a possibilidade de egressos da LEC de lecionar em escolas da cidade, por essa licenciatura ser voltada para o campo, pode ser vista de outro ângulo. Poderia ocorrer também o inverso, em que um curso de Letras, voltado para o contexto urbano, se questionasse sobre a atuação em escolas do campo. No entanto, o debate que desejo suscitar não é sobre essa dualidade, mas sim sobre a percepção equivocada que revela uma falta de compreensão da abordagem interdisciplinar da LEC que tem como objetivo preparar educadores capazes de atender às necessidades específicas das comunidades campesinas, mas isso não significa que seus profissionais não possam atuar na educação urbana. A abordagem interdisciplinar da LEC permite que seus graduados atuem em diversos contextos educacionais, inclusive em áreas urbanas, com uma compreensão enriquecida das especificidades do campo. Portanto, é fundamental colocar em debate a falta de conhecimento sobre essa abordagem.

Esses questionamentos são infundados e justificáveis a partir de uma lógica que opera com base na colonialidade do poder, do saber e do ser, associando erroneamente o sujeito do campo a estereótipos negativos, como o personagem "Jeca Tatu". Muitas vezes, esses sujeitos são percebidos como alguém que precisa ser moldado aos padrões da cidade. Por exemplo, a narrativa de Graça ilustra um momento constrangedor em que professores expressaram surpresa e descrença sobre sua capacidade de dar aulas, devido à falta de compreensão sobre a licenciatura que estava cursando.

Essa falta de compreensão também é evidenciada na narrativa de João José, conforme exemplificado no excerto a seguir, quando teve sua formação questionada ao assumir o cargo de professor de Português após ter sido aprovado em concurso público:

> Alguns professores ainda questionavam como funcionava o curso e a minha área de habilitação, pelo nome Licenciatura em Educação do Campo, não ser tão conhecido e pelo fato de se pautar na pedagogia da alternância a qual também não entendiam. Atualmente atuo na rede estadual de educação como professor efetivo, apesar disso **muitas vezes fui questionado quanto a área de formação do curso e a minha habilitação, inclusive durante a minha posse**. No entanto, ao avaliarem o meu histórico e a grade curricular do curso se mostraram bastante interessados e me parabenizaram. (João José, 2023)

Os questionamentos frequentes por parte de outros professores, bem como a falta de compreensão sobre o curso e sua abordagem pedagógica baseada na Pedagogia da Alternância, permearam e continuam a influenciar as experiências de João José. Ele teve seu histórico e grade curricular avaliados no momento de sua nomeação, uma situação que seria diferente se

tivesse uma habilitação em Letras. No entanto, é importante observar que, apesar dos questionamentos iniciais e do desconhecimento sobre a LEC, João José conseguiu atuar como professor efetivo na Rede Estadual de Educação. O fato de os avaliadores terem demonstrado interesse após examinarem seu histórico e a grade curricular do curso é um indicativo de que, quando as pessoas têm a oportunidade de compreender melhor a formação e os objetivos da LEC, esses podem passar a reconhecer seu valor e relevância.

Em dezembro de 2015, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) promulgou a Resolução Nº 2820/2015, que foi o primeiro documento a instituir as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. O referido documento aborda as diversidades e desafios da educação do campo, bem como uma série de ações para o fortalecimento desse modelo de educação em âmbito estadual. No que diz respeito aos princípios da Educação do Campo, o artigo terceiro, inciso terceiro, destaca um dos princípios como sendo o "desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, que garanta uma remuneração digna, com a **inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público**" (p. 9, grifo nosso). Porém, na prática, dois anos após essas diretrizes, essa mesma secretaria criou um edital de concurso público que excluía os licenciados em Educação do Campo.

Esse concurso público, no qual João José foi aprovado, foi promovido pela SEE/MG e regido pelo Edital SEE Nº. 07/2017, de 27 de dezembro de 2017, que previa o provimento de cargos das carreiras de especialista em educação básica e professor de educação básica. Em sua primeira versão, o edital não permitia que licenciados em Educação do Campo participassem em nenhuma das áreas. No entanto, com o meu foco na habilitação em Linguagens e Códigos, trago como exemplo o trecho específico relacionado aos requisitos para assumir o cargo de Língua Portuguesa:

> b.9) **Língua Portuguesa**:
> b.9.1) diploma devidamente registrado de curso legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, expedido por instituição de ensino superior credenciada;
> ou
> b.9.2) curso superior(bacharelado ou tecnólogo), acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado estritamente, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2, de 1997 ou do art. 14 da Resolução CNE/CP n2, de 2015), com habilitação específica em Letras/Língua Portuguesa.

Os estudantes e licenciados em educação do campo, com o apoio de movimentos sociais ligados ao campo, interpuseram recurso contra o referido edital com o objetivo de que seus direitos fossem reconhecidos. O recurso foi aceito, e o edital foi retificado com a seguinte redação:

> b.9) **Língua Portuguesa:**
> b.9.1) diploma devidamente registrado de curso legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, expedido por instituição de ensino superior credenciada;
> ou
> b.9.2) curso superior (bacharelado ou tecnólogo), acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado estritamente, nos termos da Resolução **CNE/CP n.º 2, de 26 de junho de 1997, ou do art. 14 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**), com habilitação específica em Letras/Língua Portuguesa.
> b.9.3) **Diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de licenciatura plena na área de Linguagens, com habilitação para docência de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.** (Grifos nos trechos incluídos).

Ao reconhecer a licenciatura plena na área de Linguagens, o referido edital passou a contemplar os licenciados em Educação do Campo, assim como os licenciados por área de conhecimento[39], que também são um grupo em busca de espaço no mercado de trabalho. Vale ressaltar que essa retificação se estendeu a todas as áreas contempladas no edital.

Esse breve contexto histórico da aprovação e posse de João José, bem como a retificação do edital, evidenciam o protagonismo do movimento por uma educação do campo nesta constante vigilância e luta por reconhecimento e igualdade. Essas ações vão ao encontro da decolonialidade, pois são meios de causar fissuras nessas estruturas de poder e ocupar os espaços que historicamente foram negados aos sujeitos do campo.

No que diz respeito às oportunidades, Bilisa e Carolina sequer conseguiram participar de processos seletivos, sendo impedidas no ato de inscrição. Como mencionado anteriormente, a maioria dos editais[40] que oferecem vagas para professores de português parece desconhecer qualquer outro tipo de profissional que não seja aquele com licenciatura em Letras.

> No ano de 2020 me mudei para o estado do Espírito Santo onde me inscrevi para o processo seletivo e já de início, foi dito para mim que **minha formação não me habilitaria para pegar aula por disciplina, e sim, por área do conhecimento**. Onde as escolas a qual já havia aderido o ensino por área seriam as escolas do campo, área de assentamento e escolas famílias agrícolas. O que de início **me deixou um pouco desmotivada, pois percebi naquela fala, que enquanto educadora minha formação não me habilitaria para trabalhar em uma escola da cidade**. E segui com o pensamento que ainda teríamos muito que lutar pelos nossos direitos para ocupação desses espaços. No ano seguinte, já me inscrevi por área de conhecimento

[39] A formação por área de conhecimento não é exclusiva das licenciaturas em educação do campo. Vários cursos de licenciatura seguem essa abordagem, e como exemplo, destaco os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Sul da Bahia. Todos eles são estruturados por área de conhecimento. Um exemplo é a Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, que habilita professores de português e inglês para atuarem na educação básica.

[40] Desde 2016, venho observando editais que buscam contratar professores de português, seja na educação básica pública ou privada, nos institutos federais, ou mesmo no ensino superior. A maioria deles exige licenciatura em Letras para se candidatar às vagas. Por exemplo, durante o mês de novembro de 2022, no sitio eletrônico https://www.linkedin.com/jobs/professor-de-portugues-vagas/?originalSubdomain=br, das 150 vagas para professores de português, todas exigiam como requisito ser licenciado em Letras.

> e fui chamada para atuar em uma escola estadual que atende fundamental I e fundamental II, que fica localizada em uma área de assentamento do MST, onde sou educadora atualmente. (Bilisa, 2023)

> Enquanto cursava a LEC, houve um concurso de estágio remunerado ao qual não consegui participar pois meu curso não constava no edital. Nesta perspectiva **fui impedida de participar do referido concurso** para atuar em espaço educativo devido à falta de conhecimento dos organizadores. (Carolina, 2023)

As narrativas de Bilisa e Carolina podem ser vistas com um exemplo da colonialidade do saber nas práticas educacionais e na organização de concursos e processos seletivos. Como já mencionado anteriormente, os editais de seleção podem ser lidos como uma tecnologia que categoriza pessoas e corpos, demonstrando a influência da colonialidade do ser e do saber ao fazer escolhas sobre o perfil de professores que podem, ou não, ocupar determinados espaços educacionais.

A imposição de que a formação de Bilisa não a habilitaria para dar aulas por disciplina, apenas por área de conhecimento, demonstra uma visão moderno/colonial em que se estrutura nosso modelo educacional vinculado à ideia de hierarquização e estratificação. O fato de Carolina ter sido impedida de participar de um concurso de estágio remunerado, devido à falta de conhecimento dos organizadores, sobre sua formação, evidencia a falta de reconhecimento e a marginalização das licenciaturas em Educação do Campo. Mostrando como a colonialidade do saber continua a operar, limitando o acesso de profissionais formados nessa área a oportunidades educacionais e profissionais que estariam acessíveis a outros licenciados.

Como já discutido, a institucionalização da Educação do Campo como licenciatura é um desenvolvimento recente, e, por essa razão, frequentemente aqueles que elaboram os editais não têm um conhecimento profundo dessa área. O que torna o papel do movimento por uma educação do campo fundamental para garantir os direitos desses estudantes e profissionais.

No entanto, é importante destacar que a discussão sobre a formação interdisciplinar e por área do conhecimento já está presente desde a Resolução CNE/CP n. 1/2002 até suas reformulações mais recentes, como a CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, elaborados em 1995, também avançaram na direção de abordagens interdisciplinares e formação por área do conhecimento. Essa tendência foi posteriormente incorporada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza os currículos escolares por áreas de conhecimento. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) adotou essa mesma estrutura de organização por áreas do conhecimento desde 2009. No entanto, é contraditório observar que os editais do INEP para a contratação de professores responsáveis pela correção das redações do ENEM ainda exigem

curso superior em Letras - Língua Portuguesa, contrariando as orientações que promovem a formação interdisciplinar e por área do conhecimento.

Nesse contexto, parece haver um consenso entre as instituições de ensino em marginalizar determinadas formações em detrimento de outras. Isso é evidenciado, por exemplo, nas Superintendências Regionais de Ensino, conforme apontado nas narrativas, onde geralmente falta incentivo e interesse pelo curso em questão. No entanto, é importante destacar uma notável exceção, que é a Superintendência Regional de Ensino de Diamantina. Localizada em Diamantina, cidade-sede da LEC, algumas narrativas mencionam uma mudança positiva em relação ao reconhecimento da LEC nessa instituição. Ressalto a relevância do diálogo nesse processo de reconhecimento, já que nessa superintendência ocorreram diversos momentos de interlocução entre a coordenação da LEC e profissionais responsáveis pela validação de cursos de licenciatura. Além disso, esse espaço já foi cenário de seminários conduzidos por estudantes da LEC, contribuindo para uma maior compreensão e valorização da licenciatura.

Na direção do reconhecimento da formação do educador do campo, durante a realização desta pesquisa, ocorreram alguns movimentos relevantes que merecem ser destacados. Em julho de 2023, ocorreu em Cascavel (PR), durante o "IV Seminário Internacional de Educação do Campo das Águas e das Florestas: desvendar, lutar e transformar (SIFEDOC) e II Seminário por uma Educação do Campo da Região Sul" uma Assembleia Nacional de Estudantes e Egressos de Licenciaturas em Educação do Campo. Dessa assembleia originou-se o "Manifesto[41] pelo reconhecimento profissional dos/as licenciados/as em Educação do Campo do Brasil"

Nesse manifesto, estudantes e egressos destacaram a demanda pela valorização e reconhecimento da carreira dos Licenciados em Educação do Campo no Brasil. Enfatizaram a necessidade de inserir esses profissionais na educação básica, defendendo sua inclusão nos editais de concursos públicos e processos seletivos, assim como nos planos de cargos e carreiras de estados e municípios. O manifesto também ressaltou que a Licenciatura em Educação do Campo representa um acesso importante à educação superior para as populações campesinas, sendo resultado da demanda dos Movimentos Sociais do Campo.

[41] Esse manifesto está disponível no seguinte endereço eletrônico: https://drive.google.com/file/d/1sccdBM1-3j2eGXXiy2CVl8dkkrElYfyf/view. Ele foi endossado por estudantes e egressos de Licenciaturas em Educação do Campo de pelo menos trinta e sete Universidades e Instituições de Ensino que oferecem essa licenciatura. Além disso, contou com o apoio dos seguintes movimentos sociais: Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC; Articulação Paranaense por uma Educação do Campo – APEC; Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – Assesoar; Coletivo Estadual de Educação Escolar Quilombola do Paraná; Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra; União Nacional dos Estudantes – UNE e Levante Popular da Juventude - LPJ Nacional.

Contudo, conforme apontado no manifesto, a situação atual revela dificuldades na inserção dos egressos dessa licenciatura nas escolas. O documento lista diversos desafios, como a ausência da licenciatura como requisito em editais de contratação, contratações apenas para vagas que não exigem nível superior, vagas temporárias com salários mais baixos, impedimento de assumir vagas de concurso público mesmo quando aprovados em primeiro lugar, casos de assédio e discriminação, limitações para indígenas licenciados/as atuarem em seus territórios e restrição do diploma para atuação em algumas escolas.

Portanto, os egressos e estudantes demandam o reconhecimento da carreira docente, a inclusão nos editais de contratação, a realização de audiências nacionais, a construção de políticas públicas e a garantia de nomeação dos aprovados em concursos. Enfatizam que a exclusão da Licenciatura em Educação do Campo dos editais e processos seletivos representam retrocessos para a educação brasileira e destacam a importância de lutas conjuntas e investimentos visando o fortalecimento dessas licenciaturas e suas propostas pedagógicas.

No dia 17 de agosto de 2023, ocorreu uma reunião técnica promovida pela SECADI/MEC, que teve como pauta central a "Institucionalização das Licenciaturas Interculturais Indígenas e de Educação do Campo", bem como a integração profissional dos licenciados em Educação do Campo nas escolas de educação básica no Brasil. Pela primeira vez desde a criação dessas licenciaturas, seus egressos tiveram a oportunidade de participar de um fórum nacional para abordar essas questões. Quatro representantes da Articulação Nacional de Estudantes e Licenciados em Educação do Campo expuseram e discutiram as diversas realidades enfrentadas pelos egressos de diferentes regiões do país. A expectativa é que esses representantes tomem medidas concretas para efetivar as políticas de inclusão socioprofissional e também promovam a disseminação dessas discussões principalmente nas secretarias municipais e estaduais de educação, bem como nas reitorias das IES.

As questões discutidas sobre formação, reconhecimento e mercado de trabalho enfrentadas pelos egressos da LEC revelam um cenário complexo de desafios. As narrativas apresentadas destacam a falta de compreensão e reconhecimento da licenciatura, muitas vezes devido à sua formação por área do conhecimento e foco em escolas do campo. Isso se traduz em dificuldades para esses egressos em acessar oportunidades de trabalho, especialmente em concursos públicos e editais que exigem licenciatura em Letras. No entanto, algumas narrativas também ressaltam progressos em termos de reconhecimento.

Essas questões estão intimamente relacionadas com o próximo tópico, que trata das práticas de letramento e acesso às tecnologias digitais. Os desafios enfrentados pelos estudantes da LEC não se limitam apenas à formação acadêmica e ao reconhecimento, mas também se

estendem às demandas de um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico. Portanto, a discussão sobre letramento e tecnologias digitais está intimamente ligada à formação desses estudantes.

6.6. Práticas de letramento em ambientes digitais: realidades, perspectivas e potencialidades

Uma das questões centrais em análise nesta pesquisa diz respeito ao papel do educador do campo, com ênfase na área de Linguagens e Códigos, no contexto da educação básica, e como ele pode enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais globalizado, especialmente no que se refere à interação entre sujeitos, letramentos e tecnologias. Como já mencionado anteriormente, o contexto campesino, caracterizado por sua dinâmica e conflitos constantes, muitas vezes foi negligenciado e excluído das discussões sobre políticas públicas, notadamente as relacionadas à educação.

No decorrer desta sessão, procuro explorar questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais nesse contexto de Educação do Campo. Inicialmente, de forma sucinta trago observações sobre as diretrizes estabelecidas no PPC (2018), que enfatiza a importância dessas tecnologias no contexto educacional. Em seguida, o foco será nas experiências dos colaboradores desta pesquisa ao ingressarem na universidade, confrontando as demandas da instituição com as realidades desses estudantes, muitos dos quais enfrentam desafios relacionados à falta de acesso e familiaridade com as tecnologias digitais. Considerando a conjuntura da pandemia, que é recente, busquei observar como o período de ensino remoto emergencial impactou o percurso formativo dos estudantes. Por fim, traço um panorama sobre as observações e avaliações dos egressos sobre o uso dessas tecnologias, destacando suas experiências, dificuldades e percepções em relação ao papel das tecnologias digitais na educação.

Ao iniciar o percurso formativo na LEC, é esperado que o estudante tenha acesso e faça o uso de tecnologias digitais. De acordo com a organização do próprio curso, que segue o regime da Pedagogia da Alternância, há previsão do uso de tecnologias digitais nas atividades não presenciais, especialmente durante o Tempo Comunidade.

Esse uso de tecnologias digitais, de acordo com o PPC (2018), deve permear a grade curricular do curso, conforme as orientações:

> a inserção das TICs[42] no cotidiano escolar da LEC estimula o desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e a aprendizagem cooperativa, uma vez que torna possível a realização de atividades interativas via Plataforma MOODLE, provedores de *E-mail, Blogs, YouTube*, aplicativos para *Smartphones*, *Facebook* e ferramentas *office*. (p. 51);

Como venho discutindo, a inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar não garante automaticamente o desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e da aprendizagem cooperativa, apesar das potencialidades que essas tecnologias podem oferecer ao cenário educacional. Conforme apontado por Coscarelli (2005), "a informática precisa entrar na escola porque pode ser um recurso que ajuda a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações" (p. 27).

No entanto, há alguns fatores a serem considerados, como a necessidade de uma educação crítica para o uso dessas mídias. Além disso, a disponibilidade de tecnologias não é uniforme em todos os contextos educacionais, especialmente na Educação do Campo ou em escolas com recursos limitados. Essa falta de acesso pode ampliar as disparidades educacionais, criando uma divisão digital em que alguns alunos têm acesso a essas ferramentas, enquanto outros não.

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas, de acordo com o PPC (2018), espera-se que o egresso possa: “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didáticopedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;” (p. 31) e “Ter conhecimento das diferentes tecnologias da informação e comunicação para usá-las de forma crítica.” (p. 32). Nesse sentido, nota-se que há uma preocupação de que os egressos sejam capazes de integrar a linguagem dos meios de comunicação nos processos educacionais, reconhecendo as tecnologias digitais como ferramentas essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda de acordo com o PPC (2018):

> As tecnologias de informação e comunicação **ofertadas** pela UFVJM **proporcionam aos alunos a construção de saberes** a partir da comunicabilidade e interação com um mundo de pluralidades, **no qual não há limitações geográficas e/ou culturais** e a troca de conhecimentos e experiências é constante, foco principal do curso, por se caracterizar como presencial, em período integral e em regime de alternância. (P. 51, grifo próprio).

[42] TICs é a abreviação de Tecnologias da Informação e Comunicação.

Da maneira como está descrita no PPC, sugere-se que as tecnologias oferecidas pela UFVJM não apresentam limitações geográficas e culturais. No entanto, como apontado por Mendes (2021), a consideração da territorialidade é fundamental ao abordar a utilização de tecnologias digitais na educação. Isso se deve não apenas ao histórico de exclusão das comunidades campesinas dos debates sobre inclusão digital, mas também à agravante situação de isolamento desses grupos, à escassez de recursos e à falta de acesso à internet, entre outros desafios significativos.

Apesar da extrema importância atribuída às tecnologias digitais no PPC (2018), inclusive como peça fundamental para a manutenção e continuidade do curso, no referido documento não há nenhuma ação planejada em relação à inclusão digital ou à democratização do acesso à internet nas comunidades atendidas pela LEC. O suporte oferecido pela Universidade se restringe a plataformas de ensino e laboratórios de informática localizados nas dependências da instituição, tornando-os, em muitos casos, inacessíveis aos estudantes durante o período em que estão no Tempo Comunidade, que é um período escolar.

Nesse sentido, com base nas narrativas dos egressos, em uma perspectiva decolonial do letramento e tecnologia, foi observado que as práticas educacionais e tecnológicas, muitas vezes, perpetuam a desigualdade e a opressão. O acesso limitado à internet e às tecnologias digitais (artefatos tecnológicos) destaca as disparidades entre áreas urbanas e rurais.

Como mencionado anteriormente, Hernández-Zamora (2019) destaca a existência de dois grupos de pesquisadores no campo do letramento: aqueles que se concentram na documentação e descrição detalhada das práticas cotidianas de letramento e aqueles que, de forma implícita ou explícita, adotam uma perspectiva decolonial para questionar e analisar essas práticas. A diferença fundamental entre esses dois grupos está no fato de que o primeiro se dedica a investigar e descrever as práticas letradas em vários contextos sociais, mas não aborda a análise do poder, da legitimidade social por trás dessas práticas, nem explora a história social ou pessoal que as sustenta. Além disso, esse grupo não se aprofunda nos processos sócio históricos e políticos que explicam por que determinados grupos sociais têm acesso a certos tipos de práticas letradas, enquanto outros não.

Por esse motivo, há um foco especial na história social e pessoal daqueles que vivenciam as realidades campesinas de perto, ou seja, os egressos da LEC. Vale ressaltar que dos dezenove egressos que escreveram suas autobiografias formativas, dez estão atuando na educação básica, precisamente em escolas do campo. Neste sentido, as práticas de letramento e o uso de tecnologias digitais como também a perspectiva de inclusão/exclusão pode ser observada por outro ângulo, o daqueles que não tiveram suas histórias contadas. Por essa razão, foram

dedicadas questões específicas para compreender essas problemáticas a partir do ponto de vista do egresso.

No questionário/roteiro, com o objetivo de entender as práticas de letramento dos egressos em tecnologias digitais, havia as seguintes questões: Durante o período na universidade, quais foram as principais tecnologias digitais que você aprendeu ou utilizou ao longo do processo universitário? Quais delas representaram maiores desafios na assimilação? Alguma delas impactou significativamente seu processo de ensino e aprendizado? Para sintetizar essas informações, organizei na figura a seguir os aplicativos ou *softwares* citados nas narrativas.

Figura 7: Os aplicativos/softwares citados nas narrativas



Fonte: Elaborado pelo autor

Na Figura 7, encontram-se ícones que simbolizam os aplicativos mencionados nas narrativas. Na parte superior, no centro da nuvem, estão os aplicativos/*softwares* utilizados pelos estudantes em suas práticas pedagógicas durante seus percursos formativos. Já na parte inferior, estão listados aqueles que os egressos associaram às demandas da universidade, tais como o *Moodle*, o *Google Classroom*, o *Word* e o *E-mail*.

As experiências dos egressos com essas tecnologias são diversas, sendo o primeiro desafio mencionado a falta de artefatos tecnológicos. No entanto, um ponto em comum que se destaca como um desafio maior na assimilação é o uso do *Moodle*[43], como indicado no trecho da autobiografia de Clarice:

> Na universidade tivemos acesso a muitos instrumentos pedagógicos, dentre eles estão as tecnologias digitais, computadores, projetores, internet entre outros. O que mais tive dificuldade de lidar foi com a **plataforma *Moodle*** por onde era enviado os trabalhos, e onde tínhamos acesso aos materiais disponibilizados pelos professores. (Clarice, 2023)

Conforme mencionado por Clarice, um dos principais desafios enfrentados ao lidar com as tecnologias digitais estava relacionado à plataforma *Moodle*, que servia como repositório para referenciais bibliográficos, trabalhos propostos pelos professores e outras finalidades. Quando a Universidade espera que os estudantes utilizem esse *software* ou uma alternativa semelhante, deve levar em consideração o contexto do educando. Na Educação do Campo, a maioria dos estudantes ingressa com uma defasagem no domínio dessas tecnologias e muitos não possuem dispositivos tecnológicos.

Nesse sentido, seria apropriado adotar medidas iniciais para promover a inclusão digital. No primeiro período, por exemplo, a Universidade poderia incorporar o uso dessas tecnologias à grade curricular, fornecendo formação específica para trabalhar com essas ferramentas. Além disso, poderiam ser propostas atividades que permitam o uso de outras formas de tecnologia, como trabalhos escritos à mão ou utilizando tecnologias analógicas. Isso contribuiria para atender às necessidades dos estudantes que podem não estar familiarizados com as tecnologias digitais e ao passo de promover uma inclusão mais efetiva.

No que se refere à falta de dispositivos tecnológicos, as autobiografias analisadas corroboram as observações de Castro (2021), que conduziu uma pesquisa no mesmo contexto. Castro, com foco em análise de tecnobiografias de estudantes da LEC, produzidas nos anos de 2017 e 2018, destacou que "que mais de 50% dos [estudantes] não tinham computador antes de entrar na faculdade" (p. 11). Essa constatação pode ser observada no excerto a seguir:

> No que diz respeito às tecnologias digitais, no início do curso a produção de trabalhos e **a pouca experiência em aula de informática**, como também **não ter um bom aparelho** dificultou um pouco, mas **com a prática fomos nos aperfeiçoando**. **Com os auxílios estudantis da universidade, como a bolsa permanência, contratei internet em casa, pude comprar um aparelho celular**, que pudesse me possibilitar acompanhar as aulas e dinâmicas do curso. (Fabiano, 2023)

[43] Moodle é uma plataforma de aprendizagem virtual de código aberto (software livre). É amplamente utilizado por instituições educacionais, empresas e/ou organizações para criar e/ou gerenciar cursos e treinamentos online.

Nesse excerto, Fabiano destaca a importância do acesso a dispositivos tecnológicos e à internet no contexto da Educação do Campo. Além disso, ele ilustra como a falta de experiência inicial e de recursos tecnológicos pode ser um desafio para esses estudantes. No entanto, também demonstra como programas de auxílio, como bolsas e suporte da Universidade, podem desempenhar um papel fundamental na superação dessas barreiras. Nesse sentido, nota-se, portanto, a relevância de se pensar em políticas públicas de inclusão digital e apoio financeiro para garantir que esses e outros estudantes tenham igualdade de oportunidades no uso dessas e outras tecnologias durante seu percurso formativo.

Sobre o aprendizado com essas tecnologias, o fato de o estudante chegar com pouco ou nenhum conhecimento demonstra ser superado ao longo do percurso formativo, como exemplificado pelos excertos de Milkau e Ponciá:

> Dentro do contexto tecnologias digitais era quase leiga no assunto, **mal sabia ligar e desligar um celular**, mas a necessidade me fez mudar isso e hoje manuseio a ferramenta muito bem e graças ao curso vejo como é importante o uso das tecnologias digitais nas escolas. (Milkau, 2023)

> No curso tive a disciplina Ensino de Língua Portuguesa e Novas Tecnologias, aprendi a utilizar vários aplicativos para o ensino. No início não foi fácil aprender, já que **não sabia muito bem mexer no notebook**. Hoje como docente vejo o quanto estudar sobre as tecnologias digitais me ajudou, posso preparar aulas usando diversos aplicativos como: Google Forms, Quizz, Canva, Blog, Árvore de Links e etc. (Ponciá,2023)

Essas duas narrativas destacam o processo de aprendizado que ocorre no domínio das tecnologias digitais ao longo do percurso formativo, indo de uma falta de familiaridade inicial para uma ‘proficiência’ adquirida, o que mostra a importância do ensino e da exposição a essas ferramentas durante a formação acadêmica. No entanto, também revelam a falta de acesso e de um conhecimento prévio limitado que podem criar desigualdades no ensino superior, inclusive na forma de acesso.

Como destacado por Castro (2021) ao dissertar sobre o uso de novas tecnologias no contexto da educação no campo, conclui-se que:

> Os desafios são enormes, como instituições de educação totalmente disciplinares e descontextualizadas que segregam ainda mais os sujeitos que já estão à margem de diversos processos sociais. Como exemplo simples e corriqueiro, a própria inscrição para o ENEM e o SISU, sistemas que dão acesso à grande maioria das universidades brasileiras, excluem aqueles com poucos letramentos digitais. (p. 14)

Nesse sentido percebe-se a complexidade das barreiras enfrentadas pelos estudantes da Educação do Campo, especialmente no que se refere à exclusão digital. Além disso, conforme Castro, os sistemas de acesso à educação superior, como o ENEM e o SISU, podem

negligentemente perpetuar a exclusão ao exigir competências digitais que muitos estudantes não têm. O que reforça a importância de políticas inclusivas e que esses temas possam permear, inclusive, a educação básica.

Vale ressaltar que os estudantes passam pelo menos nove anos na educação básica antes de chegar à universidade. Nesse período, o currículo da educação básica prevê o uso diversificado de tecnologias digitais, como exemplificado no trecho da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aborda as competências gerais:

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 09)

Nesse sentido, percebe-se uma preocupação inicial em desenvolver habilidades críticas e éticas no uso das tecnologias digitais, reconhecendo o papel fundamental que essas tecnologias desempenham na sociedade contemporânea, o que é extremamente relevante devido às potencialidades dessas ferramentas. No entanto, surge a indagação: como pode o professor, atuando na educação básica, promover essa competência em locais que não existem esses recursos?

O excerto a seguir, da autobiografia de Sofia, destaca pontos que se alinham com a problematização da inclusão/exclusão. Além disso, podemos observar na prática, com base na perspectiva da colonialidade, como essas ferramentas tecnológicas são utilizadas como meio de perpetuar a desigualdade social:

> Ao chegar na universidade tive que adquirir um notebook e um celular. As tecnologias digitais que mais utilizei foram o Moodle, Siga, e-mail, WhatsApp, e outras. Não tive tanta dificuldade em utilizar essas tecnologias. **A dificuldade foi e ainda é com o acesso à internet**. Como **moro no Quilombo, ainda não temos acesso à rede telefônica e nem à internet.** No que diz respeito **às tecnologias digitais nas escolas do campo, penso que ainda é uma utopia**, mesmo que os alunos possuam celulares, **dentro do contexto escolar é proibido o uso**. As escolas **carecem de laboratório de informática e infraestrutura**. (Sofia, 2023)

Com base nas problemáticas apresentadas por Sofia, podemos traçar um panorama dos desafios enfrentados pelos estudantes da Educação do Campo ao ingressarem na universidade. Apesar de Sofia ter adquirido dispositivos tecnológicos como *notebook* e celular, o acesso à internet continua sendo um obstáculo significativo devido à falta de infraestrutura em sua comunidade. Além disso, a utopia da integração das tecnologias digitais no contexto escolar se

destaca por pelo menos duas perspectivas: a primeira envolve a proibição[44] do uso de dispositivos móveis nas escolas, mesmo que os alunos os possuam; a segunda diz respeito às escolas que carecem de laboratórios de informática e infraestrutura adequada.

No que diz respeito a uma educação crítica para o uso dessas tecnologias, as questões apresentadas por Sofia colocam em xeque o tripé básico problematizado por Braga e Vóvio (2015): o acesso a equipamentos, a conexão com internet de qualidade e a formação dos professores. O que vai ao encontro da afirmação de Hernández-Zamora (2019) de que existe uma estrutura colonial cuidadosamente planejada, principalmente no contexto escolar, destinada a perpetuar a desigualdade social.

Essa estrutura de desigualdade social se tornou ainda mais evidente com a chegada da pandemia causada pelo COVID-19. Como já discutido anteriormente, o ano de 2020 escancarou as injustiças que há muito tempo eram negligenciadas no sistema educacional do país. Essas questões se tornaram particularmente explícitas quando 48 milhões de estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio foram forçados a participar de aulas remotas, em um contexto onde 20 milhões de residências não dispõem de acesso à internet, conforme destacado por Joaquim, Vóvio e Pesce (2020).

Essa situação revelou uma profunda disparidade, especialmente quando comparamos a falta de acesso à internet entre estudantes do campo e da cidade. Como observado por Nascimento (2020), cerca de 45% dos estudantes que residem em áreas rurais enfrentaram a falta de acesso à internet, em contraste com os 10% dos estudantes das áreas urbanas que enfrentaram a mesma limitação.

No contexto desta pesquisa, com o objetivo de compreender melhor os impactos da pandemia na formação desses estudantes, havia no questionário/roteiro uma seção dedicada aos egressos que vivenciaram parte de sua formação durante a pandemia causada pelo COVID-19. Assim, busquei obter informações sobre como foi a experiência do isolamento social e do ensino remoto em termos de uso de tecnologias digitais, quais alterações ocorreram em suas práticas relacionadas a essas tecnologias durante esse período, e se houve mudanças no uso ou

[44] De acordo com Mendes (2021, p. 20) nas escolas estaduais de Minas Gerais "a proibição do uso do celular dentro da escola estava embasada pela lei nº 14.486, de 9 de dezembro de 2002, que traz em seu primeiro artigo "Fica proibida a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas". A esse respeito, vale ressaltar que a lei passou por reformulações, mas sempre proibindo o uso do aparelho nas escolas. A lei foi vetada pelo governador de Minas Gerais em janeiro de 2018. Porém, várias escolas continuaram com a proibição, pois não alteraram o regimento escolar. Em junho de 2018, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais promulgou a lei nº 23.0133 que, na prática, retornou com a lei nº 14.486, porém, permitindo o uso do celular para atividades com fins pedagógicos. Vale ressaltar que, essa lei ainda está vigente mesmo após o celular se tornar uma das principais ferramentas utilizadas no ensino remoto emergencial".

abandono de alguma nova tecnologia, bem como se foi necessário adquirir algum novo aparelho tecnológico.

Durante a pandemia, tive a oportunidade de atuar neste curso (LEC/UFVJM) como professor substituto. Como iniciei minhas atividades em 2021, os estudantes já haviam passado por dois períodos de ensino remoto emergencial. Ao longo do semestre, os estudantes produzem um relatório interdisciplinar, no qual consolidam as relações entre as unidades curriculares cursadas e os trabalhos de pesquisa realizados durante o Tempo Comunidade, conectando-os aos aspectos facilitadores e/ou dificultadores.

Através desses relatórios, foi possível avaliar o desempenho das aulas durante o ensino remoto emergencial nos semestres anteriores. Dado que a maioria dos estudantes trabalhavam durante o dia, optou-se por agendar as aulas síncronas no período noturno. No entanto, essa proposta trouxe pelo menos duas questões desafiadoras: o cansaço, que tornaria encontros síncronos de quatro horas pouco produtivos, e as dificuldades de acesso à internet. Alguns estudantes precisavam sair de suas casas para obter uma conexão estável, seja em comunidades vizinhas, na casa de parentes ou até mesmo se deslocando para locais mais elevados, o que, em ambientes rurais, frequentemente envolve trilhas pelo campo.

Diante desses desafios, em busca de uma abordagem mais inclusiva[45], foi decidido, em conjunto com os estudantes, a realização de encontros síncronos de duas horas em dias alternados, o que implicou a criação de momentos assíncronos. É crucial mencionar que, devido às restrições de conectividade, esses encontros síncronos também eram gravados e disponibilizados posteriormente, ou seja, também eram disponibilizados assincronicamente.

As narrativas dos estudantes e a ressignificação das práticas de letramento durante a pandemia revelaram uma realidade complexa e multifacetada em relação à inclusão e à exclusão digital. A decisão de agendar as aulas síncronas à noite, levando em consideração os compromissos diurnos dos estudantes, reflete um esforço na perspectiva da horizontalidade defendida por Freire. No entanto, as dificuldades de acesso à internet destacaram as disparidades tecnológicas, uma questão central na discussão sobre inclusão e exclusão digital. Pois é uma questão que envolve a demanda de políticas públicas, estando além das competências dos professores e estudantes.

[45] Parreiras e Mendes (2021) abordaram a aplicação da "Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa" (DIPAC) como uma ferramenta para aprimorar o ensino e promover a aprendizagem significativa no contexto da educação do campo durante o período de ensino remoto emergencial. Destacando os aspectos inclusivos e dialógicos dessa abordagem.

Essas dificuldades de acesso à internet e ressignificação nas práticas de letramento podem ser observadas nos excertos de Ponciá e Clarice, ambas vivenciaram o ensino remoto emergencial.

> Precisei acessar a internet todos os dias para conseguir acompanhar a turma nas atividades, e digitar os trabalhos no notebook ou direto na sala Google Classroom. Antes da pandemia não tinha essa prática, **muitos dos trabalhos eram escritos no caderno e somente depois que eu conseguia digitar**. (Ponciá, 2023)

> Na metade do curso tivemos que lidar com a pandemia da covid 19, onde nos deparamos com o isolamento social total. Tivemos que nos **reinventar** tanto os estudantes quantos os professores para dar continuidade a nossa formação. Foi muito **desafiador**, por mais que durante o TC utilizávamos mais das tecnologias digitais, tínhamos o acompanhamento da universidade dentro das nossas comunidades. E a partir do isolamento social isso se perdeu, tornou-se tudo remoto, tanto o TU quanto o TC. Tivemos que aprender ao longo dos dias a utilizar 100% das tecnologias digitais. O AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) foi fundamental nesse período, as aulas que antes eram presenciais passaram a ser online via chamada de vídeo, onde o nosso principal instrumento foi o *Google Meet* e *Google Classroom*, **que até então não fazíamos uso**. As atividades e todos os materiais eram disponibilizados no *Google Classroom*, com isso não utilizamos a plataforma Moodle durante as aulas remotas. (Clarice, 2023)

Essas duas narrativas destacam vários desafios enfrentados pelos estudantes durante a pandemia da COVID-19 no que diz respeito à transição para o ensino remoto emergencial. Ponciá ressalta a necessidade de acesso à internet diário para acompanhar as atividades e realizar trabalhos, destacando a mudança em relação ao método anterior de escrever em cadernos para depois, em momento oportuno, com acesso a internet, digitar.

No contexto da LEC, é relevante destacar que a maioria dos estudantes precisa antecipar o planejamento das tarefas que requerem acesso à internet durante o Tempo Comunidade. Isso se deve ao fato de que muitos deles só conseguem acessar a internet quando vão à cidade. Em outras situações, enfrentam o desafio de subir a áreas elevadas, localizadas em regiões muitas vezes remotas. Entretanto, nesse último cenário, o acesso à internet é realizado por meio de dispositivos móveis, como celulares, o que pode resultar em conexões instáveis. Adicionalmente, essas áreas rurais estão sujeitas, inclusive, a riscos relacionados à presença de animais (silvestres) peçonhentos que também é um fator a ser considerado.

Clarice descreve a adaptação dos estudantes e professores ao ensino remoto, destacando algumas mudanças, como a ausência do "acompanhamento da universidade dentro das comunidades" o que dificultou a interação entre estudantes e professores. Ela ressalta o papel fundamental das tecnologias digitais durante a pandemia. Além disso, menciona ter começado a utilizar novas tecnologias, como o *Google Classroom*, em substituição ao *Moodle*.

Essas escolhas feitas durante a pandemia, como a transição do uso de uma plataforma de código aberto (software livre) como o *Moodle* para uma tecnologia proprietária como o *Google Classroom*, suscitam debates essenciais que ecoam a problematização feita por Freire (1984): a quem servem ou contra quem são direcionadas essas tecnologias?

Uma das preocupações que estão no cerne da decolonialidade é justamente problematizar os padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados. E o acesso equitativo à educação e ao conhecimento perpassa esse conceito. O uso de uma plataforma de código aberto como o *Moodle* muitas vezes é associado à filosofia de compartilhamento e cooperativismo/colaboração. Isso significa que qualquer pessoa com acesso à internet pode utilizá-lo e adaptá-lo às suas necessidades (Munarim, 2014; Matte, 2018). Em contraste, tecnologias proprietárias muitas vezes envolvem custos e restrições de propriedade intelectual que podem limitar o acesso e a capacidade de personalização.

A transição de um *software* livre para uma tecnologia proprietária pode criar dependência de uma única empresa ou entidade que controla essa tecnologia reproduzindo a colonialidade. Isso pode ser problemático, especialmente em contextos educacionais, onde a diversidade e a autonomia das instituições devem ser levadas em consideração. A escolha de tecnologias proprietárias muitas vezes está relacionada à conveniência ou aos recursos oferecidos por empresas multinacionais (*Big Techs*). Isso pode resultar na concentração de poder e influência dessas empresas sobre as instituições educacionais, o que pode não estar alinhado com os princípios de autonomia e empoderamento defendidos pela decolonialidade.

A perspectiva da interculturalidade/colonialidade busca valorar os conhecimentos e culturas locais. Nesse sentido, softwares livres podem ser mais facilmente adaptados para refletir a diversidade cultural e local, enquanto tecnologias proprietárias muitas vezes impõem uma abordagem vertical, portanto uma visão colonial. Como apontam Munarim (2014), Braga e Vóvio (2015), Matte (2018), o uso de *softwares* livres pode fazer mais sentido para a produção/construção e propagação/compartilhamento de conhecimento, principalmente nos contextos de vulnerabilidade social.

As experiências desses egressos nas práticas de estágio, que estão ligadas aos seus percursos formativos, aconteceram, em sua maioria, nas escolas das comunidades que residiam que também enfrentaram desafios semelhantes aos já relatados.

> As escolas em que estagiei, uma era de **zona rural que não tinha acesso à internet**, **funcionou apenas o PET impresso**, entregue em datas agendadas. **Em outra escola, de zona urbana, mas que recebia estudantes do campo, havia a exigência da internet**, aulas online, reuniões, etc. Os impactos no contexto escolar, principalmente com estudantes do campo, foram nitidamente sentidos negativamente, porque a escola não mediu ou não se esforçou para lidar com a situação econômica e de acesso. **No entanto se para uns estudantes da zona urbana havia internet precária, no campo muitas vezes não tinha sinal, nem aparelho para toda família**. **Os conteúdos dos PETs não consideravam o campo, só havia conteúdo que contemplava o urbano, além disso não havia exploração de assuntos condizentes aos território**s, ou melhor, os temas abordados eram de forma geral e com questões mal elaboradas. (Vitória, 2023)

> No que diz respeito à educação do campo em minha comunidade um dos principais mecanismos utilizados foram os Planos de Estudos Tutorados (PET). Porém, havia uma dificuldade da continuidade dos estudos, pois **a maioria dos pais precisavam trabalhar na roça e não tendo tempo o suficiente para dedicar em ajudar seus filhos, outros pais gostariam de ajudar, porém não era possível devido não saberem ler ou ao menos escrever**. Muitos alunos não realizaram as atividades, porque **não tinham condições de adquirir o material disponibilizado, uma vez que esses materiais eram disponibilizados por aplicativos, e a maioria dos alunos não tinham condições financeiras para ter um smartphone e acesso à internet**. **Infelizmente os conteúdos do PET e as metodologias utilizadas não dialogavam com as realidades do campo**. (Ponciá, 2023)

Ambas as narrativas demonstram como a Educação do Campo enfrenta obstáculos sistêmicos e estruturais que perpetuam a exclusão e a desigualdade. Vitória destaca a diferença entre as escolas em que estagiou, uma na cidade e a outra no campo. Enquanto algumas instituições exigiam internet e realizavam aulas online, outras se limitavam a entregar materiais impressos. Vale ressaltar, conforme problematizado por Vitória e Ponciá, que os conteúdos desses materiais impressos, bem como as metodologias utilizadas, estavam em dissonância com as realidades do campo, indo, portanto, na contramão da interculturalidade/decolonialidade.

Ponciá trouxe um dado interessante sobre o ensino remoto no contexto do campo que inclusive reflete algumas realidades dos indicadores de analfabetismos nesse contexto. Além de abordar a falta de acesso a dispositivos e internet, destacou como muitos pais, embora quisessem ajudar seus filhos, não tinham habilidades de leitura e escrita, o que aprofunda as barreiras educacionais. Além disso, a dependência de aplicativos e materiais *online* excluiu aqueles que não tinham condições financeiras para adquirir smartphones e acesso à internet.

Vale ressaltar que todas essas realidades apresentadas foram historicamente negligenciadas, se retomarmos por exemplo Munarim (2014) já destacava previamente como

essa dificuldade de acesso às tecnologias digitais no contexto do campo reforçam a marginalização desses sujeitos que já foram historicamente excluídas do acesso à educação formal, também têm negligenciado o seu direito legítimo de utilizar outros meios de comunicação, ou seja essas tecnologias digitais.

A partir dessas experiências e vivências de estágio, os egressos foram convidados a refletir sobre o uso atual das tecnologias digitais nas escolas. O questionário/roteiro incluiu uma série de questões sobre como se enxergam lidando com o vasto universo de possibilidades relacionadas à tecnologia. Além disso, foram indagados a imaginar como poderiam introduzir tecnologias específicas no contexto da sala de aula. As perguntas também buscaram explorar as visões, (identidades), dos egressos sobre a relação entre tecnologia e educação e como planejam apresentar ou defender essas visões em seus futuros locais de trabalho. Por fim, compartilharam suas percepções sobre quais tecnologias se sentem mais seguros para utilizar em práticas educativas.

Uma parte significativa dessas informações relacionadas à avaliação, vantagens e desvantagens do uso de tecnologias digitais na educação foi resumida e organizada no Quadro 4, a seguir. Nesse quadro, foram condensadas as opiniões e perspectivas dos egressos em relação ao impacto das tecnologias digitais no contexto educacional.

Quadro 4: Avaliação quanto ao uso de teologias digitais na escola

 **Vantagens**	 **Desvantagens**
O bom uso possibilita infinitas possibilidades, **acesso** a conteúdo, livros, autores, e palestras que só tem a agregar no aprendizado. (Fabiano, 2023)	Porém se torna preocupante como a tecnologia vem sendo mal usada se tornando uma forte ferramenta de **desvalorização** da cultura e de disseminação de **ódio** e **desinformação**. (Fabiano, 2023)
A tecnologia hoje em dia tem seus aspectos positivos quando utilizados da maneira **correta** e com **responsabilidade** em favor da **aprendizagem.** (Vitória, 2023)	
O bom uso possibilita infinitas possibilidades, **acesso** a conteúdo, livros, autores, e palestras que só tem a agregar no aprendizado. (Fabiano, 2023)	Porém se torna preocupante como a tecnologia vem sendo mal usada se tornando uma forte ferramenta de **desvalorização** da cultura e de disseminação de **ódio** e **desinformação**. (Fabiano, 2023)
Entendo que a tecnologia deve ser apropriada pelos educadores e utilizada a favor da educação e da	As tecnologias convencionais eu entendo que, ao passo que possibilita mais acesso às pessoas, também **afasta** as pessoas umas das outras. (Tomás, 2023)

emancipação dos estudantes e seus povos. (Tomás, 2023)	
Além de **facilitar** o ensino aprendizagem, ajuda também o educando na sua vida pessoal e profissional devido às experiências formativas que serão agregadas a sua formação. (Milkau, 2023)	
As novas tecnologias, elas apresentam um enorme potencial para a formação dos alunos, pelo fato de um mundo de informações está apenas a um click (Joao José, 2023)	A mentalidade dos alunos precisa ser trabalhada com relação à **filtragem de conteúdo** e com o uso da internet de forma **correta** a favor do seu desenvolvimento. (João José, 2023)
Sempre que possível irei defender que a tecnologia não é perca de tempo, não é um erro e sim um mundo de **possibilidades**. (Otacília, 2023)	O uso demasiado tornando alguns estudantes o que chamamos do famoso "**viciado** nessas tecnologias", também fazendo com que muitos alunos deixassem de se esforçar para chegar nos resultados das tarefas para pesquisar tudo já pronto na internet. (Otacília, 2023)

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro 4, apresentado acima, foi estruturado em duas colunas distintas, cada uma destacando as observações dos egressos sobre as vantagens e desvantagens do uso de tecnologias digitais na educação. À esquerda, encontram-se as vantagens, onde os egressos destacaram os aspectos positivos desta abordagem. À direita, está a coluna das desvantagens, na qual foram abordados tanto os aspectos negativos quanto as implicações desse uso. As linhas do quadro estão organizadas de acordo com os autores, ou seja, cada linha agrupa os pontos positivos e negativos mencionados pelo mesmo colaborador. Por essa disposição, é possível notar a presença de alguns espaços em branco, indicando que determinados egressos não mencionaram pontos negativos. Essa observação inicial sugere que, com base nas narrativas dos egressos, o uso de tecnologias digitais na educação pode apresentar mais vantagens do que desvantagens.

Conforme já problematizado, devemos reconhecer as potencialidades que as novas tecnologias podem oferecer ao cenário educacional (Braga e Vóvio, 2015; Hetkowsk e Santos, 2022; Munarim, 2014; Matte, 2018). Como ressaltado por Coscarelli (2005), " com a internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro " (p. 28). Nessa mesma direção, no excerto de Fabiano, esse destaca o potencial positivo dessas tecnologias na aprendizagem, mencionando que a utilização dessas ferramentas pode proporcionar acesso a uma ampla gama de conteúdos e recursos, como livros, autores e palestras. No entanto, Fabiano também expressa preocupação

sobre o uso indevido da tecnologia, que pode resultar na desvalorização da cultura e na disseminação de ódio e desinformação.

A visão crítica de Fabiano está alinhada com o que problematizo nesta tese, pois reconhece a dualidade da tecnologia, destacando seus benefícios e riscos. Vitória também enfatiza os aspectos positivos da tecnologia quando usada de maneira responsável para a aprendizagem, o que está de acordo com a necessidade de uma educação crítica para o uso dessas mídias, como pode ser observado na visão desses egressos.

Tomás aborda as tecnologias convencionais como algo que pode tanto conectar quanto afastar as pessoas. Ressaltando um maior acesso às informações, mas também menciona a possibilidade de afastamento social. Além disso, a narrativa menciona a importância da tecnologia no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Que vai ao encontro das pontuações feitas por Milkau e João José ao ressaltarem o potencial das novas tecnologias na formação dos alunos, enfatizando o acesso a informações com apenas um clique. Porém, João José aborda a necessidade de educar os alunos sobre a filtragem de conteúdo e o uso 'correto' da internet.

Nessa direção de filtragem de conteúdos, Otacília levanta a preocupação sobre o uso excessivo da tecnologia, que pode levar ao vício e à falta de esforço por parte dos alunos ao buscar informações prontas na internet. Vale ressaltar que no período da coleta de dados, as discussões sobre inteligência artificial, como o ChatGPT[46], ainda eram incipientes. Provavelmente, como esses egressos demonstraram preocupação quanto a esse uso, se a coleta de dados abrangesse um período posterior à incorporação dessas inteligências artificiais, esses dados poderiam surgir nessas narrativas. As pesquisas que concebem o letramento como prática social entendem que essas ressignificações fazem parte da linguagem em uso e devem ser examinadas no contexto de sua produção. Isso pode ser interessante em uma pesquisa futura para problematizar os impactos do uso de inteligência artificial nesse e em outros contextos.

A complexidade do conceito de inclusão/exclusão no contexto das tecnologias digitais ressalta como a inclusão, por vezes, representa uma prática hegemônica que reforça o poder dos grupos dominantes. Portanto, há a necessidade de uma análise crítica e sensível do impacto social do binômio inclusão/exclusão, bem como de seu papel na perpetuação de relações de poder assimétricas. Isso se deve ao fato de que a adoção de tecnologias digitais é frequentemente vista como o único caminho para o 'desenvolvimento' das comunidades campesinas. No entanto, essa perspectiva tende a ignorar as complexidades inerentes a esses

[46] O ChatGPT é uma dessas inteligências artificiais que foi lançada em novembro de 2022.

contextos, incluindo questões socioeconômicas, culturais e ambientais que influenciam a adoção e a eficácia das tecnologias nas comunidades do campo.

No entanto, esse não foi o principal obstáculo, mas sim a falta de acesso a essas tecnologias. Os estudantes demonstraram que ao longo do percurso formativo várias tecnologias são utilizadas, e, em geral, há uma visão positiva quanto a esse uso. No entanto, um fato que impossibilita o uso dessas tecnologias na Educação do Campo está relacionado à falta de acesso à infraestrutura tecnológica, semelhante aos problemas discutidos por Magnani e Castro (2019).

Vale ressaltar que não basta que as comunidades e as escolas estejam conectadas e que tenham capacidade de entender a função dos recursos tecnológicos, é preciso que o letramento em ambiente digital seja uma prática social crítica no sentido de aproveitar suas potencialidades para o empoderamento e participação social. Nesse sentido percebe-se que o uso de tecnologias digitais na educação não é uma questão simples de vantagens ou desvantagens, mas sim de complexas dinâmicas sociais e culturais e que devem ser pensadas com os sujeitos envolvidos nesse processo de construção de aprendizagem.

Esta perspectiva crítica e de construção do conhecimento com o sujeito campesino se alinha com a próxima seção, em que problematizo a Pedagogia da Alternância na prática abordando ao encontro da interculturalidade/decolonialidade.

6.7. A Pedagogia da Alternância na LEC: um caminho para a Interculturalidade e Decolonialidade

No início desta tese, já foi contextualizada a Pedagogia da Alternância e sua estruturação no contexto da LEC. Nesta seção, no entanto, a abordagem se concentrará na análise prática dessa pedagogia, uma vez que essa já foi reconhecida como um dos principais impulsionadores da permanência dos estudantes na universidade. Isso se deve, sobretudo, a pelo menos três fatores. Primeiramente, a alternância entre diferentes saberes, tanto os da universidade quanto os da comunidade, em uma relação dialógica que se alinha de maneira mais precisa com o contexto de vida do estudante.

Em segundo lugar, a alternância entre os espaços de "Tempo Universidade" e "Tempo Comunidade" considerando não apenas a territorialidade, evitando o desenraizamento do estudante de sua origem campesina, mas também que continuem contribuindo com suas famílias em tarefas agrícolas e comunitária. Em terceiro lugar, o calendário da Pedagogia da

Alternância foi habilmente concebido para coincidir com as férias escolares, permitindo que os estudantes participassem das aulas presenciais na universidade sem conflitos de horário, considerando quem já ocupava cargo de professor na educação básica.

A retomada da Pedagogia da Alternância nesta seção, portanto, envolve a descrição de uma Prática de Ensino, uma unidade curricular do curso, para ilustrar, na prática, como esses pontos se aproximam da interculturalidade e, portanto, representam um passo fundamental em direção a uma postura decolonial, que pode ser defendida e adotada pela Educação do Campo.

A Pedagogia da Alternância tem uma história com pelo menos quatro décadas de existência no contexto brasileiro e é respaldada por leis e pareceres governamentais. O que mostra sua relevância através de pareceres importantes, incluindo o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006, que estabelece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Além disso, o Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020, definiu as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Por fim, em resposta a uma demanda histórica da Marcha das Margaridas[47] e dos grupos dedicados à Educação no Campo, o então Ministro da Educação, Camilo Santana, durante a 7ª edição da Marcha, oficializou a assinatura da Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, que estabelece as diretrizes curriculares da Pedagogia da Alternância na educação básica e na educação superior, consolidando ainda mais seu marco regulatório.

Nesse sentido, é válido observar que tanto os Centros Familiares de Formação por Alternância quanto às Licenciaturas em Educação do Campo iniciam suas propostas formativas com base na alternância, o que contribui para o reconhecimento e o estabelecimento legal dessa Pedagogia da Alternância. Esse modelo, ao partir de uma demanda contextual e social para a sua institucionalização, demonstra, por si só, um passo para a decolonialidade.

[47] Conforme informações fornecidas pelo próprio movimento, a Marcha das Margaridas representa uma extensa e estratégica iniciativa das mulheres do campo e das florestas. Sendo promovida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, juntamente com federações e sindicatos, e solidificou-se como um ponto central na agenda do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. Além disso, conta com a participação ativa de diversas organizações parceiras, movimentos e grupos feministas, mulheres trabalhadoras, centrais sindicais e organizações internacionais que coordenam e mobilizam mulheres em torno de uma variedade de questões que afetam suas vidas. Disponível em: https://www.marchadasmargaridas.org.br, acesso em: 14 set. 2023.

Mesmo com todo esse histórico, essa pedagogia ainda é pouco difundida e reconhecida nos ambientes educacionais tradicionais, como exemplifica Vera Eunice:

> A Pedagogia da Alternância ainda é pouco conhecida e se tratando de um curso superior por alternância e por áreas do conhecimento. As pessoas reconhecem mais os cursos em EAD do que em alternância. Dessa forma, sempre causava estranhamento e necessidade de explicar o que é a LEC. (Vera Eunice, 2023)

Essa observação de que a Pedagogia da Alternância, especificamente a LEC, ainda é pouco conhecida e compreendida está alinhada com as discussões anteriores sobre as desigualdades no acesso à Educação do Campo e a falta de visibilidade das realidades campesinas na educação tradicional que, por muitas vezes, associam esse espaço ao arcaico.

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de conscientização e promoção dessa abordagem educacional alternativa, que, como os egressos do curso enfatizam, desempenha um papel fundamental em sua permanência na formação, como coloca Sinha Terta:

> A modalidade de ensino na Pedagogia da Alternância foi crucial para minha permanência no curso, pois permitiu quem trabalha de carteira assinada participar ativamente do curso alternando entre um Tempo na Universidade e um Tempo na comunidade. Assim foi possível a participação no curso, pois se fosse totalmente presencial não seria possível, além do mais que nessa pedagogia há uma relação estreita entre o conhecimento científico e o popular. (Sinha Terta, 2023)

Essa relação estreita entre o conhecimento científico e o popular está no cerne da Pedagogia da Alternância, portanto da LEC, o que a aproxima da horizontalidade defendida por Freire. Além disso, esses princípios dialogam com as perspectivas da decolonialidade, visto que reconhecem a importância de diálogo com saberes locais e tradicionais respeitando as identidades culturais dos estudantes.

Essa relação dialógica pode ser observada em diferentes momentos do curso, principalmente durante a Prática de Ensino que é uma unidade curricular obrigatória que traz a seguinte ementa:

> Relação ensino e aprendizagem, escola e comunidade, escola e cultura campesina, aprendizagem significativa e contextualizada, articulando os conteúdos programáticos das unidades curriculares do Eixo Básico e das habilitações com vivências do e no mundo do trabalho do futuro professor ao longo do período de formação. Conhecimento e reflexão sobre as teorias e experiências pedagógicas. Preparação e produção de materiais para a prática docente nas escolas do campo. Temas transversais. Desenvolvimento de atividades de ensino e extensão no âmbito das escolas e comunidades do campo, estimulando a troca de saberes e construção compartilhada do conhecimento. (PPC, 2018, p. 111)

Com base nessa ementa podemos perceber uma relação estreita com a interculturalidade. Pois há uma preocupação de uma relação horizontal entre a escola e a comunidade,

reconhecendo a relevância de uma aprendizagem significativa e contextualizada. Tendo como referência o percurso formativo e vivências do estudante com os conteúdos programáticos do curso. O que implica em uma abordagem pedagógica que valoriza tanto o conhecimento acadêmico quanto os saberes locais e tradicionais das comunidades campesinas. Além disso, problematiza a promoção da troca de saberes e da construção compartilhada do conhecimento.

Como já mencionado, o Tempo Universidade é um momento de alternância em que o estudante sai de sua comunidade e vai para a universidade. Por outro lado, a Prática de Ensino representa o momento em que a Universidade, através de seus professores, se faz presente na comunidade, promovendo assim um importante movimento de territorialização da ciência, estreitando as relações entre a academia e as práticas locais e fomentando um diálogo intercultural importante para a construção do conhecimento.

Vale ressaltar que a proposta da LEC é um exemplo eficaz de territorialização da ciência. Nos dezoito anos de existência da UFVJM, nota-se que em grande parte das comunidades atendidas por essa universidade, o primeiro contato efetivo com essas áreas se dá justamente por meio da LEC, como destacou Kainda:

> Na minha visão é muito importante criar um elo, uma conexão entre as escolas, a comunidade e a universidade, por exemplo, quando realizamos a Prática de Ensino em São Miguel que é uma comunidade do campo muito pequena. A UFVJM foi a primeira universidade a fazer uma prática de ensino com estudantes e educadores, foi um marco para a comunidade da Escola Estadual de São Miguel receber acadêmicos da LEC naquele espaço. (Kainda, 2023)

Além desse fato importante e simbólico de o professor da universidade estar presente na comunidade, a Prática de Ensino também visa facilitar a troca de experiências e a construção de conhecimento entre estudantes de ambas as áreas de habilitação (Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza), mesmo que estejam matriculados em diferentes períodos do curso. Essa prática envolve ainda membros da comunidade onde o encontro acontece, como exemplificado por Kainda em uma prática de ensino realizada em uma escola do campo. Isso representou um marco para a comunidade, já que a UFVJM foi a primeira universidade a realizar uma prática de ensino com estudantes e educadores da região.

Como já explicado anteriormente, durante a Prática de Ensino, os professores da LEC saem da universidade e se encontram com os estudantes nos Núcleos de Alternância, locais previamente acordado. Considerando que a LEC possui pelo menos oito núcleos de alternância, é importante destacar que várias Práticas de Ensino são desenvolvidas em diferentes regiões. Para exemplificar como esse momento formativo é realizado, descreverei de forma resumida

como ocorreu a Prática de Ensino, durante o primeiro semestre de 2023, no Núcleo de Alternância Girassol dos Vales[48].

Esse Núcleo de Alternância reúne estudantes de diversos municípios, abrangendo Turmalina, Veredinha e Itamarandiba, localizados no Alto Vale do Jequitinhonha, bem como Coluna, situado no Vale do Rio Doce, ambas regiões de Minas Gerais. Vale ressaltar que em cada semestre letivo a LEC trabalha com um tema gerador que é previamente indicado pelo Conselho[49] Consultivo da Educação do Campo.

O tema central do semestre em questão (2023/1) foi "Saberes e Fazeres dos Povos Ancestrais". Nesse contexto, a Prática de Ensino, como mencionado anteriormente, é uma unidade curricular de 60 horas, realizada durante o Tempo Comunidade. Essas horas são divididas em 16 horas presenciais, distribuídas em dois encontros durante o Tempo Comunidade, e 34 horas não presenciais, que ocorrem entre esses encontros. O propósito dessas horas não presenciais é dar continuidade ao planejamento estabelecido no primeiro encontro. Em outras palavras, no primeiro encontro, os estudantes e professores se reúnem, discutem o tema e elaboram um plano de ação. Durante o intervalo até o próximo encontro, partes desse plano são colocadas em prática, que será desenvolvido no segundo encontro a concretização da proposta.

Os encontros presenciais do Núcleo de Alternância Girassol dos Vales foram divididos em dois momentos distintos: o primeiro ocorreu nos dias 28 e 29 de março em Turmalina e Veredinha, em que houve o planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Enquanto o segundo encontro aconteceu em Itamarandiba nos dias 17 e 18 de maio, momento de socialização dos materiais produzidos. Um dos objetivos principais da Prática de Ensino é estimular e proporcionar a vivência da prática docente na LEC, alinhada com o tema gerador do semestre. Assim sendo, as atividades realizadas mantiveram um enfoque comum, que era valorizar e destacar os saberes ancestrais, práticas camponesas e o diálogo com saberes não escolares. Posteriormente, a interação com estudantes do Ensino Médio, educação escolar.

---

[48] A escolha de apresentar trabalhos desenvolvidos neste Núcleo ocorreu devido ao fato de o grupo divulgar suas ações no Instagram (https://www.instagram.com/girassoldosvales). Uma vez que se tratam de dados públicos, fica mais acessível para o leitor interessado em visitar a página e acompanhar o trabalho. É importante destacar que a LEC também possui um canal oficial no YouTube (https://www.youtube.com/@LECUFVJM) onde podem ser encontradas diversas informações sobre as práticas de ensino.

[49] Constituído por representantes de diversos setores da sociedade, incluindo movimentos sociais, organizações da sociedade civil e instituições governamentais localizadas na área de atuação do curso, o Conselho Consultivo é composto por egressos do PROCAMPO e/ou LEC, estudantes da LEC, professores da LEC e docentes da UFVJM que estão diretamente envolvidos com as questões relacionadas à Educação do Campo. O principal objetivo deste conselho é promover a integração do curso com os movimentos sociais, ex-alunos e outros atores sociais, contribuindo para a discussão e desenvolvimento do PPC e de políticas relacionadas à Educação do Campo.

Durante o ciclo de atividades, momento não presencial, foram realizadas entrevistas com Mestras[50] e Mestres do Saber Popular, artesãos que trabalham com bordados, barro, taquara e madeira, bem como agricultores. Esse material foi posteriormente editado e resultou em um mini documentário, que está disponível na página do *Instagram* do Núcleo. Em seguida, também foi produzido outro material audiovisual que aborda questões relacionadas ao acesso e permanência em uma Instituição Pública de Ensino Superior.

No segundo encontro, na educação escolar, foi exibido os materiais audiovisuais produzidos e rodas de diálogos com os estudantes do Ensino Médio de três escolas públicas de Itamarandiba, sendo uma do campo e duas urbanas, abordando temas como ensino superior, saberes populares e científicos, além de outros tópicos que surgiram durante os debates. É importante destacar que quando os licenciandos iniciam um novo período no Tempo Universidade, ocorre um momento denominado "colocação em comum", no qual há a socialização dos trabalhos desenvolvidos nos diversos Núcleos de Alternância.

Como defendido por Walsh (2005, 2010), a interculturalidade desempenha um papel central na (re)construção de um pensamento crítico, representando assim um caminho em direção à decolonialidade. Essa abordagem vai além da mera incorporação de temas relacionados à diversidade linguística e cultural. Pois se configura como um processo de estudo e aprendizagem inter-epistêmicos, como pode ser observado em diversos momentos formativos na LEC, destacando-se particularmente na Prática de Ensino.

Nessa breve exemplificação da Prática de Ensino, é possível perceber que a interculturalidade permeia a formação do educador do campo, estabelecendo, assim, uma aproximação das práticas desenvolvidas na LEC com a perspectiva decolonial. Como exemplificado, esse percurso formativo engloba a valorização dos saberes e práticas locais, o diálogo com a comunidade e a partilha de conhecimentos entre diferentes grupos. Além de promover uma abordagem educacional que compreende, reconhece, respeita e socializa as diversas culturas e saberes presentes nas comunidades atendidas pela LEC. O que também está intimamente ligado com o letramento em uma perspectiva decolonial principalmente no que diz respeito a saber, conhecer, ouvir, compreender, compartilhar, analisar em diálogo, criticar e propor (Dering, 2021).

[50] Os mestres e mestras [do saber popular] são aqueles cuja senioridade é inequívoca, confirmada pela sua biografia, reveladora das evidências de seu reconhecimento, dentro e fora da sua comunidade; b) assumem a missão de ensinar o que sabem, e por isso têm discípulos, assistentes, seguidores ou aprendizes, todos eles plenamente formados e em condições de assumir futuramente o papel de novos mestre. (Carvalho, 2016, p. 60).

Na perspectiva do **saber**, o tema gerador "Saberes e Fazeres dos Povos Ancestrais" por si só reflete a interculturalidade, ao focalizar os saberes e práticas ancestrais das comunidades. Ressaltando a importância do **conhecer**, ao reconhecer e valorizar esses conhecimentos locais e tradicionais, provocando nos estudantes um olhar curioso e horizontal sobre o outro. Isso, por sua vez, fomenta a **compreensão** da realidade dos Mestres e Mestras do Saber Popular, demonstrando um **diálogo** intercultural, no qual esses saberes não são apenas reconhecidos, mas também **compartilhados**. Quando os estudantes compartilham os materiais produzidos com os estudantes do Ensino Médio e, posteriormente, durante a colocação em comum, abre-se espaço para **análise em diálogo, crítica** e **proposições**.

A produção dos materiais audiovisuais, abrangendo a edição, compartilhamento e divulgação, ilustra como as tecnologias digitais podem servir como ferramentas de empoderamento e de intercâmbio de conhecimentos simbólicos e epistêmicos entre diferentes culturas e contextos. Nesse exemplo, as tecnologias digitais possibilitaram diálogos com estudantes do Ensino Médio sobre temas como ensino superior, saberes populares e científicos, evidenciando a troca de conhecimentos entre os estudantes da LEC e os estudantes do Ensino Médio. Esse processo promove a interculturalidade e contribui para o enriquecimento mútuo das perspectivas e saberes envolvidos.

Nesta seção, foi abordado a Pedagogia da Alternância na LEC, destacando sua importância para a permanência dos estudantes na universidade. Através das narrativas dos egressos, ficou evidente como a alternância entre o "Tempo Universidade" e o "Tempo Comunidade" cria condições que permitem os estudantes ter uma formação acadêmica de qualidade mantendo o vínculo com seu contexto. A Prática de Ensino, descrita, exemplifica a integração da interculturalidade na LEC, promovendo o diálogo entre saberes locais e acadêmicos. Esta abordagem, alinhada com a perspectiva decolonial, valoriza os conhecimentos tradicionais e a troca de saberes entre diferentes grupos, utilizando letramentos e tecnologias digitais como ferramentas de empoderamento e trocas de saberes. Em suma, a Pedagogia da Alternância na LEC representa um passo crucial em direção a uma educação para a diversidade, inclusiva, intercultural e decolonial.

6.8. Diversidade e inclusão na LEC

Nesta seção, mesmo que de maneira concisa, já caminhando em direção das considerações ‘finais’, busco explorar alguns pontos sobre a diversidade e a inclusão na abordagem pedagógica da LEC. Embora essa temática não seja o foco central da discussão proposta nesta tese, é tratada como um tema gerador secundário, sua recorrência nas narrativas dos egressos destacou de forma relevante na formação de educadores do campo. Como também percebe-se uma relação estreita com o conceito de decolonialidade, principalmente se pensarmos no binômio inclusão/exclusão.

A diversidade e a inclusão são temáticas de extrema relevância para a construção de ambientes educacionais equitativos, tolerantes e respeitosos às diferenças. Esses princípios também se alinham com a interculturalidade, que valoriza a diversidade cultural e contribui para a formação de educadores que são, por natureza, tolerantes com as diferenças e, portanto, podem vir a ter posturas antirracistas.

No processo de construção da LEC/UFVJM, observa-se uma relação estreita com a diversidade e a inclusão. Isso se manifesta através da presença de Unidades Curriculares dedicadas especificamente a esses temas, destacando a "Educação e Relações Étnico-Raciais" como exemplo, com uma carga horária de 60 horas e uma ementa que aborda:

> Antropologia da Educação e relações étnico-raciais. Métodos e técnicas de ensino para a educação das relações étnico-raciais. Relações raciais e racismo no Brasil. Relações interétnicas e identidade étnica no Brasil. Populações e culturas afro-brasileiras e indígenas e a construção da sociedade brasileira. Docência na Educação do Campo e relações étnico-raciais. (PPC/LEC, 2018, p. 106).

Com base nessa ementa percebe-se uma abordagem de temas fundamentais para a compreensão e promoção da diversidade e inclusão na educação. Englobando questões relacionadas à antropologia da educação, métodos e técnicas de ensino para lidar com as relações étnico-raciais, e aprofundando a análise das relações raciais e do racismo no contexto brasileiro. Essa Unidade Curricular explora, também, as relações interétnicas e a construção da identidade étnica no Brasil, com foco nas populações e culturas afro-brasileiras e indígenas, contribuindo para uma compreensão mais ampla da sociedade brasileira.

Vale destacar que o ensino da história e cultura afro-brasileira tornou-se obrigatório nas escolas da educação básica a partir da lei nº10.639 de 2003, que posteriormente foi complementada pela lei nº11.645 de 2008, incluindo também a obrigatoriedade da temática "história e cultura indígena". Como discutido na seção anterior, intitulada "A educação

intercultural como um caminho para a decolonização", problematizei como os livros didáticos retratam negros e indígenas, com base em pesquisas realizadas por Alberti (2013), Ifadireó *et al*. (2019) e Santos e Borba (2021). Isso ressalta a importância dessa Unidade Curricular, bem como de outras de natureza semelhante, no contexto educacional, especialmente no que se refere à necessidade de reposicionar esses povos em nosso contexto histórico.

Segundo Fontenele e Cavalcante (2020), mesmo quase duas décadas após a promulgação dessas leis, o ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígenas ainda não faz parte de maneira efetiva do contexto escolar. Conforme apontam os autores, essa lacuna persiste devido à ausência de formação continuada para os professores, à persistência de estereótipos e preconceitos em relação a essas temáticas e à escassez de livros didáticos que abordem tais assuntos. Esses são alguns dos obstáculos que têm dificultado a plena implementação da lei.

Nessa direção de uma educação para a diferença, Na LEC há também a UC “Diversidade e Educação” com carga horária de 30 horas que traz como ementa:

> Debate e reflexão sobre identidade/alteridade, diversidade/diferença e educação em espaços formais e informais. O educador, a escola e as culturas de exclusão: racismo, machismo e fobias sociais. Os espaços educativos, inclusão, empoderamento e opressão. Gênero e diversidade sexual. (PPP/LEC, 2018, p. 106).

Como demonstrado nessa ementa, há um direcionamento para a abordagem de temas essenciais relacionados à educação para a diversidade. Propondo debates e reflexões sobre questões de identidade e alteridade, diferença e diversidade em contextos educacionais formais e informais. A ementa também aborda o papel do educador, da escola e como as culturas de exclusão, como o racismo, o machismo e as fobias sociais, (que são perpetuadas com base na colonialidade) afetam o ambiente educacional. Além disso, a Unidade Curricular explora a inclusão, o empoderamento e a opressão nos espaços educativos, bem como questões relacionadas a gênero e diversidade sexual.

No sítio[51] eletrônico do projeto Aula Digital, um laboratório de produção de recursos educacionais abertos, é possível encontrar uma variedade de materiais interculturais produzidos pelos estudantes da LEC. Dentre esses materiais, destaco o livro "Diversidade e Educação do Campo", organizado pelo professor Castro em 2020, que foi desenvolvido com base nessa Unidade Curricular "Diversidade e Educação". Este material aborda temas como grupos LGBTQIA+, tolerância religiosa, racismo, pobreza, feminicídio, sexualidade, estupro, gravidez

[51] Mais informações podem ser obtidas pelo seguinte endereço eletrônico: https://auladigital.net.br/.

na adolescência, entre outros tópicos, sob a perspectiva de educadores do campo em formação, tanto em um contexto local quanto global.

No questionário/roteiro, havia uma pergunta sobre qual experiência formativa mais impactou os egressos. Algumas respostas levaram a refletir sobre questões de diversidade e inclusão ao longo do percurso formativo na LEC. Na narrativa de Carolina, várias menções são feitas à educação inclusiva, bem como a questões relacionadas ao papel do negro e do indígena em nossa sociedade. Carolina e João José compartilha uma experiência significativa durante sua formação ao mencionar seu envolvimento com uma comunidade surda em Diamantina:

> (...) a convivência com pessoas surdas no terceiro módulo do tempo universidade permitiu conhecer mais sobre suas culturas, identidades, o processo de aquisição da linguagem, permitindo a comunicação e interação com os mesmos. Assim como o negro e o indígena, o surdo sempre lutou e continua buscando ocupar seu espaço na sociedade excludente em que vivemos. Embora sua língua materna seja a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), poucos conhecem, porque a linguagem utilizada é visual-espacial e não oral-auditiva, o que a torna diferente das línguas orais. (Carolina, 2023).

> Além de tantas outras experiências como o contato com Escolas Família Agrícola (EFAs), a vivência com surdos durante a disciplina de libras e com tantas pessoas diferentes desse nosso rico estado de Minas Gerais. (João José, 2023)

Nesses excertos, Carolina e João José ressaltam a importância da convivência com pessoas surdas durante seus percursos formativos na universidade. Permitindo conhecer mais sobre suas culturas, identidades e o processo de aquisição da linguagem. Com base na percepção de Carolina, assim como os negros e os indígenas, os surdos também enfrentam desafios na busca por seu lugar em uma sociedade frequentemente excludente.

Como mencionado no excerto, essa atividade trouxe um novo prisma para João José e Carolina, essa que na atualidade está trabalhando como professora de apoio em uma escola do campo. Essa experiência mencionada fez parte da Unidade Curricular de "Língua Brasileira de Sinais" (Libras) que tem a seguinte ementa:

> Libras, Língua oficial e natural da comunidade surda brasileira. Organização e estruturação da Língua de Sinais. Estratégias contextualizadas de comunicação visual. História da Educação de Surdos, e principais abordagens educacionais. Legislação brasileira e referências legais no campo da surdez. Aquisição de linguagem, alfabetização, letramento e português como segunda língua para surdos. Estratégias didático-pedagógicas e perfil dos profissionais da área da surdez. Aspectos fisiológicos da surdez. Especificidades socioculturais e identitárias do povo surdo. (PPC, 2018, p. 91)

Essa ementa abrange tópicos essenciais relacionados à educação e à comunidade surda explorando estratégias de comunicação visual contextualizada, como também propõe compreender a história da educação de surdos, juntamente com diversas abordagens e leis educacionais.

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como a língua oficial da comunidade surda e determina sua inclusão nos currículos escolares. Uma Unidade Curricular de Libras na formação de professores garante o cumprimento dessa legislação e fortalece a base legal para pensar em uma educação inclusiva. E como problematizado por Carolina, a partir do conhecimento da Libras abre-se um panorama no que diz respeito, também, à diversidade linguística e cultural.

No PPC (2018), o item 10, que se refere à “Organização do Curso”, inclui um tópico relevante, para essa discussão, intitulado "Direitos da pessoa com transtorno de espectro autista e da educação especial". Esse tópico aborda questões específicas relacionadas à educação especial e aos direitos de pessoas autistas, conforme estipulado no documento:

> O tema da educação especial é abordado na unidade curricular Psicologia do Desenvolvimento Humano, mais especificamente no tópico “distúrbios do desenvolvimento”, no qual são apresentados os principais quadros de alteração no processo de desenvolvimento da criança e do adolescente. Nesse tópico são abordados também os quadros do espectro autista. Na unidade curricular Psicologia da Educação, esses temas são retomados enfocando os transtornos de aprendizagem e os mecanismos de compensação para pessoas com necessidades educativas especiais. (PPC, 2018, p. 43)

Com base na descrição desse tópico, torna-se evidente que a temática da educação inclusiva também está presente em, pelo menos, outras duas Unidades Curriculares, nomeadamente "Psicologia do Desenvolvimento Humano" e "Psicologia da Educação". Vale ressaltar que, como discutido anteriormente, se considerarmos o contexto de produção deste PPC (2018), podemos observar que diversas publicações e alterações terminológicas relacionadas à educação inclusiva e aos direitos das pessoas com deficiência ocorreram após essa data, o que pode ter impacto na abordagem desses temas em tais Unidades Curriculares e em outras.

Nessa direção, pode-se perceber que na concepção da LEC há uma relação estreita entre diversidade e inclusão, aspectos que estão intimamente ligados à perspectiva da decolonialidade. Principalmente porque a exclusão, frequentemente, tem raízes em estruturas coloniais e é perpetuada por meio de estereótipos e preconceitos. A LEC, ao incorporar essas temáticas em seu currículo sob uma ótica intercultural, valoriza essa diversidade, contribuindo, assim, para a formação de educadores tolerantes e comprometidos com a promoção da equidade e as diversidades do campo.

7 CONCLUSÃO

O objetivo central desta tese foi problematizar a trajetória, o impacto e os desdobramentos oriundos da institucionalização do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com foco na habilitação em linguagens e códigos, da UFVJM. Para isso, foi realizada uma análise integrada que abrange os marcos legais que regulamentam essa institucionalização, bem como a trajetória e o impacto na carreira dos egressos. Essas questões foram exploradas tendo como recorte as relações entre letramento, modernidade e tecnologias digitais, bem como o processo de construção da identidade docente do educador do campo, sob uma perspectiva decolonial.

Os objetivos específicos foram estabelecidos como caminhos a serem percorridos em direção ao objetivo geral. Para avaliar os resultados alcançados, revisitei sucintamente esses trajetos: em primeiro lugar, procurei analisar os marcos legais que envolvem a criação e manutenção da LEC; em segundo, a identificar os espaços ocupados (ou potencialmente ocupados) pelos egressos no período de 2014-2022; em terceiro, em compreender como as discussões sobre letramento, tecnologias digitais e modernidade se relacionam à demanda por uma formação interdisciplinar, transdisciplinar e intercultural; por fim, em refletir sobre a identidade docente do educador do campo sob uma perspectiva decolonial.

Com base nos dados analisados foi possível perceber que a LEC enfrenta desafios significativos em relação ao seu reconhecimento como uma licenciatura com formação por área do conhecimento. Isso ocorre devido à concepção tradicional do ensino superior, que historicamente se concentrou em áreas urbanas e metropolitanas, seguindo uma lógica disciplinar moderno/colonial, desconsiderando qualquer outra forma de produção de conhecimento.

Uma das observações que emergiram ao longo desta pesquisa é que a dificuldade de reconhecimento da Licenciatura em Educação do Campo pode estar intimamente relacionada à abordagem predominante acerca do letramento escolarizado. O modelo atual de formação em licenciaturas prepara docentes primordialmente para um contexto educacional básico que, frequentemente, perpetua um único paradigma de sociedade centrado no contexto urbano. Este paradigma está fundamentado em concepções coloniais do letramento sobre o que deve, ou não, ser ensinado, sustentando a colonialidade do saber ao privilegiar determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras, possivelmente mais pertinentes ao contexto dos educandos. Esse panorama sublinha a necessidade de uma abordagem decolonial, que valorize

e integre diversidades e pluralidades culturais na educação. E nesse sentido a LEC se apresenta como uma potencialidade de quebra de paradigmas.

Nesse contexto, fundamentado na colonialidade do saber, essa licenciatura às vezes é incompreendida ou subestimada por instituições educacionais convencionais/tradicionais. Essas questões ficaram evidentes por meio dos relatos dos egressos, que se viram, por vezes excluídos de processos seletivos e repetidamente obrigados a explicar sua formação. Como também enfrentaram questionamentos sobre sua aptidão para lecionar disciplinas específicas, devido à ênfase de sua formação no contexto de educação do campo.

No que se refere ao mercado de trabalho, conforme evidenciado na pesquisa, observou-se que a maioria dos editais de concursos públicos não reconhece a LEC e, frequentemente, exclui esses profissionais. No entanto, durante o desenvolvimento desta pesquisa, surgiram movimentos importantes que apontam para a possibilidade de reverter esse cenário. Um exemplo notável é o "Manifesto pelo Reconhecimento Profissional dos/as Licenciados/as em Educação do Campo do Brasil", que destaca a perseverança dos estudantes e egressos dessas licenciaturas na busca pelo reconhecimento de sua carreira docente. Esse manifesto enfatiza a necessidade dessa inclusão nos editais de contratação, a importância da formulação de políticas públicas e a relevância das lutas coletivas para o fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo.

Outro movimento significativo nessa direção foi a reunião técnica promovida pela SECADI/MEC, na qual se discutiu a institucionalização das Licenciaturas Interculturais Indígenas e de Educação do Campo, bem como a integração profissional dos licenciados em Educação do Campo nas escolas. Essas iniciativas indicam um avanço promissor na busca pelo reconhecimento e pela valorização da Educação do Campo no contexto educacional e no mercado de trabalho.

Algumas narrativas também destacaram mudanças positivas em relação ao reconhecimento da LEC em instituições específicas, como a Superintendência Regional de Ensino de Diamantina. Esses avanços foram conquistados por meio de um processo de diálogo e interlocução eficaz entre a coordenação da LEC e os profissionais encarregados da validação de cursos de licenciatura. Esse exemplo ressalta a importância de estender esses diálogos colaborativos para outras superintendências, sobretudo considerando o contexto de atuação da LEC.

No que diz respeito às tecnologias digitais, um dos principais resultados é a concepção do uso dessas ferramentas como um potencial significativo na educação, indo além da simples utilização ou aplicação de dispositivos ou sistemas. Sendo compreendida como um meio para

promover o letramento, a interculturalidade e a inclusão. Com base na avaliação dos egressos as tecnologias digitais podem ampliar o acesso ao conhecimento, facilitar a comunicação e colaboração entre grupos diversos, e contribuir para a construção de identidades docentes mais inclusivas e diversificadas. No entanto, percebem, também, a necessidade de adotar uma perspectiva crítica em relação à tecnologia, reconhecendo seu impacto na perpetuação de desigualdades sociais e a importância de seu uso ético e responsável na educação.

No que diz respeito à inclusão digital e ao uso de tecnologias na Educação do Campo, é fundamental destacar que os sujeitos campesinos têm sido frequentemente excluídos do acesso à educação e, consequentemente, às tecnologias. Mesmo a LEC, que reconhece as potencialidades das tecnologias digitais, as quais são essenciais para a manutenção do curso, não contempla em seu projeto pedagógico estratégias específicas para promover a inclusão digital em seu contexto. Esse descaso em relação às lutas contextuais tem sido perpetuado ao longo de séculos de disparidades entre as áreas rurais e urbanas.

No contexto desta pesquisa torna-se evidente as disparidades no acesso à internet, destacando as diferenças entre áreas urbanas e rurais. Revelando como a exclusão digital afeta principalmente os estudantes do campo, limitando seu acesso a recursos educacionais essenciais. A pandemia causada pelo COVID-19 agravou ainda mais essas disparidades, especialmente no acesso ao regime remoto emergencial. Esse período, além de acentuar as desigualdades sociais, destacou a carência de infraestrutura tecnológica e a ausência de políticas públicas eficazes para garantir a inclusão digital.

Historicamente, o sujeito do campo tem sido sistematicamente excluído dos processos de escolarização. As experiências relatadas pelos estudantes durante a pandemia também evidenciaram a ausência de conteúdos adequados à realidade campesina, o que se enraíza profundamente nas estruturas de poder e conhecimento relacionadas à colonialidade do saber e do poder.

Em relação às percepções sobre as tecnologias digitais, os egressos abordam uma ampla gama de perspectivas, que vão desde o reconhecimento do potencial das tecnologias até preocupações com seu uso indevido e os impactos negativos na cultura. A escolha entre tecnologias proprietárias e software livre exemplifica as implicações, abordando questões relacionadas à dependência de empresas multinacionais e à autonomia das instituições educacionais, revelando o quão estas estruturas coloniais estão presentes neste contexto. Além disso, a necessidade de promover a educação crítica em relação ao uso das tecnologias digitais foi enfatizada, destacando a importância de filtrar os conteúdos online e utilizar a tecnologia de maneira responsável.

A discussão acerca dos algoritmos, do consumismo e da vigilância pelas grandes empresas multinacionais é pertinente. Se, por um lado, os povos do campo parecem estar mais distantes e, portanto, fora do alcance imediato dessas gigantes tecnológicas, essa realidade não deve ser interpretada de maneira simplista como uma "vantagem". Em vez de ver essa desconexão como uma justificativa para negligenciar a integração das tecnologias digitais na educação do campo, devemos encarar como desafio que os educadores sejam capacitados, ao longo de sua formação, a adotar uma abordagem crítica em relação ao uso dessas mídias. Como Munarim (2014) destacou, é essencial promover uma educação que habilite os indivíduos a uma utilização consciente e crítica dessas ferramentas.

Nesse contexto, com base nos resultados desta pesquisa, é possível perceber a complexidade da inclusão digital, levando em consideração fatores sociais, culturais e econômicos. Isso ressalta a importância da Pedagogia da Alternância como uma abordagem construtiva e crítica na Educação do Campo. Com o apoio dessas tecnologias digitais, a Pedagogia da Alternância pode ser vista como uma potencialidade no sentido de promover um diálogo entre saberes e uma educação contextualizada.

Nas narrativas apresentadas pelos egressos, como também delineado no PPC, destaca-se a profunda influência da Pedagogia da Alternância adotada na LEC. Esse enfoque pedagógico ressalta-se como um pilar fundamental na formação dos educadores, contribuindo significativamente, inclusive, para a permanência dos estudantes na universidade. A relevância dessa pedagogia é acentuada por três fatores cruciais: primeiro, promove uma relação dialógica dos conhecimentos adquiridos na universidade com os saberes oriundos da comunidade; segundo, estabelece uma dinâmica equilibrada entre os períodos denominados "Tempo Universidade" e "Tempo Comunidade", evitando assim a desterritorialização dos estudantes; e terceiro, fomenta uma conexão contínua com as raízes e origens dos alunos, valorizando suas identidades e histórias.

Ao detalhar, mesmo que de forma sucinta, uma Prática de Ensino, que é uma Unidade Curricular da LEC, busquei ilustrar a maneira integrada como conceitos de interculturalidade e decolonialidade são incorporados na formação dos educadores do campo. Esta abordagem promove uma relação horizontal e recíproca entre a universidade e a comunidade, fomentando uma valorização mútua e um intercâmbio enriquecedor de diversos saberes: acadêmicos, escolares e comunitários. Assim, estas práticas alinham-se com princípios decoloniais, aproximando a LEC dessa perspectiva.

Mesmo que a temática diversidade e inclusão tenha sido tratada como um tema gerador secundário, foi possível perceber que no âmbito da LEC, esses temas não são meramente

mencionados, mas sim integrados de maneira significativa no currículo. A LEC possui Unidades Curriculares especificamente voltadas para esses assuntos, enfatizando seu compromisso com a formação de educadores sensíveis às diferenças e à inclusão. Em alinhamento à interculturalidade, a LEC incorpora a Libras e aborda temáticas fundamentais como racismo, machismo e diversidade sexual, buscando fomentar ambientes educacionais que valorizem a pluralidade e a diversidade.

No início desta tese, ao trazer meu lugar de fala, ressaltei certas problemáticas, dentre as quais destaco a necessidade da territorialização da produção científica, um movimento alinhado à decolonialidade do saber. Esta reflexão, por si só, pode ser considerada uma das contribuições centrais deste trabalho. Afinal, embora o contexto do campo seja abordado em pesquisas, como apontam Magnani e Castro (2019) e Mendes (2021), há uma tendência recorrente de analisar esses dados utilizando teorias predominantemente geradas em contextos urbanos. Assim, a ênfase desta tese na necessidade de uma abordagem mais enraizada e contextualizada desafia essa normatividade, propondo uma perspectiva alinhada à decolonialidade.

Ao problematizar a territorialização da ciência, uma das minhas principais preocupações era construir uma tese ancorada nas perspectivas do sul global, refletindo assim vozes, saberes e contextos dessa região. Nesse sentido, em conjunto com meus orientadores, fizemos uma escolha deliberada de basear esse trabalho em referenciais teóricos que emergem dessa visão. É notável que busquei compreender e analisar o contexto usando teorias forjadas neste mesmo cenário. Destacam-se, nesse contexto, os trabalhos de Carvalho (2019), que foi técnico administrativo da LEC; Andrade e Pinto (2020), respectivamente técnica e professor da LEC; Santos (2022), egressa da LEC; e Castro, Magnani e Marques (2022), professores da LEC. Essa abordagem não só valida a relevância do conhecimento produzido no sul global, mas também fortalece a narrativa decolonial em prática acadêmica.

Neste estudo, não apenas me identifico como um educador do campo, mas também tive a singularidade de redigir esta tese em companhia da minha família, na comunidade do campo Padre João João Afonso, situada no Vale do Jequitinhonha, onde nasci e cresci. Ao longo deste processo, mesclava a escrita acadêmica com os ritmos e responsabilidades do campo. Durante atividades como plantar, carpir ou regar a horta, frequentemente me via refletindo sobre os dados e achados desta pesquisa. E, por ironia, é justamente dentro deste cenário que se destaca uma das problemáticas centrais abordadas neste trabalho: o dilema enfrentado pelo sujeito do campo, que, em busca de se tornar professor, muitas vezes precisa abandonar suas origens

campesinas em direção à cidade, refletindo o viés de um modelo de letramento escolarizado que valoriza apenas um tipo de sociedade, a urbana.

Nessa perspectiva, embora a LEC incorpore a Pedagogia da Alternância e promova um diálogo intercultural, persistem algumas lacunas evidentes. Uma dessas é a tendência a conceber uma educação salvacionista para os povos do campo. O licenciando da LEC tem sua formação em um modelo transdisciplinar, e, quando finalmente alcança o ambiente da sala de aula — o que nem sempre ocorre devido a restrições em editais de seleção —, se depara com um currículo rígido ancorado no letramento escolarizado. Diante disso, identifiquei a urgente necessidade — que é responsabilidade nossa, educadores do campo — de reavaliar e transformar os modelos educativos das nossas escolas do campo, assegurando que esses espaços também proporcionem uma formação ao encontro da interculturalidade.

Considerando as discussões anteriores, um passo fundamental para consolidar uma educação intercultural nas escolas do campo é a reconfiguração do currículo escolar. Atualmente, enfrentamos um cenário de constante rotatividade de professores, uma vez que as Licenciaturas em Educação do Campo ainda não formaram um número suficiente de educadores para atender às necessidades das escolas do campo. Ao incorporar essas questões decoloniais e interculturais diretamente no currículo, será possível orientar e preparar os professores, inclusive aqueles oriundos da cidade ou formados sob paradigmas distintos da Educação do Campo, a entender e aplicar uma pedagogia mais alinhada à realidade e valores das comunidades campesinas.

Conforme discutido por Marques (2017), a Educação do Campo dialoga com a educação intercultural, pois a própria realidade dos sujeitos do campo "demanda uma proposta de educação diferenciada da proposta das escolas que atendem às populações dos territórios urbanos" (p. 547). O autor ainda enfatiza que "um docente sem uma formação acadêmica diferenciada – por áreas de conhecimentos, que o possibilite atuar de forma crítica e inter/transdisciplinar nesse contexto –, pode não dar conta de lidar com essa realidade" (p. 458).

Essas questões, problematizadas por Marques (2017), também podem ser aplicadas aos docentes responsáveis por formar educadores do campo. É notório que, em seu início, a formação de educadores do campo foi realizada por profissionais que tiveram suas formações em outros contextos, inclusive com visões urbanocêntricas. Contudo, com base nesta pesquisa, as narrativas dos egressos ressaltam a natureza dialógica da formação, dando ênfase na essencialidade da Pedagogia da Alternância em fomentar esse diálogo. Dessa forma percebe-se que a educação dialógica aproxima o educador do educando.

Conforme evidenciado nas narrativas dos egressos, a LEC surgiu como a opção mais viável naquele momento, particularmente devido às limitações financeiras. Esse aspecto enfatiza uma das funções cruciais da LEC em direção a decolonialidade do saber: oferecer acesso à educação superior para sujeitos que, em circunstâncias diferentes, talvez não dispusessem dessa chance. No entanto, o movimento pela Educação do Campo pretende ir além e almeja formar outros profissionais oriundos do campo, como, por exemplo, advogados, médicos, engenheiros, dentre outros. É notável a rotatividade de tais profissionais nas áreas rurais. A título de exemplo, em minha comunidade, apenas no corrente ano de 2023, já presenciamos a passagem de pelo menos seis médicos em estágio inicial de suas carreiras. Dado que muitos não possuem vínculos com o contexto do campo, permanecem apenas até que surjam outras oportunidades mais alinhadas a seus interesses ou conveniências. Embora este aspecto não seja o foco central desta tese, é crucial destacá-lo, pois ressalta a importância da formação de profissionais comprometidos e conectados com as realidades do campo.

Durante esta pesquisa, identifiquei algumas direções potenciais para estudos futuros. Uma delas refere-se à investigação de possíveis mudanças nos estereótipos educacionais nas escolas onde os egressos da LEC atuam. Optei por anexar as narrativas, nesta tese, não apenas como um registro histórico sobre a institucionalização desta licenciatura, mas também porque entendo que não se esgotaram as possíveis análises destas histórias. Esses relatos podem fundamentar pesquisas subsequentes neste contexto.

É importante destacar que abordagens de letramento que o conceituam como prática social reconhecem que as ressignificações são inerentes à linguagem em uso e, como tal, devem ser examinadas dentro do contexto em que são produzidas. Nesse sentido, uma análise futura poderia explorar os impactos da inteligência artificial neste contexto específico, bem como em outros, e também como os educadores do campo abordam e implementam o letramento em suas práticas pedagógicas.

Um ponto relevante a ser enfatizado é que, embora esta licenciatura ofereça duas áreas de habilitação e minha pesquisa se concentre na área de Linguagens e Códigos, ainda não há registros detalhados sobre o perfil dos egressos da habilitação em Ciências da Natureza. Esta última área também se volta para a incorporação de tecnologias digitais na educação do campo. Portanto, investigações futuras nesse contexto seriam igualmente valiosas.

Durante a realização desta pesquisa, testemunhamos a expansão das mineradoras no Vale do Jequitinhonha, contexto deste estudo. Observa-se uma retórica transformadora de reposicionar este local, outrora descrito como "vale da miséria" e da "pobreza", para o "vale do

lítio e da prosperidade". Contudo, esse discurso revela as marcas profundas do colonizador, enraizadas na ideia de modernidade.

Essas concepções de modernidade, atreladas a um modelo capitalista voraz, exploram e subtraem as riquezas locais, propagando desigualdades onde a prosperidade é reservada a poucos, enquanto a escassez e a marginalização são o destino de muitos. A narrativa do progresso esconde uma história de exploração, onde os interesses de grandes corporações prevalecem sobre os direitos e necessidades das comunidades locais.

Durante a elaboração desta tese, presenciamos, também, uma renovada corrida espacial, desta vez com o objetivo de mineração na Lua. Tal evento evoca memórias do poema "O Homem; As Viagens", de Carlos Drummond de Andrade, escrito na década de 70. Surpreendentemente, a temática e reflexão do poema revelam-se atuais e pertinentes ao cenário contemporâneo, demonstrando como os anseios humanos, muitas vezes impulsionados pela ganância, perpetuam-se ao longo do tempo.

Carlos Drummond de Andrade

O homem; as viagens

O homem, bicho da Terra tão pequeno
chateia-se na Terra
lugar de muita miséria e pouca diversão,
faz um foguete, uma cápsula, um módulo
toca para a Lua
pisa na Lua
planta bandeirola na Lua
experimenta a Lua
civiliza a Lua
humaniza a Lua.

Lua humanizada: tão igual à Terra.
O homem chateia-se na Lua.
Vamos para Marte – ordena a suas máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em marte
pisa em Marte
experimenta
coloniza
civiliza
humaniza Marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro - diz o engenho
Sofisticado e dócil.
Vamos a vênus.
O homem põe o pé em vênus,
Vê o visto - é isto?
Idem
Idem
Idem.

O homem funde a cuca se não for a júpiter
Proclamar justiça junto com injustiça
Repetir a fossa
Repetir o inquieto
Repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.
O espaço todo vira Terra-a-terra.
O homem chega ao Sol ou dá uma volta
só para tever?
Não-vê que ele inventa
roupa insiderável de viver no sol.
Põe o pé e:
mas que chato é o sol, falso touro
espanhol domado.

Restam outros sistemas fora
do solar a col-
onizar.
Ao acabarem todos
só resta ao homem
(estará equipado?)
a dificílima dangerosíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimentar
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrindo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.

Ao longo desta pesquisa, nos deparamos com o avanço constante da modernidade, que ecoa nos versos poéticos de Drummond em sua representação da expansão colonial e na insaciável busca humana por novos territórios. Seja no avanço das mineradoras no Vale do Jequitinhonha ou na recente corrida espacial, observamos a reiteração de um padrão de comportamento: a incessante e, por vezes, inconsequente procura por mais — mais territórios, mais riquezas, mais tecnologia. No cerne dessa busca, encontra-se um modelo capitalista que, apesar de estar intrinsecamente ligado às tecnologias digitais e aos avanços da ciência, muitas vezes negligencia a educação do campo e os processos de letramento que são essenciais para a formação de uma cidadania crítica e ativa.

O letramento, enquanto prática social, nos permite decodificar e interpretar as diversas linguagens do mundo moderno, tornando-se essencial no processo educativo do campo. E, com a inserção crescente das tecnologias digitais nesse contexto, é fundamental que as práticas de letramento se renovem e se adaptem, garantindo que os educandos do campo não sejam deixados à margem da sociedade da informação.

Drummond, em sua poética, sugere uma reviravolta. Após a expansão exaustiva e a consequente "humanização" de todos os espaços, o homem é confrontado com a jornada mais desafiadora: a viagem interior. Esta introspecção ressoa com a proposta decolonial de se desafiar a olhar para si, reconhecendo e valorizando as narrativas locais, os saberes do campo e a riqueza da diversidade cultural.

Em minha experiência como pesquisador, ao analisar as narrativas dos egressos, fui levado a uma jornada semelhante de autodescoberta e reflexão. Entendi que o desafio não está apenas em produzir conhecimento, mas em fazê-lo de uma maneira que reconheça, valorize e se alinhe com as perspectivas do sul global. A verdadeira decolonização do saber requer que desafiemos os paradigmas estabelecidos, questionemos as narrativas dominantes e, sobretudo, nos comprometamos com uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e emancipadora. Assim, concluo reforçando a importância de uma educação do campo que esteja sintonizada com as demandas do século XXI, mas que, acima de tudo, permaneça contextualizada às raízes e às histórias de suas comunidades, promovendo uma verdadeira "con-vivência" harmoniosa e respeitosa.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. In: PEREIRA, Amilcar A.; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ANDRADE, Adilceia Aparecida Pacheco; PINTO, Helder de Moraes. **A Licenciatura em Educação do Campo e as Políticas de Assistência Estudantil da UFVJM**. In: ALMEIDA, Clebson Souza de; FRAILE, Ofelia Ortega; LEMES, Anielli Fabiula Gavioli; CASTRO, Carlos Henrique Silva de. (Orgs). Os Vales que Educam: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

ANDRADE, G. M. de; CAMPANI, A. .; HOLANDA, V. C. C. de . A potencialidade decolonial das narrativas interculturais na docência indígena. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–11, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6206. Acesso em: 13 jun. 2022.

Arroyo, M. G. (2015a). **Pobreza, desigualdades e educação**. Módulo Introdutório. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília – DF: MEC.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n. 3, Julho-Set. 2015c, p. 15-47.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G.. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educ. Rev**., Curitiba , n. 55, p. 47-68, mar. 2015b. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100047&lng=pt&nrm=iso. acesso em 03 maio 2023.

BAGNO, M. **Da prescrição gramatical à educação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, p. 19-32, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília**, n. 11, v. 2, p. 89-117, 2013.

BALTAR, M. A. R.; BEZERRA, C. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulear e a relação norte-sul. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 15, n. 28, 2000. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11322. Acesso em: 1 jun. 2023.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. ***Narrative inquiry in language teaching and learning research***. New York: Routledge, 2014.

BARTLETT, L.; MACEDO, M. DO S. A. N. APROXIMAÇÕES ENTRE A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE PAULO FREIRE E OS NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 1, 29 jun. 2015.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulein; VERLOOP, Nico. *Reconsidering research on teachers' professional identity.* ***Teaching and Teacher Education***, n. 20, p. 107-128, 2004.

BENTO, Franciele. Chico Bento: a representação do caipira nos desenhos animados. In: IX Congresso Nacional de Educação(EDUCERE)eIII Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais eletrônicos**. Paraná: PUC-PR, out. 2009.p. 6477-6491. Disponível em: https://silo.tips/download/chico-bento-a-representaao-do-caipira-nos-desenhos-animados. Acesso em: 22 abr. 2023.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 5, nº 1, jan./jul. 2013. Disponível em: http://revlet.com.br/artigos/175.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.16, n. 3, p. 233-239, set., 2000.

BRAGA, DB; VOVIO, CL. **Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade**. In: Denise Bértoli Braga. (Org.) Tecnologias digitais de informação e comunicação e participação social. 1ed.São Paulo: Cortez, 2015, v. 1, p. 3367.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular. Brasília**: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 283-303, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a14.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: **Congresso**

Iberoamericano EDUCAREDE: educação, internet e oportunidades, 3. São Paulo, 2006. Anais [...]. São Paulo, 2006, p. 1-14.

BUZATO, M. E. K. Tecnologia, espaciotemporalidade e educação: Contribuições dos estudos sobre Novos Letramentos para uma reflexão sobre EAD e Universidade no Brasil. In: **Seminário sobre educação a distância da Faculdade de Educação da UNICAMP**, 2. 2009, Campinas. Anais [...]. Campinas, 2009, p. 1-23.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba , v. 10, n. 29, p. 151-169, abr. 2010 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000100009&lng=pt&nrm=iso. acesso em 11 maio 2022.

CARNEIRO, Ana Paula Bezerra; SILVA, Aline Dayane de Lima; SANTOS, Raiane Gessica Silva dos. Os gêneros textuais e os princípios da educação do campo: uma análise do livro didático. **Anais IV SINALGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/27572. Acesso em 10 maio 2022.

CAROLA, C. R.. Jeca Tatu e o processo civilizador da família rural brasileira. In: Simpósio processo civilizador, história e educação, 8., 2004, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2004. Disponível em: http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/CarlosRenatoCarola.pdf. Acesso em: 01/05/2023.

CARVALHO, J. J. Sobre o Notório Saber dos Mestres Tradicionais nas Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa. **Cadernos de Inclusão**, n. 6. 2016.

CARVALHO, Kleiton Luiz. **Licenciatura em educação do campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: um estudo sobre o acesso e permanência**. 2019. 216 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Rurais) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Rurais, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

CASTRO, Carlos Henrique Silva de; MAGNANI, Luiz Henrique (Org.). **Memórias de letramentos: vozes do campo**. Diamantina: UFVJM, 2017. 144 p. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1586. Acesso em: 07/03/2020.

CASTRO, Carlos Henrique Silva de; MAGNANI, Luiz Henrique; MARQUES, Luiz Otávio Costa. Uma proposta curricular para a formação de professores de línguas no contexto da educação do campo: reflexões e práticas de Educação Linguística. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2022, v. 27. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270044. Acesso em: 07/08/2023.

CASTRO, Carlos Henrique Silva de; MENDES, Maurício Teixeira; SANTOS, Rosana Baptista dos (org.). **Memórias de letramentos II: outras vozes do campo**. 61 p. Diamantina: UFVJM,

2020. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2212. Acesso em: 22 out. 2022.

CHARRONE, João Paulo; ROCHA, Luara da Silva. História em quadrinhos e aparelhos ideológicos da classe hegemônica: uma análise da representação camponesa na personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 3, p. 354-370, 2020.Disponível em: https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/413/316. Acesso em: 22 out. 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COOK-GUMPERZ. ***The social constructions of literacy***. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V. **Alfabetização e Letramento digital**. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 25-40.

COSTA, C. L. C. **Estudo da formação pelas atividades de aprendizagem e trabalho em alternância no "Programa Jovem Aprendiz" segundo a lei 10.097 de 2000. 2017. 167f.** Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DE JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021.

DIAS, Adelaide Alves; D'LIVEIRA, Maria do Carmo Soares; DE ALENCAR OLIVEIRA, Maria Roberta. Crianças do Campo: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direito. **Revista Psicologia Política**, v. 16, n. 37, p. 379-396, 2016.

Fanon, F. (1968). **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira. FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações campo-cidade e de gênero. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 943-967, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil. Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 16, p. 45-62, 2001.

FLUSSER, Vilém. **A escrita. Há futuro para a escrita?**. São Paulo: Annablume, 2010.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 46, e204249,

2020 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100508&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 jun. 2023.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **BITS**, 1984. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/24#page/1/mode/1up. Acesso em: 10 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. Ed.rev e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 35 - 49, abr. 2011.

FREITAS, L. M. A. **O currículo da licenciatura em espanhol: constatações e reflexões**. In: ESTEVES, Antonio R.; NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do (orgs.). Hispanismo à brasileira (homenagem a Mario Miguel González). São Paulo: ABH, 2014. p. 233-256.

GAIA, Ronan da Silva Parreira et al . Ações afirmativas como garantia e direito à educação da população negra no brasil. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro , v. 31, n. 64, e17, jan. 2021 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062021000100115&lng=pt&nrm=iso. acesso em 01 jun. 2023.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005**. Brasília/DF: Inep, 2007.

GEE, J. ***Learning language as a matter of learning social language within discourses***. In: HAWKINS, M. (Ed.). *Language learning and teacher education: A sociocultural approach*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004. p. 13-31.

GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto. ***Teoría y análisis de la cultura***. México: Conaculta, 2005.

GONÇALVES, P. S. L. Religião e ciência: tensões e diálogo. Reflexão, v. 43, n. 1, p. 3-9, 2018. **Editorial**. Disponível em: http://dx.doi.org/10.24220/2447- 6803v43n1a4333. Acesso em: 2 fev. 2023.

GRAFF Harvey J.. ***The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the NineteenthCentury City***. (Studies in Social Discontinuity.) New York: Academic Press. 1979.

HERNANDEZ-ZAMORA, Gregorio. *De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad.* ***Íkala, Medellín*** , v. 24, n. 2, p. 363-386, Ago. 2019. Disponível em: . http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-

34322019000200363&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 abr. 2023.

HETKOWSKI, T. M.; SANTOS, T. de C. A TECNOLOGIA E AS PRÁTICAS DECOLONIAIS NA CONTEMPORANEIDADE. **Revista Olhares**, Salvador, Brasil, v. 1, n. 12, p. 7–20, 2022. Disponível em: https://publicacoes.unijorge.edu.br/revistaolhares/article/view/25. Acesso em: 17 jul. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2wzsoU0>. Acesso em 10 de abr. de 2023.

IBGE. **Informativo IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, em nov. 2019a.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD contínua - Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019**. Brasília: [s.n.], 2019b.

IFADIREÓ, Miguel Melo et al. Educação Intercultural e suas Ambivalências com o Estranho. Um Estudo Sobre a Representação Social do Negro no Livro Didático. **Revista de psicologia**, v. 13, n. 43, p. 1081-1104, 2019.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOAQUIM, B. dos S.; VÓVIO, C. L.; PESCE, L. Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: Uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 248–268, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-12-4053. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4053. Acesso em: 9 jul. 2023.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, **A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 294 p.

LANDER, Edgardo. (Org.). ***La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas***. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LEODORO, Marcos Pires. A educação científica pelos artefatos tecnológicos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 3, 2008.

LESSA, Cláudio Humberto. **Análise de autobiografias de alunos da Educação de Jovens e Adultos: ética, estética e alteridade**. In: MACHADO, Ida Lucia; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; MENDES, Emília. (Orgs). A transdisciplinaridade em Estudos de Linguagem. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. P. 125-142.

LIEBLICH, Amia; TUVAL-MASHIACH, Rivka; ZIBER, Tamar. ***Narrative research:***

Reading, analysis, and interpretation. *Thousand Oaks*: Sage, 1998.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. In:.(Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedades partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, L. H.; CASTRO, C. H. S. de; MARQUES, L. O. C. Da política pública de educação do campo à prática acadêmica para a formação de professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 58–76, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46397. Acesso em: 24 maio. 2023.

MAGNANI, Luiz Henrique. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. **Revista X**, [S.l.], v. 1, n. 1.2011, nov. 2011. ISSN 1980-0614. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23248. Acesso em: 11 jul. 2020.

MAGNANI, Luiz Henrique; CASTRO, Carlos Henrique Silva de. Práticas letradas, tecnologias e territórios: transgredindo relações de poder. **Revista X**, [S.l.], v. 14, n. 5, p. 56-81, nov. 2019. ISSN 1980-0614. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/67709. Acesso em: 24 jan. 2020.

MAIA, Clarinda de Azevedo. **O Tratado de Tordesilhas: algumas observações sobre o estado do Língua Portuguesa em finais do século xv**. Biblos (Coimbra), v. 70, p. 33, 1994.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. ***Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto***. In: CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARQUES, L. O. C. Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 447–471, 2017. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p447. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3294. Acesso em: 13 jun. 2022.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Por que usar Software Livre seria uma opção educacional?. In: EmRede - **Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 2, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/339/328. Acesso em: 05 ago. 2022.

MENDES, Maurício Teixeira. **O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2021.

MIGNOLO, W. ***The conceptual Triad: Modernity / Coloniality / Decoloniality***. In: MIGNOLO, W; WALSH, C. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis. Durham*: Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, Walter. ***Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo***. Madrid: Akal, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORIN, E. **A Cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.

NASCIMENTO, Paulo Meyer et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. 16 p. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228. Acesso em: 23 dez. 2020.

NATAL, Chris Benjamim.Os universos de Chico Bento -estereótipos, elementos de funcionamento universal e produção de sentido nestes quadrinhos de Maurício de Souza. In: **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro, set. 2005.p. 01-15. Disponível em:http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0160-1.pdf. Acesso em: 11 maio. 2023.

NIKIFOROS, Jaqueline. **Um poeta para ser lembrado. Jornal Sem Terra**, São Paulo, n. 291, p. 12, abr. 2009.

OLIVEIRA, I. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. São Paulo, **EccoS – Rev. Cient**., São Paulo, v.1, n.25, p.109-124, Jan./Jun. 2011.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa em linguagem e tecnologia na Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 10, n. 22, p. 921-941, abr. 2014. Disponível em: http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/457/373. Acesso em: 20 jun. 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa em linguagem, tecnologia e ensino de língua inglesa na região norte do Brasil: implicações para a formação de professores. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia,** v. 12, n. 2, p. 80-97, 2019. Disponível em: http://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16844/13605. Acesso em: 24 jun. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e**. Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PARAISO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, 2004.

PARREIRAS, Vicente Aguimar. MENDES, Maurício Teixeira. **DIPAC: potencialização de práticas docentes significativas no ERE em contexto de educação do campo**. In: SILVA, Ana Carolina Martins da.WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. (Orgs) Direitos humanos, educação e políticas públicas. Joaçaba: Editora Unoesc, 2022. 286 p. (p. 183-207) Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/Direitos_humanos,_educacao_e_politicas_publicas.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

PAZ, Milena Sávio Pastorini; LIMA, Bárbara Grace Tobaldini de. Ingresso ao ensino superior: motivos e motivações que permeiam a escolha de acadêmicos de licenciatura. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-20, 2022.

PESCE, L. O Programa Um Computador por Aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços. In: **Anais da XXXVI Reunião Anual da ANPED**: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013, Goiânia: Ed UFG, 2013. v. 1. p. 1-31. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

QUEIROZ, J. B. P. de. Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional. 2004. Tese (Doutorado e Educação) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF, 2004.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. ***"Bien Vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder***. In: QUIJANO, Aníbal. (org.). *Des/Colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate em America Latina*. Lima: Editorial Universitária, 2014. Cátedra America latina y la colonialidad del Poder. Universidad Ricardo Palma. p. 19-33.

QUIJANO, Aníbal. ***Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder***. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. São Paulo: Record, 1980.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 47, p. 238-258, 2021.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo**: Atlas, 1999.

RIESSMAN, C. ***Narrative analysis***. California: Sage, 1993.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos Multiletramentos. Diversidade cultural e linguagens na escola**. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola

Editorial, 2012. p. 11-31.

SANTOS, J. de A.; BORBA, S. I. Cultura Campesina: um enfoque sobre a negação da identidade do sujeito do Campo no livro didático de Arte. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1428–1445, 2021. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v6i1-1437. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1437. Acesso em: 16 maio. 2023.

SANTOS, Neltinha Oliveira dos. **O caminhar de um povo: a Comunidade do Tatu e a colonialidade em atas da Associação para o Desenvolvimento Rural São Lázaro - ADERSAL.** 2022. 127 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2022.

SIGNORINI, Inês. **Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística aplicada**. In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (orgs.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?**. Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 156 p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, v. 23, n. 31, p. 143-160, dez. 2002.

SOTO, Damián Pachón. ***Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/colonialidad***. In: Semanario Peripecias, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 391-408, 2005.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Filologia e Linguística Portuguesa, [S.L]. v. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades. Licenciatura em Educação do Campo (LEC-UFVJM): **Projeto Pedagógico do curso**. Diamantina, agosto de 2014. 120 p.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Licenciatura em

Educação do Campo (LEC-UFVJM): **Projeto Político Pedagógico**. Diamantina-MG, junho de 2018. 216 p.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Pró-reitoria de Assuntos Comunitários. **Curso de Licenciatura em Educação para o Campo**. Diamantina, junho de 2008. 115 p.

VERASZTO, E. V. **Projeto Teckids: Educação Tecnológica no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado**. Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP. 2004.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D.; MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, Porto, n. 8, p. 19-46, 2008.

VERGUTZ, Cristina L. B.; CAVALCANTE, L. O. H. As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul , v. 22, n. 2, p. 371-390, jul./dez. 2014.

VIEIRA JR., Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VILLA, Marco Antonio. **Quando eu vim-me embora: história da migração nordestina para São Paulo**. São Paulo: Leya, 2017.

WALSH, C. ***Pensamiento crítico y matriz (de)colonial- ref lexiones latinoamericanas***. Quito: Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. ***Interculturalidad crítica y educación intercultural***. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz: Conveio Andres Bello, 2010.

WALSH, Catherine. ***Pedagogías Decoloniales: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir***. Equador: Abya-Yala, 2017. E-book. Disponível em: https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ZACCHI, V. J. **A Enxada e a Caneta: linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra**. São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autobiografia formativa

Autobiografia formativa

O(a) Educador(a) do Campo na área das Linguagens e Códigos.

Prezado(a) educador(a) do campo, ou em formação, como sua contribuição nesta pesquisa pedimos, gentilmente, que responda as questões iniciais e redija um texto narrativo com base em suas experiências formativas e/ou profissionais. Assim sendo deixamos algumas questões abertas direcionadoras.

Colaborador(a): _____

1) Qual sua identificação de gênero?

Masculino ( )

Feminino ( )

Outro (Qual?)_____

Prefiro não dizer ( )

2) Ano que concluiu a LEC_____ ou período que está cursando _____

3) Está exercendo a profissão como educador(a)?

Sim ( ) Não ( )

4) Se a reposta anterior foi sim, em qual rede de ensino está atuando?

( ) Pública do campo

( ) Pública da cidade

( ) Escola Família Agrícola

( ) Particular

Outra opção, favor especificar_____

* Pode marcar mais de uma opção

5) Caso não esteja exercendo a profissão como educador, gostaríamos que nos contasse brevemente qual o seu campo de atuação.

_____

_____

_____

AUTOBIOGRAFIA FORMATIVA

Apresentação, escolhas, currículo e espaços

- ✓ Em um parágrafo introdutório, apresente-se e fale um pouco do contexto em que vive;
- ✓ O que te motivou a escolher a Licenciatura em Educação do Campo como curso superior?;
- ✓ Durante o curso, qual experiência formativa mais te marcou?;
- ✓ Em relação às Unidades Curriculares (UC) cursadas e à prática docente, qual você incluiria ou excluiria do currículo?;
- ✓ Com base em sua experiência ou atuação profissional, o que você gostaria de ter visto/cursado durante a sua formação?;
- ✓ Na sua visão, qual a importância da LEC na relação escola/universidade/comunidade.

Formação, reconhecimento e o mercado de trabalho

- ✓ Como foi a experiência de estágio na escola? Já conhecia a LEC ou houve algum estranhamento?;
- ✓ Em algum momento, houve a necessidade de explicar seu curso e formação para alguém?;
- ✓ Já participou de algum concurso que previa vaga específica para sua formação? Ou já foi impedido de participar de algum concurso ou atuar em algum espaço educativo devido à sua formação por área de conhecimento?;
- ✓ Em relação às Escolas e Superintendência Regional de Ensino, há incentivo e/ou interesse no curso?;

Tecnologias, escola e contextos formativos

- ✓ Na universidade, quais as principais tecnologias digitais aprendidas/utilizadas ao longo do processo universitário? Quais apresentaram maior desafio para assimilar? Alguma dificultou seu processo de ensino e aprendizado de modo significativo?
- ✓ Caso você tenha vivenciado parte de sua formação durante a pandemia:
    a) Em termos de uso de tecnologias digitais, como foi viver a experiência do isolamento social e do ensino remoto nesse período de universidade?;
    b) Quais mudanças nas práticas com tecnologias ocorreram em sua rotina?
    c) Você passou a usar alguma nova tecnologia? Abandonou alguma tecnologia? Teve que adquirir algum novo aparelho tecnológico?
    d) Fora das atividades da universidade, como você analisa que essa situação impactou os contextos das escolas e comunidades do campo?

- ✓ A partir de sua própria experiência e de suas vivências de estágio, como você vê atualmente o uso de tecnologias digitais nas escolas?;
- ✓ Como você se vê lidando com o universo de possibilidades e usos ligados à tecnologia hoje em dia?;
- ✓ Você se imagina trazendo algumas tecnologias específicas para o contexto de sala de aula?;
- ✓ Quais visões sobre tecnologia e educação você pretende apresentar ou defender nos espaços de trabalho onde pretende atuar?;
- ✓ Você se sente seguro(a) para trabalhar com quais tecnologias em práticas educativas?

Considerações:

Em um ou dois parágrafos, conte como você percebe seu percurso formativo ao comparar o período antes de entrar no curso com o momento atual. Houve mudanças significativas em sua forma de pensar, atuar e sua relação com seu contexto educacional e das tecnologias?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de 20___.

Prezado(a)_____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS E DECOLONIALIDADE: reflexões sobre legislações e experiências de educadores do campo na área das linguagens e códigos da UFVJM. Este convite se deve ao fato de você ser educador(a) do campo na área de linguagens e códigos ou estudante em formação dessa área do conhecimento, e que seria muito útil para o andamento desta pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Maurício Teixeira Mendes, RG MG15290297, CPF:084.686.746-05, doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (POSLING).

A pesquisa envolve os discursos e tecnologias que permeiam a formação da identidade docente. Tem como objetivo discutir, por meio de uma perspectiva decolonial, como se constrói a identidade, durante o percurso formativo, de estudantes e egressos do curso de Licenciatura em Educação do campo na área de linguagens e códigos.

As metodologias utilizadas serão a pesquisa narrativa e a pesquisa documental em que se pretende fazer um estudo comparativo entre as narrativas docentes e currículos oficiais que corroboram na formação docente de estudantes e egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo na área de Linguagens e Códigos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Este estudo tem como foco os discursos que formam as identidades docente, os letramentos e tecnologias em uma perspectiva intercultural e decolonial que perpassam a vida do professor na relação universidade, escola e comunidade.

A pesquisa se mostra relevante devido ao fato de poder trazer uma nova literatura para a área dos estudos linguísticos, pois parte da aplicabilidade, do contexto de atuação/formação dos professores para questões mais amplas como os currículos oficiais. E ainda se justifica por pelo menos três motivos: I compreender como a formação intercultural interfere na construção identitária do professor de português. II) Olhar para a formação do professor de português a partir de uma perspectiva intercultural/decolonial nessa relação sujeito-linguagem-tecnologia. III) Mesmo que implicitamente, ainda é possível colocar em debate algumas questões que perpassam a trajetória de professores de português que não são oriundos de cursos de letras,

pois esses enfrentam dificuldades na inserção no mercado de trabalho, por exemplo, a maioria dos editais que proveem vagas para professores de português parecem desconhecer outro tipo de profissional a não ser aquele licenciado em letras.

Para a geração de dados, estão previstas, no máximo, duas etapa; uma se iniciará no primeiro semestre de 2023, que consiste na aplicação de um questionário semiestruturado intitulado "Autobiografia formativa" em que o colaborador dessa pesquisa deve contar a sua trajetória acadêmica na área de educação do campo com habilitação em linguagens e códigos. A outra etapa consiste em analisar os currículos oficiais (documentos públicos como o projeto pedagógico do curso) que perpassaram a formação dos educadores colaboradores desta pesquisa. Tendo esses dados gerados, pretende-se fazer um contraste entre os documentos oficiais do curso e as narrativas dos professores com base nos estudos decolonias, letramento e novas tecnologias em uma perspectiva intercultural

A sua contribuição como participante/colaborador se dará pela resposta (na modalidade escrita) voluntária do questionário semiestruturado (em anexo), em que poderá responder total ou parcialmente as questões propostas, sem necessidade de explicação ou justificativa.

Com relação aos possíveis riscos e desconfortos da sua participação nesta pesquisa, pode-se levar em consideração alguma indisposição que você pode sentir ao evocar memórias de seu percurso formativo, além dos cansaços físico e mental em decorrência do tempo dedicado a responder ao questionário. No entanto, com o intuito de minimizar/mitigar esses riscos haverá um prazo prologando de aproximadamente seis meses para que você possa responder ao questionário.

De modo mais detalhado, no que se refere aos riscos desta pesquisa, eles podem se expressar em três níveis de gradação, os quais são:

(i) mínimo: cansaço ou falta de tempo para responder ao questionário — medida de proteção e precaução por parte do pesquisador: elaborar questionários breves e com perguntas claras;

(ii) baixo: indisposição, desconforto ou vergonha para responder às perguntas do pesquisador — medida de proteção e precaução por parte do pesquisador: evitar perguntas de cunho pessoal, restringindo-se a questões relacionadas à trajetória profissional do participante.

(iii) moderado: alterações de visão de mundo e sobre a educação ao evocar memórias— medida de proteção e precaução por parte do pesquisador: valorizar os esforços que o participante desempenha em sua rotina profissional, bem como se abster de qualquer forma de julgamento com relação a sua narrativa (autobiografia).

Não haverá benefícios diretos, como bonificações ou gratificações materiais. Contudo, como benefício indireto, você, como participante/colaborador, contribuirá, por meio da sua narrativa

formativa, para um debate no que diz respeito a formação do educador do campo na área de linguagens e códigos e sua inserção no mercado de trabalho, visto haver pouco, ou nenhum, debate sobre o tema na academia.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados gerados de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou a interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista, no caso de o participante preferir se deslocar para entrevista presencial), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.
- Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa.
- Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail mauricioedocampo@gmail.com. Nesse caso, o

pesquisador responsável afiança que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: mauricioedocampo@gmail.com, telefone (38)998095587, pessoalmente ou via postal para rua Diamantina 02, distrito de Padre João Afonso, município de Itamarandiba Minas Gerais, CEP:39672-000.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; e-mail: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa:_____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:_____

_____

_____

_____

( ) Resultado da pesquisa ( ) TCLE impresso e rubricado

ANEXO

ANEXO A – Autobiografia formativa de Vera Eunice

Eu sou Vera Eunice, camponesa, educadora do campo, pesquisadora. Sou filha de camponeses, nasci em uma comunidade do campo no vale do Mucuri. Vivi na minha comunidade junto com os meus pais até os 26 anos de idade. Nesse meio tempo, exerci atividade profissional em meu município. Logo depois, mudei para o Vale do Jequitinhonha e comecei trabalhar em uma Escola Família Agrícola que é onde estou até a atualidade. Gosto muito de trabalhar na EFA, pois a luta da escola é também a minha luta: a defesa de um projeto de campo e de sociedade pautado na valorização da vida humana e da natureza. Ter me formado na LEC/UFVJM (2014 – 2017) foi um diferencial, um ajuste às minhas lentes que proporcionaram um despertar para o contínuo olhar crítico à minha realidade camponesa e à educação.

Tive informações sobre a LEC em 2013 quando estava trabalhando como monitora na Escola Família Agrícola. Prestei o vestibular e tive a oportunidade de ingressar no curso. Enquanto educadora em uma EFA, imaginei que realizar o curso agregaria à minha atuação profissional. Sempre buscava abordagens diferentes nas minhas aulas e depositei muita expectativa na LEC tendo em vista que eu sou camponesa e lecionava para estudantes camponeses.

Já na LEC, os estudos sobre Preconceito Linguístico foram os conteúdos que mais me marcaram. Tais estudos foram um ponto de partida que me impulsionou enquanto educadora e pesquisadora e comecei a analisar aspectos da linguagem e correlacionar à identidade, à historicidade, às realidades sociais e políticas dos povos do campo. Identificar a linguagem enquanto dimensão de dominação dentro do projeto colonial (é um ponto pouco mencionado), portanto sem um paradigma outro de linguagem não se realiza rupturas.

Não sei se indicaria uma exclusão ou uma inclusão de alguma unidade curricular. Lembro que na parte dos estudos literários o ponto de partida era o cânone europeu e isso nos colocava em posição de primeiro contato e/ou primeira referência a partir desse cânone. Penso numa mudança em relação ao ponto de partida, ou seja, a escolha de autor@s, de contextos literários que nos identifique. Li um artigo dos professores da LEC Luiz Otávio, Luiz Henrique e Carlos Henrique e foi possível perceber muitas mudanças na LEC/LC, no sentido de novas práticas de inserção/aproximação do território dentro do curso, assinalando para as diferentes dimensões das realidades dos sujeitos do campo. Se pudesse indicar uma unidade curricular seria algo voltado para a história do campesinato no Brasil e no Mundo.

Penso que se a Educação é um dos pilares da transformação social, a LEC é indispensável para os povos do campo, além de formar educadores/pesquisadores, exige do Estado uma nova postura em relação à educação dos povos do campo. A importância da LEC na relação escola/universidade/comunidade está atrelada ao reposicionamento dos povos do campo na história do Brasil, do não-lugar, para os lugares de direito e de poder.

Minhas experiências de estágio foram positivas e satisfatórias. A escola concedente não conhecia a LEC. A Pedagogia da Alternância ainda é pouco conhecida e se tratando de um curso superior por alternância e por áreas do conhecimento. As pessoas reconhecem mais os cursos em EAD do que em alternância. Dessa forma, sempre causava estranhamento e necessidade de explicar o que é a LEC. Na EFA incentivamos e divulgamos a LEC. E na Superintendência Regional de Ensino de Diamantina, percebo uma mudança positiva quanto ao reconhecimento da LEC.

No período em que estudei na LEC, o debate em torno das tecnologias digitais era muito incipiente. Não consigo me lembrar de um uso em específico para relatar. Vejo que essas tecnologias são fortes aliadas da relação ensino-aprendizagem. A relação com a linguagem, com o pensamento, com o conhecimento vem se transformando por meio dos usos das tecnologias e na escola é fundamental que essas novas formas de lidar com o conhecimento encontrem continuidade. Mas me vejo ainda limitada, pois sei que existe um universo de possibilidades e as exploro pouco no meu dia a dia. Por outro lado, estou aberta a aprender.

Do meu ponto de vista acredito que o uso de uma tecnologia em sala de aula exige um processo de ajuste, de contextualização, de adequação aos objetivos da aula. Penso que usar uma tecnologia em sala de aula deve passar por um planejamento. A tecnologia é uma aliada da educação. Todos estamos passando por um processo de inserção no letramento digital, é um movimento da sociedade e a cada dia a tecnologia digital faz parte da nossa vida, portanto, as escolas precisam olhar criticamente para esse novo cenário que se abre e aderir às estratégias que fortalecem o ensino.

Eu concluí meu ensino médio numa escola estadual dentro de um processo formativo que pouco abordou sobre as questões camponesas e quando essa abordagem era feita, geralmente, reforçava o quanto o campo era um lugar de sofrimento e ruim para viver. Eu estudava no turno matutino em que aproximadamente 90% da turma era composta por estudantes da zona rural. A escola estadual colocou a cidade à minha frente e para onde eu devia me direcionar. A LEC me provocou muitas mudanças e a maior delas foi reposicionar a minha comunidade à minha frente, não como um espaço a ser abandonado, mas um espaço a ser transformado. Penso que a formação para a liberdade, na minha experiência, impactou nesse

ponto, a liberdade de escolher lutar pelo campo. Atuar em uma escola do/no campo é uma das escolhas mais livres da minha vida e a LEC foi fundamental para essa liberdade.

ANEXO B – Autobiografia formativa de Caroline

Sou Carolina, graduada no curso de Licenciatura em Educação do Campo na área de Linguagens e Códigos. Atualmente vivo em uma comunidade do campo no Vale Jequitinhonha juntamente com minha família.

A Licenciatura em Educação do Campo deu-se como uma oportunidade de ingressar no ensino superior e usufruir de uma educação de qualidade que geraria gastos condizentes com minha realidade financeira, além de culminar na formação para uma profissão que poderia ser exercida na minha própria comunidade.

Em relação às experiências formativas, através das atividades propostas ao longo do curso, tive a oportunidade de escutar, de modo sensível, as experiências vivenciadas com a Educação do Campo, relatos de diversos educadores que possibilitaram uma busca pelos sentidos que revelaram as diferentes possibilidades de ver o mundo: surpreendendo, encantando, opondo ao estabelecido, pesquisando e vivendo o sentido de inquietação com o educador campesino. Dessa forma, a convivência com pessoas surdas no terceiro módulo do tempo universidade permitiu conhecer mais sobre suas culturas, identidades, o processo de aquisição da linguagem, permitindo a comunicação e interação com os mesmos.

Assim como o negro e o indígena, o surdo sempre lutou e continua buscando ocupar seu espaço na sociedade excludente em que vivemos. Embora sua língua materna seja a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), poucos conhecem, porque a linguagem utilizada é visual-espacial e não oral-auditiva, o que a torna diferente das línguas orais.

As Unidades Curriculares proporcionaram aliar teoria à prática docente, (re)conhecer e valorizar a diversidade bem como desenvolver habilidades necessárias para atuar na educação do campo, sendo todas de grande importância para a atuação profissional, especialmente quando se trata da educação inclusiva para o campo. Posso afirmar que os conteúdos possibilitaram possíveis formas de observar o mundo a nossa volta e a partir disso tive a oportunidade de adquirir conhecimentos diversos como compreender o quanto a escrita e a forma de se comunicar moldam a cultura, e, facilita a inclusão social, abrangendo um trabalho coletivo que permite desmistificar qualquer tipo de estudo pautado na superficialidade.

O ensino precisa ter uma renovação de pensamento para compreender melhor a realidade de fatos e situações socioculturais do indivíduo. A relação escola/universidade/comunidade abordada pela Licenciatura em Educação do Campo faz com que a educação seja contemplada de outra forma, abrangendo diversas possibilidades profissionais, especialmente para pessoas que preferem permanecer no campo. De acordo com

Freire (2002): “[...] então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, tornando-se sujeito da história”. Para isso, é necessário um ensino de qualidade, alternativas que combatam a exclusão e formação adequada dos educadores com o intuito de que o ambiente escolar seja um espaço de transformação social através da participação de seus alunos e de toda a comunidade.

Assim, a educação vai ganhando destaque e valorização tão necessárias em todos os aspectos.

Na comunidade a qual resido, a educação do campo não era novidade. Havia alguns universitários da LEC atuando na escola e os trabalhos elaborados pelo PIBID diversidade, trouxe um novo destaque, desmistificando ideologias em relação à zona rural, preconceitos e outras causas que preocupam não somente no âmbito escolar.

A escola da minha comunidade, sempre receptiva a novas práticas de ensino e apoiando causas que visam aperfeiçoar a educação, ofereceu todo suporte necessário para a realização do estágio, o que foi muito válido durante todo o percurso. Entretanto, a falta de conhecimento ainda é um obstáculo em alguns casos. Enquanto cursava a LEC, houve um concurso de estágio remunerado ao qual não consegui participar pois meu curso não constava no edital. Nesta perspectiva fui impedida de participar do referido concurso para atuar em espaço educativo devido à falta de conhecimento dos organizadores.

Em “Pedagogia do Oprimido” Paulo Freire afirma que “não há outro caminho senão a prática de uma educação humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.” (Freire, 1987)

Nessa perspectiva, Freire reforça a importância da contribuição docente para uma formação dialógica, capaz de despertar no discente a capacidade crítica, para que o mesmo esteja apto a lidar com as questões que o cercam em todas as etapas da vida.

Dessa forma,as Escolas e Superintendência Regional de Ensino, incentivam e demonstram interesse no curso que vem ganhando destaque por sua competência, afinal, somos nota máxima no MEC!

Acredito em uma educação humanizadora como cita Paulo Freire, capaz de quebrar paradigmas e restaurar a sociedade. Quando em um curso de licenciatura se incita trabalhar temas dialógicos em sala de aula, está mais uma vez reconstruindo a educação, com este detalhe que faz toda a diferença. Por isso a LEC é um curso diferenciado que por si só traz novas perspectivas para o sujeito do campo.

O uso de plataformas digitais para atividades de ensino e aprendizagem como principais tecnologias utilizadas trouxeram algumas dificuldades apenas no início.

Durante a pandemia, por morar em um lugar de difícil acesso á internet, o isolamento social e ensino remoto exigiram deslocamento para outras áreas, o que de certa forma contribuiu para que avistasse a possibilidade de uma internet para a zona rural e buscasse alternativas para ter o acesso e levá-lo a mais pessoas da comunidade. Essa nova realidade traz facilidades à rotina e instiga a aperfeiçoar a formação enquanto educadora. Não obstante a isso, optei por um celular moderno que atendesse às minhas especificidades com recursos que permitissem a elaboração das atividades em qualquer lugar, inclusive *offline*.

Partindo da premissa que vivemos em um mundo globalizado e digital, a tecnologia pode ser utilizada em sala de aula de forma produtiva, tanto para alunos quanto para professores aguçando as habilidades cognitivas e desenvolvendo a capacidade dos estudantes de procurar informações, oferecendo uma melhora significativa na qualidade do ensino levando em conta o interesse de cada um.

O isolamento social por si só, trouxe inúmeras dificuldades, uma delas é que a maioria dos estudantes oriundos da zona rural não possuem acesso de qualidade à internet. Apesar dessa questão, a tecnologia acessível pode gerar alguns transtornos e consequente alienação.

O uso de aplicativos em sala de aula, por exemplo, pode complementar o ensino em diferentes áreas, inclusive foi retratado durante meu período de estágio. Entretanto é de suma importância debater assuntos como as Fake News, conscientizando sobre a veiculação de informações falsas para que os estudantes sejam mais analistas.

Deste ponto, demonstrar que a tecnologia pode ser usada tanto para o bem quanto para o mal e auxiliar para que seja utilizada da melhor forma possível é essencial.

Dentre muitas possibilidades, o uso de alguns aplicativos para ensino do inglês, tanto quanto o dicionário digital e algumas plataformas de pesquisa fazem e farão parte da minha vida profissional. Até mesmo o TikTok pode ser uma ótima ferramenta para trabalhar alguns conteúdos e por fazer parte do cotidiano dos estudantes facilita ainda mais o ensino aprendizagem.

Durante todo o curso da LEC, aprendi a respeitar mais a diversidade e a valorizar o jeito de ser de cada indivíduo, suas formas de conhecimento e leitura de mundo. Isso auxilia não somente na vida profissional, como torna o discente mais humano e sensível às questões sociais, aptos a atuar no âmbito educacional, pois a educação do campo estimula que a realidade dos estudantes seja valorizada e respeitada. Pude aperfeiçoar-me intelectualmente e com a ajuda da tecnologia em relação à língua portuguesa, inglês e literatura, atenta às normas e estruturas curriculares, mas acima de tudo me formei novamente enquanto cidadã campesina.

ANEXO C – Autobiografia formativa de Ponciá Vicêncio

Meu nome é Ponciá Vicêncio, tenho 29 anos, sou casada e sou residente em uma comunidade Quilombola no Norte de Minas. Sou graduada em Linguagens e Códigos pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (2022). Atualmente, exerço o cargo de docente de Língua Inglesa em uma escola estadual do campo de meu município, onde também atuo como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E estou cursando uma segunda Licenciatura em Educação Física, na modalidade EAD.

No ano de 2017 ingressei na LEC/UFVJM na área de Linguagens e Códigos. O que me motivou a escolher o curso foi Deus, pois eu não escolhi a LEC e sim ela que me escolheu. Como não tinha condições financeiras de cursar uma faculdade particular, uma amiga fez a minha inscrição para realizar a prova. Dessa forma fui conhecer um pouco sobre a LEC ao realizar pesquisas no *Google* e pelos conteúdos que eu tinha que estudar para realizar o vestibular. E com isso já comecei a me apaixonar pela LEC e ficar ansiosa para começar a estudar conteúdos voltados para o campo e para a minha realidade.

Uma experiência que mais me marcou foi no ano de 2019 quando participei como voluntária do PIBID que foi de grande valia, pois o projeto era desenvolvido em uma relação dialógica como os conhecimentos e cultura da minha comunidade.

No PIBID tive as melhores experiências dentro da sala de aula e elas foram de grande valor para a minha formação, pois vivenciar a realidade escolar e colocar em prática o que observei na teoria foi muito importante, isso aconteceu antes do meu primeiro período de estágio supervisionado.

A Unidade Curricular Diversidade e Educação não excluiria no currículo, já que ela está voltada muito com a minha realidade, nela vi o quanto o preconceito ainda é presente nas pessoas e como as pessoas sofrem com os preconceitos.

Nesta Unidade Curricular tive a oportunidade de publicar um artigo no site “Olhares do Campo”, com uma temática ligada a gravidez na adolescência, que é um dos motivos que levam os adolescentes a abandonarem os estudos. Através desse artigo vi o quanto a escola e as famílias são fundamentais na vida dos alunos, principalmente quando chegam à adolescência, pois é nessa fase que surgem muitas dúvidas em relação à vida sexual.

Durante a minha formação gostaria de ter tido mais aulas sobre sexualidade e gênero, devido morar em uma comunidade tradicional e estudado em uma escola voltada ao ensino tradicional, esses temas eram desviados das aulas.

Atualmente com novas oportunidades para os jovens do campo, como por exemplo a LEC, temos expectativas de futuros profissionais ministrando aulas direcionadas para o campo, na perspectiva de uma educação contextualizada voltada para a realidade de escolas do campo.

Os conhecimentos abordados e estudados na LEC me fizeram sentir muito mais capaz de poder ajudar os moradores de minha comunidade, com a realização das pesquisas, trabalhos, disciplinas e estágios proporcionam experiências incríveis, por exemplo, conhecer a fundo as origens, tradições e costumes do meu povo e também suas dificuldades enfrentadas no cotidiano.

Em 2019 realizei meu primeiro estágio de observação nos anos finais do ensino fundamental na Escola Estadual Professor Tutu, a direção e docentes já conheciam a LEC. Sendo que já tinha discentes da LEC finalizando estágio de regência na área de Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza na escola.

Durante a minha trajetória tive que explicar o meu curso para algumas pessoas e muitos não compreendia por que saímos formados para lecionar em Português, Literatura e Inglês. Mesmo explicando como funcionam as pessoas diziam que se era voltado para o campo então não concordava de poder lecionar na escola da cidade.

No curso tive a disciplina Ensino de Língua Portuguesa e Novas Tecnologias, aprendi a utilizar vários aplicativos para o ensino. No início não foi fácil aprender, já que não sabia muito bem mexer no notebook. Hoje como docente vejo o quanto estudar sobre as tecnologias digitais me ajudou, posso preparar aulas usando diversos aplicativos como: Google Forms, Quizz, Canva, Blog, Árvore de Links e etc.

Durante a pandemia pensei em trancar o período, devido que os maiores obstáculos que enfrentei foram devido às dificuldades com a internet, no início tive muita dificuldade na sala Google Classroom.

Precisei acessar a internet todos os dias para conseguir acompanhar a turma nas atividades, e digitar os trabalhos no notebook ou direto na sala Google Classroom. Antes da pandemia não tinha essa prática, muitos dos trabalhos eram escritos no caderno e somente depois que eu conseguia digitar.

Com a pandemia, o ensino remoto aconteceu de maneira inesperada, sendo que ninguém imaginava passar por esse período de incerteza, insegurança em relação à rotina, ao compromisso de disciplina, organização e responsabilidade em relação ao ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à educação do campo em minha comunidade um dos principais mecanismos utilizados foram os Planos de Estudos Tutorados (PET). Porém, havia uma

dificuldade da continuidade dos estudos, pois a maioria dos pais precisavam trabalhar na roça e não tendo tempo o suficiente para dedicar em ajudar seus filhos, outros pais gostariam de ajudar, porém não era possível devido não saberem ler ou ao menos escrever. Muitos alunos não realizaram as atividades, porque não tinham condições de adquirir o material disponibilizado, uma vez que esses materiais eram disponibilizados por aplicativos, e a maioria dos alunos não tinham condições financeiras para ter um smartphone e acesso à internet. Infelizmente os conteúdos do PET e as metodologias utilizadas não dialogavam com as realidades do campo.

Durante a realização dos estágios o que me chamou bastante atenção é que as tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes, a educação referente à tecnologia é fundamental para entender esse novo mundo que se transformou e que ainda está em constante mudança com o avanço tecnológico.

Os avanços tecnológicos têm melhorado várias áreas permitindo os discentes a procurarem informações por conta própria, e isso favorece novas formas de aprender e de se comunicar. Com isso foi possível quebrar os obstáculos que impossibilita o método de ensino-aprendizado.

Durante as minhas aulas sinto-me segura em trabalhar com as tecnologias, já que utilizo as tecnologias em práticas pedagógicas como: televisão, computador e projetor de vídeo. Antes de entrar no curso eu não conhecia totalmente as culturas, as raízes, memórias e costumes do meu povo, as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia e principalmente os desafios que a educação do campo enfrenta. Apesar dos avanços da educação do campo, principalmente na formação dos docentes para atuar no campo, ela sofre um grande desafio, que é a falta de condição financeira e técnica para construção de escolas, necessita de mais recursos para melhorar a estrutura e infraestrutura físicas dessas escolas do campo, tendo um local com equipamentos tecnológicos, onde permitirá uma inclusão digital dos discentes, além de melhores condições de estradas e transporte escolar dentro das comunidades rurais.

Outro desafio enfrentado é de fazer com que a educação do campo saia um pouco desse mundo do agronegócio, do produtivismo, de uma agricultura totalmente industrial e passe a serem também voltadas para a origem das reivindicações dos movimentos sociais, tratando sobre uma educação, que reflita a cultura, as tradições, as religiões, levando em consideração todo o contexto histórico daquele povo e respeitando suas particularidades locais. Tais ações fortalecerão as escolas do campo, diminuindo a desistência dos alunos.

Hoje percebo que tenho um papel importante na minha comunidade como docente do campo e sendo quilombola tenho uma grande responsabilidade com o educando, com a família

e com a comunidade como um todo, auxiliando na luta pela garantia de seus direitos, na promoção da melhoria da qualidade de vida dos moradores do campo, superando a falsa ideia de que o campo é lugar de acomodação.

ANEXO D – Autobiografia formativa de Sofia

Sou Sofia , atualmente estou como pesquisadora no programa de Pós Graduação em Estudos Rurais da UFVJM, sou liderança no meu quilombo e faço parte da coordenação da Codecex, que é uma organização que atua em algumas comunidades extrativista e apanhadora de flores da região de Diamantina, Presidente Kubitschek e Bonópolis.

Sou nascida e criada em uma comunidade tradicional, um quilombo que tem mais de 80 anos, formado por um grupo familiar. Reconhecido pela Fundação Cultural Palmares como remanescente, pelo Governo de Minas como Apanhadores de Flores e pela ONU como primeiro patrimônio Agrícola Mundial Brasileiro. A renda principal do quilombo é o artesanato de capim dourado, panha de flores "sempre viva" e a agricultura familiar. O modo de vida, a relação com a natureza e com o outro se destacam.

No processo de reconhecimento quilombola de minha comunidade, quando entrei para os movimentos sociais, tomei conhecimento da LEC. Além de ser um acesso ao ensino superior, era uma possibilidade de trabalho e o mais importante a formação da própria identidade, por ser um curso de luta dos movimentos sociais.

A experiência formativa que mais me marcou foi a própria pedagogia da alternância. Esse modelo possibilita ao discente estudar o contexto onde ele está inserido, conhecer, valorizar os sujeitos do campo que na maioria das vezes são inferiorizados e o mais importante continuar vinculado à comunidade de origem.

O intuito da LEC é formar pessoas críticas e que atuem de forma diferente no contexto escolar. Porém o currículo escolar é muito fechado. E para que o educador provoque mudanças neste formato, ao meu ver, ele precisa conhecer mais sobre políticas educacionais principalmente as relacionadas à educação do campo. Dessa forma, acredito que uma Unidade Curricular voltada para políticas públicas/educacionais para a educação quilombola ou comunidades tradicionais poderia ser de grande valia no contexto da LEC.

A LEC assume um papel importante em nossas comunidades, principalmente o de quebrar preconceitos em relação em como a cidade vê o campo, que o conhecimento está presente em todos os lugares, que precisa ser valorizado. Além de trabalhar a interdisciplinaridade que demonstra que o conhecimento não é único e isolado. A LEC me fez olhar com mais atenção e valorizar o modo de vida da minha comunidade, principalmente no que diz respeito à valorização linguística.

Fiz o meu estágio em um contexto escolar tradicional, tive que seguir o currículo e percebi que seria muito difícil ser educador naquele contexto. Pois, desde a estrutura do prédio até a atuação dos professores não correspondia à minha formação. Na escola não conheciam o curso da LEC principalmente a possibilidade de atuação e fui várias vezes questionada, o porquê de fazer estágio em inglês, português e literatura.

Ao chegar na universidade tive que adquirir um notebook e um celular. As tecnologias digitais que mais utilizei foram o Moodle, Siga, e-mail, WhatsApp, e outras. Não tive tanta dificuldade em utilizar essas tecnologias. A dificuldade foi e ainda é com o acesso à internet. Como moro no Quilombo, ainda não temos acesso a rede telefônica e nem à internet. No que diz respeito às tecnologias digitais nas escolas do campo, penso que ainda é uma utopia, mesmo que os alunos possuam celulares, dentro do contexto escolar é proibido o uso. As escolas carecem de laboratório de informática e infraestrutura.

O uso de novas tecnologias nas escolas é uma forma de considerar outros espaços de aprendizagem que esses alunos acessam. Portanto utilizaria sim essas novas tecnologias. Um educador precisa compreender um pouco sobre o contexto de vivência dos seus alunos. As mídias digitais da atualidade são ferramentas de possibilidades de ensino. Então é preciso pensar em colocá-las, em formato de projeto de ensino, no currículo.

ANEXO E – Autobiografia formativa de Sinhá Vitória

Sempre morei na zona urbana de Araçuaí, porém em um bairro periférico, as vias de acesso ao centro eram vias irregulares, chamadas de "carreiros" feitas pelos próprios moradores. Sou de uma família um pouco complexa para se explicar: apesar de saber que tinha irmãos, não tive o prazer da convivência. Então me considerava filha única.

O bairro em que morava tinha muito mato, buscávamos lenha e água para nossas necessidades, minha família e vizinhos costumavam plantar nos quintais. Meu pai era funcionário público do DER-Departamento de Estradas e Rodagens, porém o baixo salário o levava a pedir pedaço de terra aos fazendeiros para cultivar algumas espécies como milho, feijão, arroz e no final dividia a produção com este dono da terra. E, presenciei muitas vezes o gado entrando nestes plantios, destruindo trabalho de meses, perdíamos tudo.

Atualmente, moro sozinha, no mesmo bairro que me criei, financiei minha moradia pelo programa de governo "Minha Casa, Minha Vida". Mas a paisagem urbana é totalmente diferente de outrora. As vias são pavimentadas e há água, luz e esgoto. E aquela relação com os vizinhos já não prevalece. Muitas vezes sequer sabemos o nome deles, pois há muitos muros, cercas elétricas, alarmes e câmeras, dividindo paredes e gente. As lavouras, lagoas e córregos fazem parte de nossas lembranças e vivências de infância.

Escolhi a Licenciatura em Educação do Campo como curso superior, por um anseio de estudar em uma Universidade Pública. Meu Ensino Médio, antigo magistério, foi cursado em escola privada, do qual tinha meia bolsa. Na minha época tínhamos duas escolhas ao terminar o Ensino Médio: arrumar um emprego para a sobrevivência da família, isso significava não dar continuidade aos estudos, ou, de acordo com o pensamento de alguns pais: "estudo era a herança que os pais deixavam para seus filhos". Fui estudar na rede particular, a meia bolsa ajudou muito, bom seria se fosse integral porque trabalhei duro, estudando pela manhã, chegando em casa, trocava de roupa e prumava para roça. E no decorrer desse período, como a lavoura já não estava dando muito resultado, meu pai resolveu ser açougueiro também. E eu, tinha de segui-lo, na tarefa de destrinchar, carregar os quartos de boi nas costas, limpando bucho, enfim, estas e todas as tarefas domésticas, tinham de ser cumpridas, junto com os estudos, até me formar em 1989.

Após a formatura, logo arrumei emprego como Auxiliar de secretaria em uma escola da rede estadual. Depois de um tempo, fui convidada para direção de escola da rede municipal e depois para ocupar o departamento de patrimônio histórico, recém criado em 1999. Quando chegou na cidade a UNOPAR, com o curso de tecnólogo em Turismo, logo resolvi fazer, pois,

precisava me qualificar para o cargo ao qual ocupava. Sempre na esperança de um dia cursar algo numa instituição pública.

Por militar e circular nos espaços culturais, soube pelo Sindicato de Trabalhadores Rurais a possibilidade de ingressar na UFVJM, fazendo o curso da LEC. Assim, fiz o processo de vestibular. Como o curso era em regime da pedagogia da alternância, também conseguiria conciliar trabalho e estudos.

Ao iniciar os primeiros estudos, vivi um dilema que quase desisti, porque comecei a pensar que estava ocupando a vaga de alguém que efetivamente estava no campo, enquanto residia na cidade. Mas a experiência com a disciplina de Estudos afro, com o Professor Diogo, me ajudou a amadurecer meus pensamentos. Aquietando minhas reflexões das quais botei pra fora: minha vida familiar, trajetória que ficou muito forte para fazer meus escritos de vida. Em relação às Unidades Curriculares (UC) cursadas e à prática docente, manteria todas, mas incluiria alguns temas que perpassa nestes conteúdos como: A Literatura mineira; questões étnicas do Vale do Jequitinhonha, sobre indígenas, quilombolas e imigrantes.

A LEC na minha visão tem uma importância no sentido da compreensão da comunidade e do mundo; assim como aproximação da escola/universidade por tornar mais suave esta forma de construção de conhecimento.

Tive dois momentos de estágios, na rede estadual e municipal. Ambas escolas conheciam a LEC. Foram momentos tensos porque havia me preparado para dedicar-me integralmente à experiência do estágio, apesar de lidar com escolas, queria vivenciar a prática docente, uma vez que trabalhei muito com administrativo e direção. Tomei na época uma decisão: sair do trabalho, realizar o estágio e após a conclusão do curso, tentaria uma vaga de docente. Porém veio a Pandemia da COVID-19, eleição municipal e meus planos desfeitos. Caí na malha do desemprego e um processo mental para administrar diante das incertezas do país. Mesmo assim aderi ao estágio remoto, mas nas escolas que atuei apesar de conhecerem o curso, muitas pessoas questionavam a forma de alternância ou queriam saber como procedia, algumas achavam interessante, mas tinham aquelas que não aceitavam o fato das habilitações, achavam injusto.

Durante o curso a dificuldade maior era a retirada do CAT, uma verdadeira sabatina, e exigências de documentos, como uma forma de criar barreiras para não adquirir o certificado. Na Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí, não há nenhum incentivo ou interesse no curso, apenas validam por exigência legal.

Na universidade experimentamos as tecnologias digitais por força da pandemia principalmente. Tive muita dificuldade para acompanhar, entender e principalmente a aceitação. Mas com tempo, paciência e dedicação fui aprendendo e conscientizando da importância destas ferramentas no cotidiano escolar. Até pude obter renda fazendo trabalhos para professoras que diante das dificuldades pagavam para agilizar trabalhos, avaliações e lançamento de notas.

As escolas em que estagiei, uma era de zona rural que não tinha acesso à internet, funcionou apenas o PET impresso, entregue em datas agendadas. Em outra escola, de zona urbana, mas que recebia estudantes do campo, havia a exigência da internet, aulas online, reuniões, etc.. Mas, o meu acesso era restrito apenas para algumas reuniões, menos no ambiente de sala de aula. Tive acesso ao diário e alguns ambientes da professora, apenas. Foi bem traumático porque não pude acompanhar integralmente.

A tecnologia hoje em dia tem seus aspectos positivos quando utilizados da maneira correta e com responsabilidade em favor da aprendizagem. Do mesmo jeito que o professor prepara seu plano de aula, com um diferencial; tivemos de lidar de maneira instantânea, muitas vezes o aluno auxiliava.

Eu sofri muito para aderir e aprender, parece que o esforço mental para nós que atingimos uma certa faixa etária, o processar é lento demais, ao passo que o jovem é orgânico. Mas adorei fazer folder, bilhetes, áudios através do canva, socrative e outros. Depois que se ganha o domínio, fica simples de lidar e até prazeroso, no entanto leva a um estresse, muita dor de cabeça, muito choro e desânimo, porque sendo a máquina defasada, equipamento ultrapassado, são sintomas que deu baixa estima, raiva, desesperança e vontade de desistir.

Os impactos no contexto escolar, principalmente com estudantes do campo, foram nitidamente sentidos negativamente, porque a escola não mediu ou não se esforçou para lidar com a situação econômica e de acesso. No entanto se para uns estudantes da zona urbana havia internet precária, no campo muitas vezes não tinha sinal, nem aparelho para toda família. Os conteúdos dos PETs não consideravam o campo, só havia conteúdo que contemplava o urbano, além disso não havia exploração de assuntos condizentes aos territórios, ou melhor, os temas abordados eram de forma geral e com questões mal elaboradas.

Minha percepção quanto ao meu percurso formativo ao comparar o período antes de entrar no curso com o momento atual, percebo que consegui, aprendi, desconstruí e construí minha postura para atuar. Porque essa formação em educação do campo abriu um leque quanto ao processo de transformação de como enxergar aluno, enquanto indivíduo, não como depósito de informação, depois com a pandemia esta aproximação na relação aluno-professor se fez com

maior ligação. Apesar da ausência dos recursos e ferramentas, ficou recíproco, porque, tiveram de trilhar caminhos para continuar a árdua tarefa de estudar, trabalhar e aprender, mas a carga de trabalho e dedicação custou a saúde a muitos profissionais da educação. Esta pandemia acelerou de certa forma a demência enquanto as aprendizagens e escancarou a desvalorização para com a classe da educação.

ANEXO F – Autobiografia formativa de Clarice

Meu nome é Ponciá Vicêncio. Moro no pequeno distrito de Fidelândia, situado no Município de Ataléia. Pertencente à microrregião de Teófilo Otoni, mesorregião do Vale do Mucuri, localizado no Estado de Minas Gerais. Atualmente a sua população habitacional está somada a aproximadamente 1.500 pessoas. Atualmente trabalho na área da saúde, como Farmacista na Unidade Básica de Saúde da comunidade de Fidelândia. Onde além de auxiliar a farmacêutica responsável, desempenho também função na dispensação de medicamentos junto aos pacientes.

Entrar para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, não foi uma escolha minha, mas que bom que o curso me escolheu, porque foi a partir dele que eu pude me encontrar e me reconhecer de verdade. Iniciei o curso sem saber ao certo sobre o que era a Educação do Campo, e quando me vi representada dentro do curso, senti que finalmente tinha encontrado a parte que me faltava e a carreira que até então eu não sabia qual seguir. Todas as experiências formativas foram significativas, mas o que mais me marcou foi as atividades de Tempo Comunidade. Voltar para a nossa comunidade, olhar para ela de verdade, trazendo as discussões das salas de aula para nossa realidade me fez (re)conhecer a minha identidade campesina.

Com base nas Unidades Curriculares (UC), se pudesse incluiria todas no currículo, pois cada uma tem relevância no processo de aprendizagem. Mas em especial incluiria a UC de Cultura Afro-brasileira e Indígena, pois ela traz uma bagagem de ensino sobre lutas, respeito, tolerância, igualdade, entre outros, que são de suma importância na formação do sujeito. A LEC é um curso completo, ela visa a formação do professor para além da sala de aula, fazendo uma ponte entre os conhecimentos adquiridos na universidade para o âmbito escolar e resgatando os conhecimentos populares das comunidades. É impossível falar em Educação do Campo sem falar da universidade, da escola e da comunidade. São três espaços diferentes, mas que quando unidos trazem algo lindo, na minha visão, traz a Educação do Campo.

Entrar na sala de aula numa perspectiva diferente é desafiador, meu primeiro contato com a sala de aula como professora foi através do estágio. Tivemos a porta aberta dentro da escola, fomos muito bem acolhidos. A LEC ficou conhecida dentro da escola e da comunidade a partir do meu egresso e de mais 3 colegas no ano de 2017, quando falávamos o nome do curso, perguntavam: mas é para quê? Diante disso tínhamos que explicar o curso e a formação. Alguns professores ficaram apreensivos, pois achavam que iríamos formar para tomar a vaga deles, então tentavam de alguma forma menosprezar a nossa formação. Na nossa comunidade 90% dos estudantes são do campo, porém a escola não é reconhecida como escola do campo. Se há

algum interesse no nosso curso por parte da Superintendência Regional de Ensino, nunca foi expresso para a comunidade.

Na universidade tivemos acesso a muitos instrumentos pedagógicos, dentre eles estão as tecnologias digitais, computadores, projetores, internet entre outros. O que mais tive dificuldade de lidar foi com a plataforma Moodle por onde era enviado os trabalhos, e onde tínhamos acesso aos materiais disponibilizados pelos professores. E as normas da ABNT, pois eu não tinha intimidade com a informática para saber lidar com as regras e formatação de textos.

Na metade do curso tivemos que lidar com a pandemia da covid 19, onde nos deparamos com o isolamento social total. Tivemos que nos reinventar tanto os estudantes quantos os professores para dar continuidade a nossa formação. Foi muito desafiador, por mais que durante o TC utilizávamos mais das tecnologias digitais, tínhamos o acompanhamento da universidade dentro das nossas comunidades. E a partir do isolamento social isso se perdeu, tornou-se tudo remoto, tanto o TU quanto o TC. Tivemos que aprender ao longo dos dias a utilizar 100% das tecnologias digitais. O AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) foi fundamental nesse período, as aulas que antes eram presenciais passaram a ser online via chamada de vídeo, onde o nosso principal instrumento foi o *Google Meet* e *Google Classroom*, que até então não fazíamos uso. As atividades e todos os materiais eram disponibilizados no *Google Classroom*, com isso não utilizamos a plataforma Moodle durante as aulas remotas.

O isolamento social exigiu respostas imediatas no que concerne à educação para que os estudantes não ficassem de tudo prejudicados, porém observo que o tempo foi gasto e a aprendizagem praticamente nula. Compreendendo que a aquisição de conhecimentos se dá também a partir da troca de experiências entre sujeitos, no período de pandemia isso não aconteceu, pois não houve espaço de interação entre aluno-aluno, aluno-professor e, sem as ferramentas que auxiliam no ensino remoto, infelizmente ficou cada um por si. Digo isso mediante a carência de inúmeros estudantes na acessibilidade de recursos que lhes garantissem estrutura e condições dignas de estudo.

O estágio tendo como objetivo agregar conhecimento e experiência acerca de como ser um educador do campo na prática não foi concluído, pois o único estágio em que tivemos a oportunidade de adentrar as salas de aula foi o 1° estágio realizado no 5° período. A partir disso, não tivemos nenhum meio de contato com os estudantes e o contato com os professores e a escola foram poucos. Porém, mesmo em meio a tantas dificuldades, acredito que conseguimos colher alguns frutos. O conhecimento adquirido nesse tempo de pandemia de como usar as ferramentas tecnológicas de comunicação e informação a favor do ensino foi gigantesco. Um dos principais legados deixado pós-pandemia na minha visão é o uso de novas tecnologias,

como uma possibilidade aos professores de ampliarem suas estratégias de ensino, criando aulas interessantes e atraentes, trazendo novas possibilidades de interação, como forma de garantir o protagonismo de seus estudantes.

A partir da minha trajetória na LEC tive a oportunidade de lançar um olhar diferente para minha comunidade, pois o sentimento do campo como lugar de atraso era algo que fazia parte do meu eu. Assim como muitos, acreditava que apenas nos grandes centros poderíamos ir em busca de melhorias de vida. O campo sempre foi estereotipado como lugar de atraso, de pessoas ignorantes, sem futuro, sendo marginalizado principalmente pelas grandes mídias, que buscam da alienação para enganar e iludir o sujeito do campo com a narrativa de que são as capitais os lugares de prosperidade.

Hoje vejo a importância da comunidade para o sujeito, o valor do seu território para aquele espaço, e que a comunidade da gente diz muito sobre nossa identidade e cultura. E isso, graças a Educação do Campo, que é uma educação que considera as diversidades existentes no/do campo, buscando contemplar e respeitar dentro das escolas os saberes produzidos nas comunidades, relacionando conhecimento, cultura, identidade, modo e produção de vida do sujeito do campo. Essa educação que ocorre em espaço e tempo diferente, ou seja, dentro e fora do âmbito escolar, proporciona aos seus sujeitos uma formação integradora, possibilitando um trabalho com as tecnologias digitais de forma a enriquecer o processo de aprendizagem sem desvincular o sujeito do seu local, da sua cultura, valorizando e respeitando as suas especificidades e ampliando os campos de conhecimentos. E o principal é que esse curso humaniza, pois a partir dele aprendi a olhar e enxergar o outro, a respeitar o diferente e entender que ser diferente é o que nos torna iguais.

ANEXO G – Autobiografia formativa de Luandi

Meu nome é Luandi, moro em uma comunidade do campo no Norte de Minas, atualmente minha comunidade possui em média 1000 habitantes, sendo ela uma comunidade tradicional.

Escolhi a LEC por me identificar com a área de linguagens, e sobretudo por trabalhar com o contexto local e as nossas identidades. Uma das experiências que mais me marcou no curso foram os seminários de estágio, por nos proporcionar a experiência direta e logo após relatar para os demais o processo assim como conhecer as demais experiências.

Diante das unidades curriculares cursadas eu incluiria mais a prática em relação ao dia a dia do professor na escola, como o uso de diários eletrônicos, planilhas, livros de pontos, etç, pois os mesmos não foram tratados durante a graduação e durante minha prática enquanto educadora, sinto muita dificuldade nesses aspectos.

A LEC tem um papel fundamental tanto na escola quanto em minha comunidade, pois a partir dela conseguimos elaborar atividades educativas que visam o sujeito do campo e o protagonismo dos jovens desses espaços, portanto a visão formativa nesse curso me fez enxergar de modo mais próximo a relação escola comunidade.

Sobre minha formação, reconhecimento e o mercado de trabalho, minha experiência de estágio foi bem tranquila, estagiei na escola na qual cursei toda educação básica, assim fui bem acolhida, embora eles não conhecessem a LEC. Quando expliquei sobre o curso ficaram encantados com a metodologia de ensino que é a alternância.

O único lugar no qual tive que explicar sobre o curso foi na Superintendência Regional de Ensino na ocasião que fui solicitar o CAT (autorização para lecionar antes da formação concluída), e consegui obter o documento na época. Temos avançado, irei participar do concurso na área da educação este ano (2023), e acredito que não acontecerá impedimentos devido à formação por área de conhecimento.

As tecnologias digitais durante o processo universitário trouxeram um resultado significativo e hoje consigo utilizar vários aplicativos na sala de aula. Um contexto que vivemos à mercê da tecnologia foi na pandemia, onde nossas aulas, assim como da educação básica, aconteceram de forma remota, nos mostrou o quão importante o uso dessas tecnologias fez com que adquiríssemos um letramento digital para os dias atuais.

Nossas aulas remotas nos trouxeram reflexões de aulas dinamizadas e aulas invertidas que podíamos usar em salas de aulas. Como já estava na LEC estava conectada nesse mundo tecnológico, lidei de forma normal com as mudanças no ensino. Porém pude ver muitos

professores da educação básica enlouquecendo por não ter esse letramento, foram muitos cursos durante esse período para que tanto os alunos quanto os professores pudessem permanecer nessas aulas remotas.

Atualmente na escola em que trabalho o uso de celulares e aparelhos eletrônicos é proibido. O único espaço em que utilizamos as novas tecnologias é na sala de computação e às vezes utilizamos datas shows nas salas de aula. Acredito que precisamos rever certas situações e trazer reflexões sobre o uso tecnológico em nossas escolas. Não é sobre proibir o uso digital é, sobretudo aprender a manusear as novas tecnologias.

Por fim, meu percurso formativo teve mudanças significativas, antes eu pensava que atuar na educação era você repassar somente a matéria, hoje sei que inclui o contexto do aluno, o protagonismo, a comunidade e sobretudo a realidade da escola.

ANEXO H – Autobiografia formativa de Nêngua

Olá, sou Nêngua, tenho 24 anos, moro no município de Taiobeiras, Minas Gerais, e atualmente sou professora de língua portuguesa, arte e plano de estudo em uma Escola Família Agrícola (EFA). Minha trajetória até aqui vem de laços formados durante a descoberta vocacional e a base familiar. Ao longo do ensino básico sempre tive a vontade de ser professora para crianças; desta vontade, me formei no curso Normal em Educação Infantil em 2016, e no mesmo ano ingressei no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC).

A LEC entrou em minha vida por meio da convivência que comecei a ter com a EFA-NE em 2013, quando a escola havia iniciado os trabalhos como forma de atender aos filhos de agricultores do Alto Rio Pardo. Um professor da instituição, havia iniciado o curso na LEC, e logo me indicou vendo a minha vontade de atuar na área. Em primeiro momento, ao entrar na LEC, a única interação que havia com o campo se dava pelos laços familiares maternal que nasceram e foram criados na zona rural, e com a EFA-NE devido ao trabalho da minha mãe, porém de forma mais distante. Minha criação foi diferente, pois cresci em cidade metropolitana (Rio de Janeiro), e só na adolescência que retornei para o interior de Minas Gerais (Taiobeiras).

Diante do que vivi, pouco tinha noção sobre povos e territórios tradicionais. Ao ingressar na LEC, minha maior marca então ficou voltado aos semestres iniciais, que quando entrei eram voltados de forma específica para a área de Ciências Sociais. Neste período é que eu consegui sentir os laços familiares da minha mãe que sempre vivem do campo, e senti uma enorme vontade de colaborar com a Educação do Campo. Entender que você faz parte do território como sociedade, cultura, religião, etnia, raça. O compreender que raça não é somente um aspecto a ser considerado no biológico. E saber que o que se ensina deve ser algo compartilhado entre troca de saberes; que o que se aprende cientificamente veio na base do saber popular; o saber potencializar e valorizar a alternância do ensino entre tempos, espaços e saberes.

Após os semestres iniciais voltado à Ciências Sociais, no 4° semestre adentrei à área que escolhi cursar: Linguagens e Códigos. Este período foi mais instigante, pois vim com uma perspectiva do que vivi no ensino de linguagens na educação básica; uma educação a base do aprender as regras gramaticais, a decorar os conteúdos. As unidades curriculares então apresentaram uma perspectiva totalmente diferente da que eu tinha, principalmente quando as mesmas voltavam para as reflexões do uso da língua e linguagem na comunidade. Na época ainda era difícil de assimilar fazer uma pesquisa voltado ao assunto na comunidade em que vivo, mas atualmente entendo e vejo o quão necessário é compreender as linguagens como um

processo vivo e contínuo. Até essa compreensão vir, tinha-me na cabeça que nas unidades curriculares deveria trabalhar melhor as regras gramaticais; saber basicamente de todo o livro de Evanildo Bechara; ainda bem que com o tempo e as vivências durante e após o curso me vieram compreender melhor.

Outras vivências marcantes foram a oportunidade de participar de projetos como o PIBID Diversidade, Residência Pedagógica, Olhares do Campo, Vídeo-cartas. Cada projeto fez de alguma forma me aproximar e compreender melhor a proposta da Educação do Campo e a área de Linguagens e Códigos. Nos dois primeiros projetos citados, tive a oportunidade de ser bolsista e conviver, aprender e contribuir em escolas da minha região (inclusive a minha entrada como professora na EFA se dá principalmente pelas sementes que plantei como bolsistas na escola durante 18 meses).

Já nos dois últimos projetos, estes me proporcionaram aflorar uma paixão: registrar momentos; sejam elas por textos escritos, vídeos ou fotos. Neste processo, me identifiquei como comunicadora popular; participei de outras oficinas de comunicação popular na minha região e também já ministrei; atualmente incluí os projetos na minha rotina profissional, pois colaboro também na parte de comunicação da escola e estou na parte de iniciar um projeto de comunicação popular com os estudantes da EFA criando uma estrutura específica para a prática.

Quando penso na LEC, imagino o quanto profundo foi meu aprendizado, mas o quanto poderia ser mais visto com mais horas de unidades curriculares do Tempo Universidade. Porém é visto que muito se vai do universitário de se dedicar a entender e pôr em prática o que se é aprendido. Atualmente o que vejo mais dificuldades, é voltado ao ensino de Língua Inglesa, que talvez ao meu ver deve ter uma maior dedicação e aproximação no Tempo Comunidade. A noção trabalhada é riquíssima e de fácil colocação para valorizar e potencializar o campesino, mas é algo que necessita de prática diária para se ter a segurança de compartilhar o saber com os outros.

Apesar desta insegurança, é notório que o momento em que mais aprendi a língua inglesa em minha formação foi na LEC por sair do famoso verbo *to be* e adentrar nas culturas dos povos campesinos, situar em nossas comunidades e colocarmos em diversas situações de escrita, fala, escuta e leitura. Tudo isso se deu principalmente pela forma que o curso é ofertado – a Pedagogia da Alternância. A relação proporcionada entre universidade, comunidade e escola foi e é essencial para compreender os sentidos do que é estudado teoricamente; é entender o conhecimento vindo da base popular e refletir na base científica; é dar oportunidade de se entender como protagonista; é dar voz e estímulo aos povos tradicionais e estimular a sucessão

rural; é sair do conceito de campo visto como atraso e apresentar o campo real: cheio de cultura, saberes, produção, oportunidades.

ANEXO I – Autobiografia formativa de Milkau

Olá, me chamo Milkau, tenho 28 anos e resido na comunidade Inhaúmas no município de Itaobim-MG. Concluí a Licenciatura em 2019. Atualmente não atuo na minha área de formação (educação do campo), devido não ter tido oportunidade ainda. Logo quando concluí a licenciatura atuei na rede particular de ensino, mas não me identifiquei e preferi não continuar. E atualmente não estou atuando na área de formação, apenas estudando, já que iniciei esse ano de 2023 o curso de pedagogia.

Um dos motivos pelos quais me motivou a escolher o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi o meu esposo, que já fazia um curso nesse mesmo contexto, e como meu sonho era cursar o ensino superior e esse que era totalmente voltado para a realidade camponesa me instigou a cursá-lo. A Licenciatura em Educação do Campo é um curso muito rico, que nos dá a oportunidade de grandes experiências no âmbito acadêmico, bem como fora dele, associando prática e teórica, o que facilita a compreensão acerca de tudo o que está sendo estudado. Por esta razão a LEC da UFVJM, assim como os demais cursos voltados para a educação do campo são de extrema relevância para nós camponeses que sonhamos com uma graduação que faz jus a seu nome e complementa tão bem a realidade camponesa junto a grade curricular que se exige.

Para complementar toda a experiência e formação dentro do curso temos o estágio que é de suma importância para nos capacitar e ver na prática como é a atuação na área de formação. O estágio foi o momento em que percebi o quão importante e difícil tarefa que estava sobre minhas mãos. A tarefa é o dever de ensinar, de compartilhar e de trocar conhecimento. Ao decorrer do tempo de formação tive o privilégio de indicar o curso a colegas, família, que também tiveram o mesmo privilégio de poder fazer um curso que contextualizava sua realidade.

Dentro do contexto tecnologias digitais era quase leiga no assunto, mal sabia ligar e desligar um celular, mas a necessidade me fez mudar isso e hoje manuseio a ferramenta muito bem e graças ao curso vejo como é importante o uso das tecnologias digitais nas escolas. Além de facilitar o ensino aprendizagem, ajuda também o educando na sua vida pessoal e profissional devido às experiências formativas que serão agregadas a sua formação.

Por fim, vejo hoje o quanto o curso Licenciatura em Educação do Campo foi importante na minha, não só por me conceder um diploma, mas pelas ricas experiência e conhecimento que foram adquiridos ao longo dos 4 anos de formação acadêmica. O percurso formativo ampliou minha forma de agir e de pensar, possibilitando à minha vida pessoal um conhecimento

riquíssimo, além do conhecimento profissional que em breve pretendia colocar em prática ao lecionar.

ANEXO J – Autobiografia formativa de Bilisa

Sou Bilisa natural de Virgem da Lapa/MG. Me formei no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) no ano de 2019. Essa formação me proporcionou a oportunidade de atuar como educadora na Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa de 2017 a 2019. Para mim, foi de grande valia poder atuar na área a qual estava me formando, vivenciar as práticas de uma forma tão real e sem dúvida foi algo que motivou mais ainda minha permanência no curso.

Ingressar no curso superior tanto para mim, quanto para minha família foi algo de muito orgulho. Sendo uma oportunidade de buscar novos conhecimentos e de poder contribuir de alguma forma em minha comunidade como sujeito do campo. Vejo hoje o curso da LEC como uma oportunidade riquíssima para uma formação de sujeitos críticos e que pensam de alguma forma contribuir para uma educação mais justa e igualitária, onde não há saber mais ou menos, mas sim, saberes diferentes.

Fiz todo meu estágio na Escola Estadual São Domingos que foi a mesma escola em que cursei a educação básica, então estudar ali e voltar após 4 anos como educadora foi de fato algo muito rico para mim, pois voltei com minha visão diferente.

No ano de 2020 me mudei para o estado do Espírito Santo onde me inscrevi para o processo seletivo e já de início, foi dito para mim que minha formação não me habilitaria para pegar aula por disciplina, e sim, por área do conhecimento. Onde as escolas a qual já havia aderido o ensino por área seriam as escolas do campo, área de assentamento e escolas famílias agrícolas. O que de início me deixou um pouco desmotivada, pois percebi naquela fala, que enquanto educadora minha formação não me habilitaria para trabalhar em uma escola da cidade. E segui com o pensamento que ainda teríamos muito que lutar pelos nossos direitos para ocupação desses espaços. No ano seguinte, já me inscrevi por área de conhecimento e fui chamada para atuar em uma escola estadual que atende fundamental I e fundamental II, que fica localizada em uma área de assentamento do MST, onde sou educadora atualmente.

Enquanto educadora vejo a necessidade e importância de inserir em nossas metodologias o ensino com as tecnologias digitais e poder usá-las ao nosso favor, sendo que hoje as redes sociais estão tão presentes em nosso dia a dia.

Enfim, o curso sem dúvida, me fez crescer pessoalmente e minha forma de pensar, pois tenho uma visão voltada diferenciada após o curso para minha comunidade hoje me reconheço enquanto sujeito do campo e enquanto educadora vejo a importância de um educador trabalhar de forma contextualizada, e partindo de cada realidade de trabalhar com as tecnologias que

estão à nossa disposição, isso sem dúvida, torna o ensino mais prazeroso sem os famosos decorebas.

ANEXO K – Autobiografia formativa de Fabiano

Eu sou Fabiano, moro em uma comunidade quilombola localizada em Cristália-MG. As práticas que realizo diariamente são de vínculo com a agricultura familiar, criação de gado e diversos animais. Os principais cultivos que realizo são: hortaliças, feijão, milho, capim e frutíferas tradicionais e naturais. Dessa forma, levo uma vida no campo em contato com meio ambiente.

No meu caso, no que diz respeito da LEC como licenciatura, confesso que não escolhi essa área de habilitação, (linguagens e Códigos), o destino que foi me conduzindo. Na época que tive acesso a educação do campo era algo novo e desconhecido. A Fetaemg, como forma de atrair jovens do campo para os movimentos sindicais, apoiou e incentivou a inscrição de pessoas do campo nessa licenciatura. Então com esse apoio fiz o vestibular da LEC em 2015.

Fui o primeiro da minha família a ingressar no ensino superior. Consegui minha vaga através do sistema de cotas. Confesso que não era uma área que queria fazer, mas era a única que possibilitou, fazer um ensino de qualidade, que me permitia não só estudar mas permanecer na minha comunidade e ajudar minha família no campo, mas ao longo do curso fui me apaixonado pela área talvez um dia eu atue na área mas no momento não me sinto preparado.

Infelizmente, durante o curso, muitas experiências que me marcaram profundamente foram negativas envolvendo preconceito, exclusão, opressão, mas falarei das boas para mim, as práticas que envolviam falar de minha comunidade e cultura de meu povo, fazia tudo valer a pena. Além de nos fazer reconhecer o valor da mesma, nos permitindo ter um olhar mais crítico sobre o que era invisibilizado ou desvalorizado.

Em relação às unidades curriculares cursadas senti falta de disciplinas de Gramática e da Agroecologia como foco temático das áreas, não somente como uma disciplina ofertada num único período, aliás a cultura e as práticas da educação do campo dependem dela, já não tiraria nenhuma disciplina, talvez juntaria alguma de linguagem como as de Fonética. No mais acho que seria interessante ter Espanhol, e outras disciplinas com carga horária maior, como por exemplo Inglês e Libras.

Devido à realidade do curso penso que devia se ter disciplinas onde os mestres do saber popular sejam os professores. Penso também que, deveria haver uma disciplina sobre os movimentos sociais, pois muitos que entram na LEC não estão em movimentos sociais e às vezes discriminam os mesmo, ou só reconhecem associação e movimento quilombola como os únicos movimentos sociais.

Durante a LEC senti a ausência de ocupar os espaços sociais da cidade de Diamantina, foram poucas as aulas onde aproveitávamos o ambiente local. Também senti falta de troca de experiências com os outros cursos da universidade.

Na relação escola/universidade/comunidade. A função principal da LEC foi a formação de sujeitos críticos, capazes de mudar a realidade dos sujeitos do campo e da comunidade, atendendo a uma deficiência histórica e cultural de sujeitos que valorizem a cultura e o saber dos mesmos. Essa relação entre esses três espaços constrói uma ferramenta contra-hegemônica com a possibilidade de melhorar de forma positiva a educação básica que muitas das vezes se encontra em situação precária de pouco investimento.

Realizei meus estágios em 2018 e 2019, em duas escolas, uma em Janaúba-MG e outra em Cristália-MG. Nenhuma das escolas conhecia a LEC, em Cristália por exemplo, tive uma dificuldade por ser algo novo e quando tomaram conhecimento dessa licenciatura alguns professores ficaram com medo de perder sua vaga para essa nova licenciatura. Também houveram vários momentos em que diziam que estagiários prejudicava o funcionamento da escola, olha que só éramos três estagiários. Já em sala de aula tinha alunos que admiravam ver a gente ali, outros nos via de forma pejorativa, mas apesar disso teve experiências boas e alunos que participaram das atividades e nos trataram bem. Na maioria das vezes era necessário explicar sobre o curso, dizer o que é a LEC, isso porque não entendiam os documentos de estágio.

Na época em que realizei o estágio não via muito esse interesse, por parte da escola ou da Escolas e Superintendência Regional de Ensino em profissionais formados pela educação do campo, e nem incentivos, apesar de termos feito uma prática de ensino na cidade para apresentar o curso, talvez atualmente tenha mudado já que temos vários egressos formados e vários alunos cursando a LEC.

No que diz respeito às tecnologias digitais, no início do curso a produção de trabalhos e a pouca experiência em aula de informática, como também não ter um bom aparelho dificultou um pouco, mas com a prática fomos nos aperfeiçoando.

Com os auxílios estudantis da universidade, como a bolsa permanência, contratei internet em casa, pude comprar um aparelho celular, que pudesse me possibilitar acompanhar as aulas e dinâmicas do curso.

Durante a pandemia já estava em processo de conclusão de curso, precisava somente de horas extra curriculares, então não enfrentei o ensino remoto, porém lembro que o acesso a internet foi uma das minhas maiores dificuldades. Pois fiquei um ano e meio para conseguir

colocar internet em casa e infelizmente isso me prejudicou a realizar as atividades que faltaram e atrasou minha formação.

Pelo que vi do meu contexto, infelizmente aulas remotas com internet ruim, ninguém aprende nada a cada atividade o aluno fica disperso, mesmo com professores propondo dinâmicas e didáticas diferentes não proporciona aulas interessante, aula remota criou um ensino fraco e precário, boa parte dos que tiveram esse ensino ficaram prejudicados.

Essa situação da pandemia, criou pessoas com uma imensa dificuldade psicológica principalmente no que diz respeito à interação social. Além de uma educação precária e sucateada, sem falar que quem teve Covid, tem sequelas que afetou na sua concentração e aprendizado, muita gente ficou atrasada nos estudos nesse período. E na educação do campo isso foi bem destrutivo, suficiente para mudar o perfil de alunos da educação básica como também da LEC. Temos pessoa formadas num ensino pandêmico, que tem desinteresse em tudo desde ler até participar das aulas... se bem que o maior problema do ensino nesse período foi o governo que colocou pessoas incompetente na gestão de áreas importante do ensino, além de corte de verbas e bolsas dificultando e desestimulando as pessoas de classes baixas.

As tecnologias são algo novo que veio para ficar, mas penso que são apenas ferramentas de apoio ao professor e que não devemos ficar refém disso, mas é bom ter um conhecimento delas e fazer seu bom uso, e pensar em ideias de incluir essas ferramentas nos planejamentos das aula, não podemos privar as pessoas do contato com elas, mas ser um mediador ensinado como fazer seu bom uso.

A tecnologia é algo relativo, as vezes práticas ecológicas são tecnologias muito modernas, mas aqui estou me referindo a tecnologia dos meios digitais, como redes sociais, arquivos digitais etc. O bom uso possibilita infinitas possibilidades, acesso a conteúdo, livros, autores, e palestras que só tem a agregar no aprendizado. Porém se torna preocupante como a tecnologia vem sendo mal usada se tornando uma forte ferramenta de desvalorização da cultura e de disseminação de ódio e desinformação.

Enquanto educador me vejo sim, utilizando essas tecnologias na sala de aula, pois existem vários materiais proveitosos na internet, livros em pdf, além de podermos fazer reunião em diferentes espaços no formato online. As redes sociais, por exemplo, são ótimas ferramentas de comunicação, sem falar que possibilitam pesquisas mais rápidas de determinado assunto.

Para concluir sobre o uso de certas tecnologias, como dito antes no meu entendimento por fazer outra faculdade tenho uma outra visão do que seja tecnologia, por exemplo quem define o que é tecnologia e o que não é? temos muitas práticas contra hegemônicas que são tecnologias, alguns conhecimentos popular e cultura são tecnologias, podem não ser produzido

por uma empresa ou conter placas e fios que conduzem dados e energia, por exemplo para algumas pessoas o agrotóxico é uma tecnologia, para outros caldas e adubos orgânicos são tecnologias, pois é uma forma de produção de alimentos sem usar veneno.

No entanto em relação a tecnologia digitais, no início do curso eu tinha um conhecimento baixo, ao longo do curso, e com contato com diferentes formas e meios didáticos e de uso, aprendi muitas coisas. A apropriação dessas ferramentas digitais, nos permite ter acesso a ambientes e espaços, que até hoje nos são negados, permite valorizar e divulgar o saber de nossa comunidade através de meio digitais. Ao longo do curso através dessas ferramentas pudemos trazer o saber popular para o ambiente acadêmico usando essa tecnologia de forma contra hegemônica.

ANEXO L – Autobiografia formativa de Sinha Terta

Sou Sinha Terta, moro na cidade de Coração de Jesus, Norte de Minas Gerais. Essa cidade tem cerca de 27 mil habitantes, meus pais vivem em uma comunidade rural de no distrito de São Joaquim. Minha comunidade vive da agricultura familiar, e aposentadoria rural, os moradores se organizam em associação comunitária e a maioria participa do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município.

O que me motivou a escolher a Licenciatura em Educação do Campo como curso superior foi a oportunidade de me formar em um curso superior, pois ingressar em uma universidade pública não é fácil para filhos de trabalhadores rurais, onde o conhecimento demora a chegar.

A forma diferenciada que a LEC tem em seu processo formativo nos motiva e marca nossa trajetória, posso destacar a Pedagogia da Alternância como possibilidade de troca de experiência entre o conhecimento científico (adquirido na universidade) e a prática em nossas comunidades de origem, o que nos permite conectar com nossa realidade e tentar mudanças em prol da valoração do sujeito campesino. Nesse sentido a LEC se torna diferente dos outros cursos de licenciatura.

Dentre as unidades curriculares ofertadas pela LEC, destaco a Prática de Ensino, pois possibilita um contato maior com a escola e comunidade, desconstruindo o ensino tradicional. É uma forma de alinhar a teoria e a prática.

Sobre a formação ser por área de conhecimento, há uma dificuldade de sermos aceitos na carreira como professor devido à falta de reconhecimento da LEC como curso que forma professores. Pois a realidade que encontramos nas redes de ensino é bem diferente do que aprendemos na formação acadêmica, nossa formação é interdisciplinar, porém as matérias estudadas na escola, mesmo as do campo, mantém um formato disciplinar.

Outro fato de estranhamento da nossa formação é a necessidade de ficar explicando, o tempo todo, pois quando falamos que somos licenciados em Educação do Campo as pessoas reagem dizendo que nunca ouviram falar nesse curso. Nesse sentido vem a necessidade de explicar o que é a LEC.

A maioria das escolas e a Superintendência Regional de Ensino, na maior parte, nem sequer reconhecem o nosso curso. Inclusive quando procurei uma escola na minha cidade para realizar o estágio, o diretor só me liberou para realizar o estágio após pesquisar se o curso era reconhecido pelo MEC, isso nos causa um certo constrangimento e desânimo com essas situações.

As ferramentas digitais aprendidas e utilizadas durante meu processo formativo foram de grande relevância para minha formação. A utilização do Power Point para apresentação dos trabalhos que os professores nos instigava a apresentar, nos possibilita a usar da criatividade para fazer as apresentações. E o uso de aplicativos específicos como como o Canva, Padlet, Audacity, dentre outros foram ferramentas que aprendi na universidade e levarei para a vida toda

O ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 mudou a rotina e a forma de funcionamento das instituições, principalmente os rumos da educação. Foram exigidas novas posturas de ensinar, a relação entre aluno e professor, essa interrupção do ensino presencial trouxe vários outros aspectos de mudanças no ensinar e aprender, que requer mudanças significativas na forma do processo de ensino aprendizagem. Com a chegada da pandemia tudo teve sua rotina alterada e a tecnologia foi a maior aliada nesse processo, pois sem ela seria difícil a comunicação entre professor e alunos.

Destaco a importância da comunicação digital para o processo de aprendizagem concordo com uma autora que afirma sobre a criatividade dos professores em se adaptar as ferramentas digitais criando vídeos e materiais lúdicos para que essa comunicação e interação ocorresse de forma dinâmica e cativou a atenção do aluno que estava em seus lares a se dedicar aos estudos mesmo que de forma remota.

Eu já tinha minha ferramenta tecnológica, que é meu notebook, que adquiri no primeiro período que entrei na universidade, meu aliado principal para minha formação acadêmica. Porém a maioria dos estudantes do campo foram impactados com falta de acesso às ferramentas digitais, pois a maioria das comunidades rurais não tem internet nem aparelhos para participarem das aulas remotas e nesse sentido os alunos das comunidades rurais ficaram prejudicados.

Vejo que é precário o uso das tecnologias digitais no campo, pois, falta internet e computadores na maioria das escolas. Eu dei aula há um mês em uma escola no meu município e me frustrei, pois não tem suporte tecnológico. Por exemplo, para usar o projetor da escola tem que agendar com antecedência e corre o risco de não conseguirmos usar devido à grande demanda de professores e a falta de equipamentos, prejudicando a realização das aulas que eu havia preparado. E outro fator determinante também é a falta de internet para os alunos quando o professor prepara uma aula para eles pesquisarem em seus aparelhos a conexão é fraca e acaba sem realizar a aula programada.

Existe um universo de possibilidades de uso das tecnologias, porém essa realidade está bem distante nas escolas públicas do estado de Minas Gerais, pois o que se vê é falta de investimento na educação e acaba prejudicando o acesso a essas tecnologias.

Minha trajetória na LEC foi uma experiência rica em aprendizado, foram mais de 4 anos de formação humana de lutas coletivas, participei ativamente das lutas coletivas de pertencimento em uma universidade pública. Desde o momento que iniciei na LEC, já ingressei nos movimentos estudantis do curso. A LEC não me proporcionou somente estudos acadêmicos de disciplinas da minha área de linguagens e códigos mas uma formação completa de direitos humanos, me ensinou a lutar junto aos meus companheiros de uma bandeira de luta coletiva e direitos dentro de um curso criado juntamente com os movimentos sociais para uma educação voltada para as populações do campo que sempre foram esquecidas. Quando entrei no curso o grito de guerra era Educação do Campo direito nosso dever do estado, a partir daí apropriei dessa frase e começamos buscar e lutar por nossos direitos de reconhecimento a uma educação de qualidade para todos, e me sinto orgulhosa de fazer parte desse curso que foi avaliado nota 05 na avaliação do MEC, mostrando a qualidade de ensino que nos foi proporcionado.

A modalidade de ensino na Pedagogia da Alternância foi crucial para minha permanência no curso, pois permitiu quem trabalha de carteira assinada participar ativamente do curso alternando entre um Tempo na Universidade e um Tempo na comunidade. Assim foi possível a participação no curso, pois se fosse totalmente presencial não seria possível, além do mais que nessa pedagogia há uma relação estreita entre o conhecimento científico e o popular.

ANEXO M – Autobiografia formativa de Tomás

Eu sou Tomás, venho atuando no movimento quilombola por anos em diversas comunidades, lutando pelos direitos desse povo. Comecei a cursar a educação formal muito atrasado em minha infância, além de minha vida ser muito difícil na época pelas poucas condições econômicas da família, o que levava as crianças da família a trabalharem na lavoura desde cedo e ter pouco tempo para escola, as condições de educação na comunidade eram muito reduzidas. Mas desde que comecei a frequentar a escola eu gostei da educação, com o passar do tempo fui me apaixonando também por espaços informais da educação, onde pude ser educando e educador. Nesse contexto eu soube de um curso que buscava respeitar os sujeitos do campo e seu contexto, valorizando outras formas de educação e buscando dialogar com elas. Além disso, propunha um modelo de educação em alternância que possibilitava ao estudante não romper os vínculos com sua comunidade. Então fui conhecer essa educação do campo, participei do processo seletivo e assim fiz o curso.

Achei muito bom, claro que a estrutura era pouca na universidade e tivemos muitos problemas por isso na formação. Além de ter a sensação de que a turma era sempre menosprezada pela universidade, mas isso não impediu que muitos se formassem no curso e transformassem vidas de estudantes e outros atores da educação por esse mundo. Umas disciplinas que me marcaram muito foram as disciplinas de gramática, pois o professor trouxe a gramática para ser nossa amiga, apresentou de forma bem diferente das que eu havia visto no meu percurso educativo antes da universidade. Uma prática que me marcou muito, entre outras, foi a primeira atividade de estágio em língua inglesa, que eu fiz em parceria com professoras colombianas, mexicanas e de países africanos e seus estudantes. Achei muito bacana conhecer um pouco das realidades deles e poder proporcionar isso aos meus estudantes do estágio.

Eu gostaria de ter tido mais tempo para conhecer mais autores de nossa região e ter contato com mais educadores quilombolas no curso, já que existe uma presença imensa desse público na região onde está a faculdade e também como estudantes no próprio curso.

A escola onde eu fui estagiar é uma escola que gosto muito por ter sido a escola onde estudei a maior parte de meu percurso escolar, é uma escola que não conhecia a LEC e eu tive que explicar algumas vezes como era o curso e também de sua importância. Não cheguei a disputar vaga de professor, então não sei como será essa aderência quando eu for disputar uma vaga. Não consegui captar da superintendência regional algum incentivo ao curso.

Eu sempre gostei e não gostei ao mesmo tempo de tecnologia, as tecnologias convencionais eu entendo que, ao passo que possibilita mais coisas às pessoas, também afasta as pessoas umas das outras. No entanto, entendo que a tecnologia deve ser apropriada pelos educadores e utilizada a favor da educação e da emancipação dos estudantes e seus povos. Um grande problema que vejo nisso também é a desigualdade com que temos acesso às tecnologias, outro problema é o preconceito que vários profissionais da educação têm com relação à tecnologia e o receio que têm em trabalhar com ela na educação.

Conheci algumas tecnologias em minha formação, uma delas é linktree, que usei bastante em minhas atividades de estágio, além do canva, que eu até já conhecia mas que alguns professores fomentaram bastante na formação. Eu imagino que nas minhas atividades como educador, tentarei trazer a tecnologia como parceira, mas creio que a discussão da desigualdade no acesso e do poder de desmobilização das lutas que as tecnologias têm, não pode ficar fora da educação também.

Acredito que não tive tanta mudança filosófica com o curso, por que eu já tinha uma boa atuação na sociedade e uma mente um tanto aberta. Acho que um grande ganho que o curso me trouxe foi a vivência com outras pessoas e outras realidades desse pedaço de Minas Gerais que eu tinha tanta vontade de conhecer, realidades diferentes e não tão diferentes e coisas assim. A conexão com pessoas espalhadas também por outros estados, que são importantes para os movimentos sociais e, também, que achei muito interessante, ver a luta que têm os professores que trabalham nas universidades para mudar paradigmas e para lutar pela resolução de problemas de diversos tipos da sociedade, entre os problemas, as concepções de sujeitos e direitos desses mesmos sujeitos, inclusive na própria educação.

ANEXO N – Autobiografia formativa de Kainda

Meu nome é Kainda sou graduada em Licenciatura em Educação do Campo pela UFVJM. Atualmente não atuo como educadora do campo. Desde 2019, moro em Diamantina-MG e em junho de 2022 abri meu próprio espaço de trabalho e atuo como educadora de curso livre.

O que me motivou a escolher a Licenciatura em Educação do Campo como curso superior, foi a minha realidade. Em 2016, não tínhamos muitas oportunidades. Fazer a LEC era a melhor opção naquele momento, minha família é muito humilde, não dispunha de condições financeiras para que pudesse escolher outro curso e como ainda morava no campo a LEC era uma grande oportunidade. A LEC me fez ver e valorizar minha comunidade, minha identidade e minhas raízes. Durante todo o curso passei por várias experiências que contribuíram para minha formação profissional e pessoal, como a vivência com outras pessoas, outras culturas, as práticas de ensino, experiências com novas tecnologias como por exemplo os projetos audiovisuais em que participei.

Em relação às Unidades Curriculares (UC) cursadas e à prática docente, não excluiria nenhuma do currículo, acho que incluiria algo com relação a saber vender suas aulas, famoso vender seu peixe, porque o mercado digital sofreu um avanço gigantesco e um bom educador na nova época precisa ter uma postura de educador empreendedor.

Eu fiz estágio em escolas de Belo Horizonte, e o pessoal lá não conhecia a LEC, mas acharam muito bacana a proposta do curso. Uma das professoras que me supervisionou era também de família campesina. Mas sempre tive a necessidade de explicar minha formação, as pessoas não conhecem sobre a Licenciatura em Educação do Campo.

Na minha visão é muito importante criar um elo, uma conexão entre as escolas, a comunidade e a universidade, por exemplo, quando realizamos a Prática de Ensino em São Miguel que é uma comunidade do campo muito pequena. A UFVJM foi a primeira universidade a fazer uma prática de ensino com estudantes e educadores, foi um marco para a comunidade da Escola Estadual de São Miguel receber acadêmicos da LEC naquele espaço. Obs: (Se o intuito da UFVJM é contribuir socialmente com o seu contexto que é visto como o vale da miséria e da pobreza, faz-se necessário criar mais ações para incentivar os jovens do vale a estudar)

O isolamento social causado pela pandemia do Covid 19, foi algo desafiador, na época já não tinha disciplinas do curso para fazer, mas passei praticamente todo o isolamento estudando, e apesar do isolamento social foi quando mais conheci pessoas virtualmente, fiz

muito network, fiz em média sete cursos entre eles gestão financeira, marketing digital, mentorias de autoconhecimento, unhas de iniciante, avançado, etc… Neste período a tecnologia se tornou mais presente do que nunca, desde falar com minha família, estudar, trabalhar e me distrair. Tive que comprar outro aparelho de celular e descobri várias plataformas de cursos e redes sociais.

O uso de tecnologias digitais na escola acredito que seja algo necessário, principalmente para adolescentes que vivem em um universo Tiktok e games, desta forma é necessário que a escola acompanhe o mundo dos jovens. Dessa forma é um desafio utilizar games e Tiktok a favor da educação. Acredito que a tecnologia não te prende em um espaço físico e isso é fantástico. Só me preocupo com o contato físico, contato humano. Com base em minha experiência cursos presenciais e cursos online, um complementa o outro são aliados como teoria e prática.

Nos cursos que desenvolvo uso todas as tecnologias possíveis, desde celular, computador, tabela, App de curso online, mas meu foco é no Instagram como prática educativa e estou me preparando para lançar meu curso online. Também uso o Telegram e o WhatsApp como suporte para minhas alunas, o que não deixa de ser uma prática educativa.

Entrei no curso de licenciatura em educação do Campo no ano de 2016 e desde então as mudanças foram gigantescas. Quando eu entrei na graduação era só uma menina, um pouco tímida, um pouco calada, até um pouco dispersa. E entrar em uma faculdade era uma realidade muito distante para mim que sou de uma família muito humilde não fazia ideia do quanto minha vida mudaria, hoje apesar de não atuar na área de licenciatura Educação do Campo vejo o quanto a vida acadêmica me fez desenvolver, e ter contato com o mundo de conhecimento além do que eu podia imaginar.

A graduação me ajudou na tomada de decisão, a falar em público, no desenvolver projetos, desenvolver a minha própria metodologia de ensino, mesmo dentro de uma outra área, me proporcionou conhecer novas tecnologias que são fundamentais como por exemplo gravar e editar vídeos, fazer Network, trabalhar com ferramentas simples como word até o Google drive, o Google fotos, armazenamento no Google, um telegram, grupos de WhatsApp.

Enfim são muitas as mudanças significativas no meu contexto de vida, hoje faço amizade com gente do mundo inteiro troco experiências por um simples clique e claro que sempre com uma dose de cuidado. Hoje tenho três sobrinhos e o que mais me chama atenção é que eu comecei a ter acesso a essas tecnologias com mais de 15 anos, os meus sobrinhos com dois e cinco anos já tem acesso a jogos educativos uma série de outras coisas. Isso me remete a pensar que tipo de professor eles precisarão ter no futuro.

ANEXO O – Autobiografia formativa de Maria de Jesus

Sou Maria de Jesus, atualmente estou residindo em uma região metropolitana de Minas Gerais, mas sou de origem de uma comunidade quilombola, localizada no Norte de Minas. Gostaria de ter escolhido a LEC como curso pelo que ela representa, por todo o ensino voltado à valorização territorial, mas tudo isso só percebi quando já estava no curso. Escolhi a LEC, porque a oportunidade de fazer o vestibular surgiu, principalmente através da divulgação do edital pelo sindicato dos trabalhadores rurais da minha cidade.

Vários momentos marcaram minha trajetória, mas dentre elas a que mais tem significado foi a construção de um livro que conta a história de minha comunidade. Neste livro há os relatos de todos os discentes sobre as trajetórias na escola. Esse trabalho me cativou por me fazer relembrar, na época, de momentos que me marcaram positivamente, mas também negativamente. Esse relembrar, de certa forma me fez valorizar a pessoa em que estava me tornando, que supera os desafios os usando como estímulo para seguir em frente.

Uma das unidades curriculares mais marcantes foi a de territorialidade. Porque através de seu estudo eu pude conhecer melhor meu território e os elementos que dão significado a ele. Pude explorar a história dos meus antepassados e isso mudou a forma como me relaciono com os anciãos de minha comunidade, porque sei a rica bagagem que carregam consigo e seu papel para a atual conjuntura do nosso território.

Eu acredito que a LEC cria um vínculo maior entre os discentes e suas comunidades. Fazendo com que valorizem mais suas origens e seu território. Isso porque passam a olhar de forma crítica e reflexiva as dificuldades históricas e culturais de seu povo.

O meu estágio na escola foi uma experiência inovadora e também cheia de dificuldades, principalmente no que se refere ao contato direto com os estudantes. Porém também foi enriquecedor porque adquiri experiências e troquei muito aprendizado que agregou de forma significativa para minha formação profissional. Lembro-me que a escola conheceu a LEC através de mim e de mais outros dois colegas. A forma diferente de ensino que o curso propõe gerou certo preconceito por parte dos educadores. Isso porque não acreditavam ser possível ter uma boa formação em 4 anos, contemplando toda área de linguagens e códigos e ciências da natureza.

Na universidade, muitas tecnologias foram utilizadas, como internet, sites, aparelhos como notebook, celular. Todas auxiliaram muito na minha formação tornando esse processo significativo. Vejo a tecnologia como uma ferramenta essencial para o ensino, sendo utilizada de forma consciente e didática. Acredito que se estivesse atuando na área buscaria usar essas

tecnologias da melhor forma possível para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais prático e estimulante.

Acredito que principalmente os celulares são atualmente as tecnologias que os estudantes têm mais acesso. Sendo mais prático trabalhar com essa ferramenta em sala de aula. Pretendo apresentar as possibilidades de ensino com base nessas ferramentas. Tentando usar o que já temos e de fácil acesso para potencializar o ensino. Acredito que estou segura para trabalhar com tecnologias que já usamos no dia a dia como celulares, notebook, internet, dentre outras.

Ao longo da minha trajetória de formação tive experiências de aprendizado que agregaram muito a minha vida. Não só do ponto de vista educativo como social e político também. A teoria e a prática, o saber científico e o popular, tudo isso associado a um ensino de qualidade e contextualizado me fizeram refletir e atuar na realidade camponesa e quilombola de forma mais consciente. Foi através dessa experiência que pude ver na prática a importância das tecnologias no âmbito escolar, uma vez que eu mesma vivenciei como essas ferramentas podem ajudar no aprendizado.

Com as experiências vividas e os saberes adquiridos, posso afirmar que foi uma conquista imensurável realizar esse curso, principalmente no contexto em que vivo, sendo mulher, negra, quilombola, pobre e de baixa renda. Foi através da LEC que percebi meu potencial e o potencial de muitos outros que vivem a mesma realidade que a minha.

ANEXO P – Autobiografia formativa de João José

As perspectivas e convicções de um professor vão se transformando à medida que o tempo passa e ele atua dentro da sala de aula. Me chamo João José, sou profissional da educação, mais especificamente professor de língua portuguesa.

Ingressar na Licenciatura em Educação do Campo foi uma grande oportunidade para mim, sem muitas escolhas e oportunidades para cursar um ensino superior, vi na alternância, pedagogia na qual o curso é regido, uma forma de me manter na faculdade. A princípio a área da educação não era uma das minhas favoritas, porém a metodologia aplicada pelos professores em cada disciplina despertou em mim o desejo de ser professor e poder contribuir de alguma forma na formação de pessoas mostrando que a educação é a chave para uma sociedade melhor, (embora isso não seja fácil).

Várias experiências ao longo do curso me marcaram muito e foram aumentando a minha certeza de que estava na área certa. Os trabalhos de tempo comunidade que dialogavam diretamente com a realidade de nós discentes, a vivência em Diamantina cidade na qual cursei a licenciatura e que possuía uma realidade totalmente diferente do meu meio de criação foram fundamentais no meu processo de amadurecimento. Além de tantas outras experiências como o contato com Escolas Família Agrícola (EFAs), a vivência com surdos durante a disciplina de libras e com tantas pessoas diferentes desse nosso rico estado de Minas Gerais.

Com relação às unidades curriculares considero todas essenciais ao processo de formação do discente, inclusive fonética e fonologia disciplina que saiu da grade curricular do curso, penso que deveria ser mantida pelo fato de ajudar muitos futuros professores, como foi no meu caso, a entender melhor o funcionamento da língua portuguesa e avaliar como ajudar ao aluno sanar suas dificuldades que muitas vezes passam despercebidas no período de alfabetização, o que interfere no progresso do aluno ao longo de toda sua vida escolar.

Língua portuguesa não é um conteúdo simples, muito pelo contrário, lidar com essa área exige uma constante busca de informação, principalmente ao trabalhar com gramática nos primeiros anos de sua carreira. Sendo assim, vejo a necessidade de um aprofundamento maior no estudo gramatical ao longo do curso, visto toda a sua complexidade e da demanda de domínio do professor com relação à mesma.

O primeiro período de estágio parecia um desafio, a documentação era um tanto complexa, porém, após toda explicação dos professores ficou menos difícil, além do fato de a escola pela qual optei, já conhecer o curso e como funcionam os trâmites legais para a realização do estágio. Apesar disso, alguns professores ainda questionavam como funcionava o curso e a

minha área de habilitação, pelo nome Licenciatura em Educação do Campo, não ser tão conhecido e pelo fato de se pautar na pedagogia da alternância a qual também não entendiam.

Atualmente atuo na rede estadual de educação como professor efetivo, apesar disso muitas vezes fui questionado quanto a área de formação do curso e a minha habilitação, inclusive durante a minha posse. No entanto, ao avaliarem o meu histórico e a grade curricular do curso se mostraram bastante interessados e me parabenizaram.

A princípio é tudo muito novo e lidar com as plataformas moodle e siga foi um desafio, porém com a prática se tornou algo comum. Além disso, o uso de computador se tornou muito mais frequente após o início do curso.

O isolamento social e a adesão às novas tecnologias durante a pandemia e o ensino remoto se mostrou um desafio, principalmente para as comunidades rurais, visto que essas áreas ainda enfrentam problemas com o acesso à internet e o letramento digital. Além disso, por mais que o sistema queira acreditar, um computador, uma plataforma digital e algumas instruções não conseguem suprir a necessidade de um professor e do contato direto com o aluno. Podemos comprovar isso pela enorme defasagem apresentada pelos alunos ao retomarem as aulas presencialmente.

Ainda falando das novas tecnologias, elas apresentam um enorme potencial para a formação dos alunos, pelo fato de um mundo de informações está apenas a um click, no entanto a mentalidade dos alunos precisa ser trabalhada com relação à filtragem de conteúdo e com o uso da internet de forma correta a favor do seu desenvolvimento.

Podemos concluir que o professor está em constante formação, cada aula ministrada e cada experiência contribuem para a qualificação profissional, sem contar o amadurecimento e o domínio do conteúdo que se adquire com o tempo e a prática.

Além disso, o professor precisa querer estar em desenvolvimento, visto que, vivemos em um mundo evolucionista, sendo assim cabe ao professor buscar o seu aperfeiçoamento e se atualizar dando ao seu trabalho uma maior significância e efetividade. Principalmente nos dias de hoje em que o aluno se encontra tão desmotivado, a educação é superestimada, o cenário sócio midiático não demonstra pensar o contrário.

ANEXO Q – Autobiografia formativa de Graça

Eu sou Graça, moro em um distrito ribeirinho pertencente ao município de Ataléia, situado no nordeste mineiro. Esse distrito tem uma população aproximada de 1.600 habitantes; um povo acolhedor, que possui vários conhecimentos populares.

Iniciei os estudos na LEC de maneira impensada; uma amiga me inscreveu no processo seletivo em ampla concorrência; não sabia o que era o curso, nunca tinha ouvido falar. Chegado o dia da prova no campus Teófilo Otoni da UFVJM, minha amiga e eu fizemos a prova, porém quando saiu o resultado final ela não passou. Eu fui aprovada em quarto lugar; como não conhecia a LEC resisti dizendo que não iria fazer o curso, pois não sabia do que se tratava. Para mim era um nome estranho, e também pelo fato de que tinha uma filha pequena de 3 anos, e o local onde aconteceria as aulas presenciais era bem longe de onde eu morava (mais de 500 km de distância), eu não queria ficar longe dela e naquele momento não estava pensando em estudar; mas uma outra amiga me incentivou e resolvi ir para Diamantina estudar, porém fui com esse pensamento, vou só conhecer o curso, prevendo que não iria gostar, pensava vou ficar só uma semana e volto pra casa.

Mas ao chegar e conhecer o que era o curso, suas ideologias, e como funcionava eu me identifiquei e me apaixonei, e assim começou minha trajetória na LEC em 2017; digo sempre que foi esse curso que me escolheu, Deus colocou esse curso no meu caminho porque eu precisava passar pelo processo de aprendizado não só teórico, mas de humanização também.

Durante o curso a experiência formativa que mais me marcou foi o contato com a literatura. A palavra literária tem o alcance de mobilizar o ser humano, e o acesso a ela traz conhecimento de mundo, empoderamento de forma crítica, reflexiva, contextualizada e nos liga entre tempos e espaços; a relevância da leitura de textos literários na construção e formação do estudante como ser humano de um modo geral, utilizando o letramento literário como instrumento de formação individual e coletiva do estudante é fantástico.

Em relação às Unidades Curriculares (UC) cursadas incluiria no currículo alguma disciplina voltada para a gramática normativa, antes da disciplina *Estudos do Texto e do Discurso,* porque nós estudantes da LEC, viemos de escolas públicas, e não temos embasamento em regras gramaticais, e ficamos desnorteados as vezes quando precisamos utilizá-las principalmente quando entramos em sala de aula.

A LEC foi um divisor de águas na minha vida, na relação escola/universidade/comunidade. Passei a ver minha comunidade com outros olhos, a valorizar mais algumas coisas que antes achava sem importância, passei a analisar fatos na escola e em

outros espaços que não percebia antes, como questões que são para refletir e pensar de maneira crítica e reflexiva; passei a pensar em estratégias de como mudar certas situações que não concordo. Na universidade em si, com um todo, vi que todas as pessoas deveriam ter acesso a aquele "tipo" de ensino, que é libertador em vários sentidos.

Em 2019, iniciei o meu primeiro estágio supervisionado de observação na escola da minha comunidade, e confirmou ainda mais que a língua é um objeto de poder, e a função dialógica do professor como mediador do conhecimento é fundamental. No primeiro dia de estágio foi até engraçado, os outros professores perguntando que curso era aquele que eles não conheciam, alguns já tinham ouvido falar, mas não sabiam exatamente o que era; alguns até riram e disseram: "esse curso é para dar aulas mesmo?" Entendi naquele momento que os colegas pensavam que não iria dar conta de lecionar; naquela situação constrangedora na sala dos professores, somente a diretora sabia exatamente o que era a LEC. Não só na escola, mas também na comunidade por diversas vezes tive que explicar sobre o curso que estava estudando.

Até os dias atuais, não participei de concursos nem lecionei, porém, colegas da mesma formação acadêmica passaram e passam por dificuldades para reconhecerem o curso da área de Linguagens e Códigos relacionado a disciplina de português. Mas na escola onde eu estagiei, a direção escolar não possui esse "preconceito" em relação a essa formação, pelo contrário, a diretora apoia os estagiários da educação do campo e sente orgulho de dizer que um ex-estudante da escola faz esse curso superior.

Nos tempos de pandemia foi muito tenso, tanto para o estágio, quanto como estudante universitário, o ensino remoto foi a única alternativa; em todas as circunstâncias há coisas boas e ruins, e no período de pandemia estudar somente pela tela do computador comprometeu bastante o aprendizado, pois a interação com professores e colegas diminuiu muito, tivemos que aprender a utilizar ferramentas tecnológicas para prosseguir com o curso. Essa parte foi muito boa, no começo houve um estranhamento, mas rapidinho nós estudantes pegamos o jeito, é claro que colegas mais velhos tiveram mais dificuldades em utilizar as novas tecnologias.

O aprendizado sobre novas tecnologias auxiliou não só no ensino, mas também em outras áreas do cotidiano, que ainda utilizo no meu dia a dia. Os questionários, linktree, etc. Porém, para os estudantes do campo em geral, o ensino remoto prejudicou muito, mesmo utilizando as novas tecnologias. Pós pandemia continuou a mesma coisa nas escolas; no meu último estágio não percebi continuação de algo como atividades online, todas as atividades eram realizadas em sala de aula, porque os estudantes não aprenderam muito durante a pandemia, ficaram prejudicados demais, por isso adotaram as atividades presenciais para tirarem dúvida com os professores.

Penso que essas novas tecnologias devem ser aplicadas em sala de aula sim, pois da mesma maneira que continuo utilizando no meu dia a dia, os estudantes irão utilizar também, pois isso está relacionado com tudo, independente se o estudante ou o professor estiver atuando na área educacional. O mundo mudou junto com a pandemia, e precisamos nos adaptar. Se estivesse atuando em sala procuraria um curso para aprimorar meu conhecimento sobre as novas tecnologias, pois não tenho total segurança para ensinar sobre isso.

No meu percurso formativo, antes de entrar no curso, era uma pessoa, durante o curso houve uma transformação muito grande sobre percepção, ações, ensinamentos, sabedoria, coletivo, sobre "ser humano", enfim mudei muito minha maneira de pensar e agir como um todo, principalmente na área educacional, tinha uma percepção sobre o ensino muito tradicional cheia de regras e hoje percebo que há tantos caminhos para uma educação de qualidade, porque ficar batendo em tecla que não tem jeito mais? O ensino está defasado e precisa de mudanças, e acredito que o método da LEC é um dos caminhos, e também a tecnologia, pois os estudantes atualmente estão cada vez mais conectados, e sentem e percebem que precisam de algo mais. E sinceramente, o estímulo que estão precisando está na tecnologia, ninguém vive mais sem ela; não sei ainda como inserir algo na educação que vá ajudar em tudo isso que acabo de descrever; mas é na tecnologia que está uma das respostas.

Finalizando minha caminhada LEC, com toda a experiência vivenciada, afirmo que esse curso (o processo), foi uma das melhores experiências da minha vida, caminhada difícil, porém muito significativa, cheia de esperança, almejando dias melhores; posso dizer que as interpelações em que fui submetida na LEC, me transformaram muito, aprendi a ser mais humana, confiar mais em mim, ter autoridade, trabalhar no coletivo, pensar no próximo e lutar pelo que acredito não aceitando injustiças, enfim, reencontrei minha identidade e absorvi muitas também; O curso da LEC contribuiu na minha formação profissional e pessoal de uma maneira inimaginável.

ANEXO R – Autobiografia formativa de Climéria

Meu nome é Climéria, moro no município de Medina, atualmente não resido no campo, mas tenho contato direto com o campo através dos meus pais que moram no campo, e também pela escola onde trabalho, que é uma Escola Família Agrícola. Sou filha de lavradores, que tiraram do campo o sustento para nove filhos, criaram e educaram e deram a liberdade de estudar, pois era a única condição que tinha para nos permitir a buscar uma oportunidade de estudo e um futuro melhor. Devido às condições financeiras não podiam nos oferecer muito conforto, mas permitiam que cada filho, dentro da educação construída em família, viesse atrás do que fosse melhor para ele. Com isso, todos tivemos oportunidade de participar de movimentos sociais e sindicais. Através dessa participação, que fiquei sabendo sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo, e busquei informações para conseguir ingressar no curso. Pois vi no curso uma oportunidade de conseguir uma graduação, que dificilmente conseguiria pagar, mas também uma oportunidade de amadurecer como ser humano, para buscar meios de colaborar com aqueles que são desvalorizados socialmente pelas políticas públicas.

No decorrer do curso tudo que ia vivenciando, me enchia ainda mais de vontade de estar ali, principalmente nas rodas de conversa onde tínhamos a oportunidade de entender e ver a realidade de cada um. As experiências formativas que mais me marcaram foram a interdisciplinaridade entre conteúdos, matérias e a troca de experiência entre educadores e educandos. Entretanto gostaria de ter discutido com mais profundidade questões sociais ligadas ao campo, a valorização dos movimentos sociais e a importância desses movimentos para o desenvolvimento da educação do campo.

Na minha experiência durante estágio houve muito estranhamento, pois a forma de trabalhar, de relacionamento entre profissionais, conteúdos, disciplinas era totalmente diferente do que vinha vivenciando em minha formação. A escola era mais tradicional, não conhecia a LEC e em vários momentos havia a necessidade de explicar como era o funcionamento da LEC e nossa área de atuação.

Em relação à aprendizagem com as novas tecnologias acredito que no âmbito da LEC foram várias experiências muito válidas Porém na minha realidade o uso dessas tecnologias é um desafio, pois não temos acesso à internet e a aparelhos, precisamos de apoio financeiro e de inclusão digital para devolver atividades voltadas a essas tecnologias. Mesmo com esses

desafios trazemos para dentro do contexto escolar as tecnologias que temos lidamos, mas sempre que vem uma novidade buscamos construir meios de estudar para nos manter atualizados e seguros.

Cursar a LEC mudou a minha forma de perceber o mundo. Hoje vejo que podemos usar vários recursos, inclusive partindo do próprio contexto do estudante para a construção de uma educação crítica.

ANEXO S – Autobiografia formativa de Otacília

Meu nome é Otacília, nasci e morei no campo por longos anos da minha vida. Quando entrei na LEC ainda morava no campo e defendia esse espaço com unhas e dentes. Após dois anos no curso fui morar na cidade, no início era uma pequena cidadezinha do interior de Minas Gerais e a pouco tempo mudei-me para Belo Horizonte.

Vejo que as práticas e costumes mineiros aqui na capital são fortes, porém, a presença do campo é muito rara e o contato com a natureza e animais é bem diferente do contato que tinha quando morava no campo. Aqui na capital a vida é muito corrida, ainda não presenciei espaço dentro da cidade para ver, pensar e sentir o homem do campo com suas ações. Então aos poucos estou me adaptando a este lugar com suas mil e uma maneiras. Aqui sim consigo ver a grande separação que existe entre Campo e Cidade.

Escolhi a LEC como curso porque na época morava no campo e era muito apaixonada por esse espaço, confesso que ainda sou. Também pelo fato de que estava em busca de mais conhecimento sobre o campo e suas histórias e trocas de saberes com povos de outras regiões.
A experiência formativa que mais me marcou, sem dúvida foi o acolhimento que tem na LEC. Durante a formação dizia muito a frase “NINGUÉM SOLTA A MÃO DE NINGUÉM”. E de fato esse acolhimento era muito forte entre os educadores, educandos e terceiros que faziam parte deste grupo. Porém sentia muita falta de apoio para alguns grupos de pessoas e maior acolhimento para outros grupos. Então eu não enxergava a LEC como direitos iguais para todos e ainda não enxergo.

A Unidade Curricular “Teoria de Currículo” sem dúvidas foi umas das mais marcantes que cursei, pois me fez entender algo que aconteceu na minha infância durante o ensino fundamental 1. Foi difícil chegar a essa conclusão porque foi algo que vivi com uma professora e me fez ter trauma dos demais professores que tive. Na verdade não me imaginava sendo uma professora, pois não desejava o que passei nem para o pior aluno do mundo.
De certa forma eu gostaria de ver o CAMPO com 100% dos seus traços e a CIDADE com 100% dos seus traços. (Quando digo com 100% dos seus traços quero dizer, somente com traços local, um sem traço do outro) sendo os maiores aliados sem essa separação e comparações que existem.

A LEC me fez enxergar o lado de uma valorização da cultura, comunidade, povos locais e regionais, histórias desses povos, costumes, tradições e muito mais. E essa valorização talvez

seja até minha missão neste curso. Não tenho vergonha da minha história e de todos os aspectos que fizeram e fazem parte dela.

Sobre o reconhecimento do curso, confesso que o período de estágio, no início, foi bem complicado, pelo fato de que não me imaginava sendo professora e do reconhecimento da LEC como curso por parte da escola. Quando vim para Belo Horizonte tive que explicar minha área de formação para um empregador que tive, ele um homem nobre formado em diversos cursos superiores como Engenharia Civil (professor em faculdades em BH) áreas militares e outras formações, simplesmente não entendeu qual seria minha função apenas dizendo que era Licenciada em Educação do campo- Linguagens e códigos.

Como concluí o curso em 2022, passei parte de minha formação durante a pandemia. Vale destacar os meios adaptados para ensino e aprendizado durante a pandemia, pois de fato foi um grande desafio as aulas práticas e teóricas por meio das tecnologias através de sites e programas que nunca havia utilizado antes. Também devo lembrar da dificuldade para fazer estágio durante a pandemia, pois muitos estudantes não tinham acesso à internet e o encontro presencial não era permitido.

Foi bem complicado pois muitas vezes não era possível contato com pessoas e instituições necessárias para resolver as atividades propostas. Passei a usar mais o notebook e celular para ler artigos textos indicados, que antes eu usava impresso e realmente isso foi uma adaptação bem complicada.

Em questão de aparelhos tecnológicos eu já possuía um notebook e um celular, mas no período da pandemia como ainda morava em uma comunidade do campo não tinha acesso à internet, então isso dificultou muito pois na maioria das vezes me fez receber as mensagens e avisos atrasados o que foi ruim para mim por não poder participar das aulas e de várias decisões firmada entre professores e alunos de como iria funcionar o ensino durante esse tempo.

No meu ponto de vista a pandemia, de certo modo, fez com que as tecnologias digitais se fizessem mais presentes dentro e fora da sala de aula. Porém acarretou em um uso demasiado tornando alguns estudantes o que chamamos do famoso “viciado nessas tecnologias”, também fazendo com que muitos alunos deixassem de se esforçar para chegar nos resultados das tarefas para pesquisar tudo já pronto na internet.

As tecnologias digitais se tornaram ferramentas essenciais tanto para os estudantes quanto para os educadores, isso não só no campo mas também na cidade. Hoje vejo que a tecnologia vai estar cada vez mais presente nas escolas, não é algo que a escola possa ignorar e sim aproveitar essas ferramentas como aliada ao ensino.

A tecnologia simplesmente fechou muitas janelas e abriu muitas portas, então não posso dizer que ela é 100% positiva, mas ela é sim fundamental no nosso meio e vem facilitando a vida acadêmica pessoal e profissional de milhares de pessoas, instituições e empresas.

Como educadora pretendo usufruir da tecnologia em sala de aula quando for possível e permitido, sempre com o intuito de estimular a capacidade criativa, pessoal e profissional dos meus educandos. Sempre que possível irei defender que a tecnologia não é perca de tempo, não é um erro e sim um mundo de possibilidades.

Antes da LEC eu posso dizer que vivia em um mundo com muita falta de conhecimento, até mesmo para minha aceitação enquanto uma campesina. A LEC trouxe a mim a quebra de preconceitos, uma liberdade para ser, agir e falar em diversos meios sem medo do que vão pensar da minha opinião. Não só os conhecimentos de sala de aula e disciplinas, mas os eventos e oficinas na qual participei foram muito relevantes para mim. Hoje vejo que tais experiências fortaleceram não só minha vida acadêmica e profissional como também pessoal.