

PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CIÊNCIAS DA NATUREZA NO BRASIL

Geize Kelle Ribeiro*, Wender Faleiro**

RESUMO

Nesse estudo objetivamos discutir o Protagonismo dos Movimentos Sociais na formação de professores do Campo. Para a construção dos dados utilizamos as técnicas da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza de cinco regiões geográficas do Brasil. Como resultado, obteve-se que as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) estão na luta pela construção de uma Educação do Campo enquanto Movimento, buscando rupturas de modelos hegemônicos de formação. A maioria dos cursos defendem uma formação para a construção de um projeto de Campo e sociedade: a) *crítica/reflexiva*; específica para a realidade do Campo e de seus sujeitos; b) *por área*, como forma de superar o modelo de disciplinarização, fragmentação e padronização do conhecimento; c) *plural*, em função da realização de uma escola do Campo articulada aos processos produtivos, de trabalho e de lutas do Campo, bem como a vinculação de diferentes conhecimentos e saberes. Foi marcante o protagonismo dos Movimentos Sociais em duas Instituições de Ensino Superior (IES) que explicitam envolvimento e participação, seja na elaboração da proposta do Projeto Político-Pedagógico (PPP), seja na implantação da Universidade. O protagonismo dos Movimentos Sociais nos documentos é de grande importância para a compreensão da implementação das políticas públicas da Educação do Campo dentro da Universidade, bem como na formação do/a futuro/a educador/a como agente político, críticos/as da educação, da sociedade,

* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Ensino de Ciências e Matemática e licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGO). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores (GEPEEC-UFCAT/CNPq). ORCID: 0000-0003-4053-7788. Correio eletrônico: geize.ribeiro1@gmail.com

** Pós-doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais pela UFU. Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas; licenciado em Pedagogia pela UFU. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Líder e fundador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores (GEPEEC-UFCAT/CNPq). ORCID: 0000-0001-6419-296X. Correio eletrônico: wender.faleiro@gmail.com

e construtores de práticas transformadoras e contra-hegemônicas. Essa dialogicidade histórica presente nesse processo de implantação das LEdoCs remete ao compromisso político-pedagógico dos cursos.

Palavras-chave: formação de professores; formação por área; movimentos sociais.

PROTAGONISM OF SOCIAL MOVEMENTS IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS OF RURAL EDUCATION, SCIENCES OF NATURE IN BRAZIL

ABSTRACT

In this study we aim to discuss the Protagonism of Social Movements in the training of rural teachers. For data construction we used techniques of documentary analysis of the Political-Pedagogical Projects (PPP) of bachelor's in education from rural areas with qualification in Nature Sciences of five geographic regions of Brazil. The results show that the LEdoCs are in struggle for the construction of an Education of the Countryside as a Movement, looking for ruptures of hegemonic models of formation, most of the courses defend a formation for the construction of a project of Countryside and society: a) critical / reflective; specific to the reality of the rural area and its subjects; b) by area, as a way to overcome the model of disciplinarization, fragmentation and standardization of knowledge; c) diverse, due to the realization of a school in the countryside linked to the productive processes, work and struggles of the countryside, as well as the connection of different knowledge and knowledge. The Social Movements' prominence in two universities was remarkable, which spell out involvement and participation, either in the preparation of the PPP proposal, or in the implantation of the University. The role of Social Movements in the documents is of great importance for understanding the implementation of public policies for Rural Education within the University, as well as in the formation of the future educator as a political agent, critics of education, of society, and builders of transformative and counter-hegemonic practices, this historical dialogicity present in this process of implementing LEdoCs, refers to the political-pedagogical commitment of the courses.

Keywords: teacher training; training by area; social movements.

PROTAGONISMO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN PROYECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE EDUCACIÓN EN EL CAMPO, CIENCIAS DE LA NATURALEZA EN BRASIL

RESUMEN

En este estudio se discute el protagonismo de los movimientos sociales en la formación de docentes rurales. Para la construcción de los datos se utilizaron las técnicas de análisis documental de los Proyectos Político-Pedagógicos de las

Licenciaturas en Educación Rural con titulación en Ciencias Naturales de cinco regiones geográficas de Brasil. Como resultado, se obtuvo que las Licenciaturas en Educación Rural (LEdoCs) están en la lucha por la construcción de la Educación Rural como Movimiento, buscando rupturas en los modelos hegemónicos de formación. La mayoría de los cursos abogan por la formación para la construcción de un proyecto de Campo y sociedad: a) crítico / reflexivo; específico a la realidad del Campo y sus sujetos; b) por área, como vía para superar el modelo de disciplinarización, fragmentación y estandarización del conocimiento; c) plural, por la realización de una escuela rural vinculada a los procesos productivos, el trabajo y las luchas del campo, así como la conexión de diferentes saberes y saberes. Se destacó el protagonismo de los Movimientos Sociales en dos Instituciones de Educación Superior (IES), lo que hizo explícito su involucramiento y participación, ya sea en la elaboración de la propuesta del Proyecto Político-Pedagógico (PPP), como en la implementación de la Universidad. El papel de los Movimientos Sociales en los documentos es de gran importancia para comprender la implementación de las políticas públicas para la Educación Rural dentro de la Universidad, así como en la formación del futuro educador como agente político, crítico de la educación, de la sociedad y constructor de prácticas transformadoras y contrahegemónicas. Esta dialogicidad histórica presente en este proceso de implementación de las LEdoC, se refiere al compromiso político-pedagógico de los cursos.

Palabras clave: *formación docente; formación por área; movimientos sociales.*

1 INTRODUÇÃO

Farias e Faleiro (2019, p. 197) enfatizam que “[...] os Movimentos Sociais são a força histórica e contínua de criação da Educação do Campo [...]”, o que os coloca como protagonistas na construção de todos os processos educacionais, políticos, sociais e culturais. Logo, contemplamos os aspectos filosóficos e alguns pedagógicos que embasam os PPPs¹ das licenciaturas em Educação do Campo, o que nos possibilita perceber a ação educativa e pedagógica desenvolvida pela Universidade a partir da compreensão de suas finalidades e objetivos. Veiga (2013, p. 23) menciona que “[...] as finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados [...]”, o que concorda com a ideia de Freire (2001, p. 21), ao afirmar que “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica.” Dessa forma, decidimos articular as contribuições de Arroyo (2012a), que aborda os principais aspectos para entendermos a formação de educadores/professores do Campo, com as de Farias e Faleiro (2019), que discutem a formação de professores do Campo entrelaçada aos princípios do Movimento da Educação do Campo, conforme apresentado no Quadro 1. Vale ressaltar que as categorias levantadas no trabalho de Arroyo (2012a) não estão explícitas no texto, foram elaboradas de acordo com o estudo dos apontamentos do autor. Já em Farias e Faleiro (2019), as categorias estão explícitas.

¹ Neste estudo utilizaremos PPP em vez de PPC, haja vista representar melhor o documento, independentemente do nível de ensino.

Quadro 1 – Articulação entre as noções de formação de professores do Campo segundo Arroyo (2012a) e Farias e Faleiro (2019)

Aspectos da formação de educadores do Campo propostos por Arroyo (2012a)	Categorias de análise para a formação de professores do Campo (FARIAS; FALEIRO, 2019)
Superar a formação de protótipo único, genérico de docente-educador para a Educação Básica	Formação crítica/conscientizadora e superação dos modelos hegemônicos
Formar professores com capacidade crítica, reflexiva para transformar a realidade	
Superar a fragmentação do conhecimento	
Repensar e redefinir a relação entre o Estado, as instituições e os Movimentos Sociais	Protagonismo dos Movimentos Sociais
Superar visões inferiorizantes de outras formas de pensar, de outras culturas e seus coletivos e avançar para posturas de reconhecimento e diálogo entre modos de pensar	Vinculação com a cultura, trabalho e conhecimentos do Campo
Reconhecer/incorporar a riqueza de saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas e sociais dos povos do Campo	
Incorporar a história de produção das desigualdades e das relações políticas de dominação/subordinação da agricultura, dos povos do Campo e seus trabalhadores à lógica do capital	Formação para a construção de um projeto de Campo e sociedade
Incorporar uma formação plural para funções plurais (educativa, diretiva e organizativa)	
-	Formação por Alternância

Fonte: elaborado pelos autores.

Reconhecemos que as discussões propostas por Farias e Faleiro (2019) abordam a formação de professores do Campo com mais complexidade e abrangência, haja vista que Arroyo (2012a) se prende à discussão sobre a concepção e definição de formação de educadores do Campo, isto é, à discussão do que se espera para a formação desse profissional. No entanto, sempre que necessário, recorreremos ao autor para fundamentarmos a nossa discussão. Ressaltamos que o autor ainda destaca em sua abordagem que “A concepção e a política de formação de professores do Campo vão se construindo na conformação da Educação do Campo [...]” (ARROYO, 2012a, p. 359), o que também valida a nossa escolha.

Assim sendo, neste estudo nos debruçamos sobre a discussão do Protagonismo dos Movimentos Sociais na formação de professores do Campo em Ciências da Natureza nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitação em Ciências da Natureza no Brasil.

2 METODOLOGIA

Para a construção dos dados utilizamos as técnicas da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitação em Ciências da Natureza no Brasil. A escolha desses documentos deve-se ao fato de entendermos os PPPs como essenciais para a institucionalização e consolidação dos cursos em análise. Concordamos ainda com Farias e Faleiro (2019, p. 129) ao afirmarem que

O PPP surge enquanto alternativa para se vislumbrar possibilidades, formas e estratégias para resolver, debater e materializar questões que

se caracterizam como problemáticas no processo educativo. Vai além de uma lista de planos e atividades, é um processo vivenciado nos diversos momentos da instituição, na busca por uma direção. É uma ação com intencionalidade, de um processo coletivo na corresponsabilização dos diversos sujeitos que compõem a dinâmica educativa, levando em consideração tensões locais, nacionais e globais (VEIGA, 2007). Fagundes (2009) discorre sobre o PPP enquanto instrumento de mediação entre as produções sociais e pedagógicas.

Sobre o universo da nossa pesquisa, dos quarenta e dois cursos de Licenciaturas em Educação do Campo que oferecem habilitação em quatro áreas de conhecimento: a) Artes; b) Literatura e Linguagens; c) Ciências da Natureza e Matemática; d) Ciências Agrárias (MOLINA; SÁ, 2012), optamos por trabalhar apenas com as Instituições de Ensino Superior que ofertam os cursos com habilitação em Ciências da Natureza por ser uma recomendação, preferência, do Edital n.º 02/2012 (Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial), a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais (BRASIL, 2012).

Logo, dos 42 cursos, 18 cursos oferecem habilitação em Ciências da Natureza, destes analisamos cinco PPPs, sendo um de cada IES referente a uma região geográfica do país. Os critérios de seleção das IES no ano de 2018 foram os seguintes: a) serem cursos ofertados em Universidades, considerando apenas um modelo de trabalho institucional (13 cursos); b) possuírem o PPP disponível no *site* oficial das Universidades (nove cursos).

Como a amostragem ainda era grande, foram adotados alguns parâmetros específicos para a escolha de uma IES por região geográfica do Brasil. Para as regiões Norte, Nordeste e Sudeste foi levada em consideração a página do curso que apresentava melhor estruturação e informações disponíveis. Para a região Centro-Oeste, os pesquisadores não possuírem nenhum vínculo com a instituição. E para a região Sul, escolhemos a instituição que está inserida em um assentamento, o que não é a realidade das demais LEdoCs. O Quadro 2 apresenta as LEdoCs selecionadas para este estudo e indica como os PPPs foram identificados: letra “P” seguida de um número.

Quadro 2 – Identificação das cinco universidades selecionadas para análise do PPP de suas licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza

Região geográfica	Universidade	Estado	Identificação
Norte	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Rondônia	P-1
Nordeste	Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)	Rio Grande do Norte	P-2
Centro-Oeste	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Mato Grosso do Sul	P-3
Sudeste	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Minas Gerais	P-4
Sul	Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)	Santa Catarina	P-5

Fonte: elaborado pelos autores.

Com a definição das cinco IES e com a coleta do PPP de suas licenciaturas em Educação do Campo habilitação em Ciências da Natureza, fizemos uso da Análise de Conteúdo para tratarmos os nossos dados. Apesar de esse método ser marcado pelos “[...] postulados positivistas para os quais o rigor científico invocado é o da medida, objetividade, neutralidade e quantificação.” (FRANCO, 2018, p. 9), destacamos que a referida autora traz a perspectiva de realizar uma Análise de Conteúdo baseado em “[...] uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.” (FRANCO, 2018, p. 10).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para termos uma visão mais geral sobre as políticas públicas para a Educação Rural e para a Educação Campo, o Quadro 3 apresenta os principais marcos históricos do processo de construção dessa luta.

Quadro 3 – Principais políticas públicas voltadas para a Educação Rural e para a Educação do Campo

Período	Marco	
1934	Promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.	
1937	Criação da Sociedade Brasileira da Educação Rural, que “[...] procurou garantir a preservação do sistema produtivo e o desenvolvimento da sociedade civil e política brasileira.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 146), a partir da redução dos iletrados no país com uma prática de caráter essencialmente pragmática.	
1946	Promulgação do Decreto-Lei n.º 9.613, que “[...] estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores.” (BRASIL, 1946).	
	Estabelecimento de um “[...] acordo de cooperação e assessoria técnica com o governo e organizações norte-americanas para a formulação e implementação de projetos educativos para o Campo, resultando na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (Cbar).” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 146).	
1950	Atividades desenvolvidas pelas Missões Rurais de Educação “[...] para difundir as formas de pensamento, conhecimento, valor e costume característicos do meio urbano-industrial, destinadas a promover a melhoria das condições de vida e de trabalho das comunidades rurais.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 147).	
1961	Promulgação da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, a situação da educação para o meio rural se manteve inalterada.	
1964	Intensificação da Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) nas comunidades camponesas com a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra) e do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda).	Comentário Início da Ditadura Cívico-Militar (1964-1985), tendo como objetivo difundir sua fundamentação ideológica através da prestação “[...] de assistência técnica integral aos projetos de reforma agrária.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 149), a fim de “[...] promover o desenvolvimento rural nos setores de colonização, da extensão e do cooperativismo.” (BRASIL, 1964).
1967	Outorga da Constituição da República Federativa do Brasil.	Comentário Os textos constitucionais dessa Constituição estiveram bem próximos do que foi outorgado em 1934, 1937 e 1946, sendo que “[...] boa parte das especificações sobre a educação foi reeditada, ficando muito mais alinhada com os dispositivos expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 do que com a legislação autoritária e coercitiva do estado de exceção.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 149).

(continuação Quadro 3)

1968	Promulgação da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que “[...] fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média.” (BRASIL, 1968).	Comentário Medida não voltada especificadamente para a Educação no Campo, mas foi uma das principais para a reforma da educação, tendo os técnicos da USAID como orientadores e supervisores.
	Publicação do Decreto n.º 62.455, de 22 de março de 1968, que instituiu a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização	
1970	Criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) pelo Decreto n.º 1110/1970, substituindo o Ibra e o Inda.	
1971	Promulgação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “[...] fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.” (BRASIL, 1971).	Comentário Outra medida voltada para a reforma educacional, mas que indica no decorrer dos seus artigos sobre a Educação Rural que poderia organizar seu ano letivo observando as épocas de plantio e colheita para ser no período de férias (art. 11) e a responsabilização dos proprietários rurais sobre o oferecimento de educação para os empregados e seus filhos (art. 49) (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016).
1974	“Promulgação da Lei n.º 6.126/1974 (BRASIL, 1974), que autorizou a Ditadura Civil-Militar a instituir a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater), vinculada ao Ministério da Agricultura.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 150).	Comentário Como o Incra teve dificuldades para gerir a extensão rural em nosso país, produziu-se a estatização do Sistema Brasileiro de Extensão Rural, que passou a ser coordenado pela Embrater e com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).
1976	Criação do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar) por meio do Decreto n.º 77.354/1976, a fim de “[...] organizar e administrar, diretamente ou em colaboração com órgãos e entidades públicas ou particulares, programas de formação profissional rural, estabelecer e difundir metodologias adequadas à formação profissional rural.” (BRASIL, 1976).	
1980	Criação do Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec), “[...] com a finalidade de promover a atuação conjunta das Instituições de Educação e cultura vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), aos estados e municípios e à iniciativa privada, tendo em vista desenvolver ações que viessem a beneficiar as populações rurais carentes [...]”, bem como integrar “Instituições de Educação e Cultura com os programas sociais.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 151-152). ¹	
	Publicação do Decreto n.º 85.287/1980, que criou o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural). “O objetivo oficial do Edurural era o de promover a alfabetização das populações camponesas no Nordeste do Brasil, para ampliar as relações de produção, valorizando a escola e as comunidades locais sem perder de vista o atendimento às demandas do mercado capitalista.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 152).	Comentário Na prática, Cunha (1975 <i>apud</i> SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 152) afirma que “[...] a alfabetização da massa trabalhadora brasileira tinha a função de unificar economicamente a formação escolar e a oferta da força de trabalho, objetivando incorporar ao mercado urbano as massas rurais e as que forem expulsas do Campo.”
1988	Outorga da Constituição da República Federativa do Brasil.	
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996).	
1997	Realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, em parceria com a UnB, o Unicef, a Unesco e a CNBB, “[...] caracterizando a luta em direção à elaboração de políticas públicas de educação para os trabalhadores do e no Campo em sua mais ampla diversidade.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 156).	
1998	Realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Cnec), que garantiu “[...] a inclusão e a manutenção da Educação do Campo na agenda política brasileira.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 156).	
Outros encontros, conferências e programas foram realizados de forma a garantir direitos para a Educação do Campo. Contudo, a luta continua, permanece: “[...] há a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no Campo e pela construção de uma escola que esteja no Campo, mas que também seja do Campo: uma escola política e, pedagogicamente, vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do Campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade.” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13).		

Fonte: elaborado pelos autores baseados em Santos e Bezerra Neto (2016).

Vimos, no Quadro 3, que a finalidade principal da Educação para os povos do Campo, por muitos anos, esteve/está (a luta é constante, ainda não acabou!) intencionada a fixar e a manter o homem e a mulher do e no Campo, impedindo o expansionismo e invisibilizando os Movimentos Rurais e as lutas camponesas. A oferta de educação para os camponeses era fornecer conhecimentos relacionados à agricultura e à pecuária e/ou “[...] unificar economicamente a formação escolar e a oferta da força de trabalho, objetivando incorporar ao mercado urbano as massas rurais e as que forem expulsas do Campo.” (CUNHA, 1975, p. 286).

Vale destacar que, no período da Ditadura Cívico-Militar, não tivemos programas educacionais voltados para o Campo; em vez disso, reiteraram-se medidas com características paliativas e compensatórias que só ocorreram em decorrência das pressões externas (referentes ao capital internacional) e das internas (relativas à movimentação social). Assim, o Campo brasileiro seguiu carente de bens e serviços que deveriam ser disponibilizados pelo Estado. Cury (2000, p. 16) declara que

O rural era encarado como a periferia espacial precária da cidade, dela dependendo política, econômica e socialmente. Reafirmamos que essas políticas procuraram ocultar as tensões sociais e a existência da luta de classes, “para que o projeto das camadas dominantes fosse tomado como projeto de sociedade em geral. Portanto, a homogeneidade do discurso pedagógico na sociedade capitalista” pretendeu (pretende) mesmo contrariar e, nesse movimento, negar a própria realidade.

Ainda salientamos que, apenas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a oferta de Educação Básica para as populações do Campo foi assegurada através de reivindicações dos Movimentos Sociais e de estudiosos ligados à educação popular.

As reivindicações para o campo educacional se concentraram na oferta de ensino público gratuito, laico, universal e de boa qualidade; os Movimentos Sociais e os intelectuais ligados à educação popular requisitaram a inclusão da educação para os povos do Campo na pauta dos temas estratégicos da elaboração da nova Carta Magna (1988). (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 153).

Entretanto, com a outorga da nova Carta Magna, nada foi posto especificadamente para educação dos povos do Campo. Entretanto, a legislação educacional brasileira avançou ao

[...] estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, garantindo a sua oferta “para todos aos que a ela não tiveram acesso na idade própria”, a progressiva universalização do Ensino Médio também gratuitamente e o acesso aos níveis mais elevados do ensino de acordo com as capacidades e competências de cada um. (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), algumas conquistas para as populações camponesas foram apresentadas no artigo 28, incisos I, II e III. Contudo, a estrutura organizacional do Currículo seguiu o que era ofertado nas escolas da cidade, obedecendo às demandas urbano-industriais. Ribeiro (2000, p. 2 *apud* SANTOS; BEZERRA

NETO, 2016, p. 155) destaca que “[...] as políticas públicas para a Educação Rural têm se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade à lida dos pais nem os qualifica para os empregos urbanos.”

Mas qual a relação dos Movimentos Sociais com os marcos históricos apresentados? Santos e Bezerra Neto (2016) enfatizam que foi a articulação e a atuação desses Movimentos no Brasil que garantiu a construção de uma proposta pedagógica que expressasse as reais necessidades educacionais dos acampados e assentados da reforma agrária:

Reiteramos a importância da articulação e atuação dos Movimentos Sociais no Brasil na década de 1990, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, desde a sua criação, expressa grande preocupação com a educação dos acampados e assentados da reforma agrária, construindo uma proposta pedagógica para o movimento, na medida em que compreendeu que a prioridade da terra não era suficiente, visto que, “se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta que exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para o sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no movimento.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 155).

Desse modo, podemos perceber o protagonismo dos Movimentos Sociais nos documentos quando apresentados seus aspectos históricos, ou seja, a história da implantação do curso, pois, a partir daí, vemos se houve uma construção conjunta entre o Estado, as Instituições e os Movimentos Sociais. Entendemos que esse aspecto é de grande importância para a compreensão da implementação dessas políticas públicas da Educação do Campo dentro da Universidade, bem como na formação do/a futuro/a educador/a como agente político, crítico/a da educação, da sociedade, e construtores de práticas transformadoras e contra-hegemônicas.

Diante do exposto, trazendo essa discussão para a análise dos PPPs, P-1 e P-2 apontam para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao assunto. Por exemplo, P-1 assinala que o egresso deve ter como competências e habilidades: “Inserção no **debate sobre as questões atuais a respeito da Educação** no âmbito nacional, regional e local, quer sejam de **ordem política**, econômica, social, cultural e ambiental.” (2014, p. 22, grifo nosso) e “Compreensão de seu **papel político** como educador” (2014, p. 22, grifo da autora). Sobre o perfil do profissional em P-2, essas competências e habilidades são descritas em três itens; contudo, designam o mesmo sentido apresentado em P-1, como expresso a seguir:

[...]

- 1) Inserção no debate sobre as **questões atuais** a respeito da Educação em geral e da Educação do Campo, em especial.
- 2) Inserção no debate sobre as questões nacionais, regionais e locais, quer **políticas**, econômicas, sociais, culturais ou ambientais.
- 3) Compreensão de seu **papel político** como educador/a. (2013, p. 26, grifo nosso).

Além disso, o protagonismo dos Movimentos Sociais pode ser percebido nos aspectos históricos apresentados nos PPPs. Farias e Faleiro (2019, p. 204) argumentam que

[...] trazer os Movimentos Sociais para afirmar a construção histórica da Educação do Campo no PPP, afirma que há uma compreensão da origem desse movimento sociopolítico educacional, para basear as intencionalidades dispostas nesse documento, apontando para um resgate histórico para pensar movimentos/direções/intenções transformadoras. Então, o PPP que pauta questões históricas em sua construção pode indicar sua valoração pedagógica e política em direcionar para uma identidade de curso pautada nessa consciência histórica.

P-1 não expõe envolvimento dos Movimentos Sociais na elaboração do PPP. Porém, contextualiza a realidade econômica e social da região como forma de justificar o porquê do curso de LEdoC na instituição. Tanto que está explícito que os/as egressos/as do curso terão um campo vasto de atuação frente a um número significativo da população do Campo (cerca de 40% da população do estado), mesmo diante das ações educacionais realizadas pelo Governo do Estado, porque não são suficientes para abarcar as necessidades das famílias do Campo. Além disso, P-1 (2014, p. 20) evidencia o envolvimento da instituição com os/as camponeses/as, conforme o trecho abaixo:

A UNIR, por sua vez, acompanhou atentamente todas as experiências da Pedagogia da Terra, curso iniciado em 2004, no qual foram matriculados 60 acadêmicos, destes 52 se formaram pedagogos da terra ao final de 2007 para atender as escolas das séries iniciais nas áreas de reforma agrária desse estado.

P-2 (2013, p. 7-8, grifo nosso) segue o mesmo raciocínio de P-1, relata as experiências e envolvimento com os povos camponeses, sem mencionar nenhuma participação dos Movimentos Sociais:

Sendo a UFERSA uma Universidade que surge [2005] a partir do processo de expansão e democratização do Ensino Superior, mas que, em sua origem, como Escola Superior de Agricultura de Mossoró - ESAM, já mantinha um **intenso diálogo com as questões do Campo e o compromisso com o desenvolvimento da região semiárida brasileira**, a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC representa a possibilidade de ampliação do acesso, com a expansão de matrículas, e de reorientação da formação profissional em suas áreas de formação.

P-2 (2013, p. 10) ainda continua relatando suas experiências com a educação destinada às populações do Campo:

Em 2010 o Campus de Angicos teve sua primeira experiência na pós-graduação com a aprovação da especialização *lato sensu* em Sustentabilidade para o Semiárido - CESSA. O referido curso de especialização atendeu, prioritariamente, pessoas identificadas com populações do

Campo e/ou vinculadas a Movimentos Sociais e lideranças comunitárias da região.

Ainda podemos citar mais uma experiência dessa instituição:

A Especialização em Educação do Campo: PROJovem Campo Saberes da Terra atende cerca de 200 matriculados/as, entre professores/as e técnicos/as agrícolas que atuam no Programa Projovem Saberes da Terra. Os/as alunos/as são da região do Mato Grande e do Sertão do Apodi e no referido curso são preparados/as para conciliar os conhecimentos adequados na Universidade com as práticas e experiências presentes nas comunidades agrícolas, tendo como foco principal a agricultura familiar. (P-2, 2013, p. 12).

Podemos perceber que a instituição tem iniciativas educacionais que atendem o Campo, até buscam a envoltura dos Movimentos Sociais com a Universidade, mas fica implícita a forma de aceitação (ou não) desses conhecimentos, ou seja, não podemos afirmar que essa troca de conhecimentos e saberes é de via dupla. Apesar de a instituição reconhecer a atuação dos Movimentos Sociais na luta pela proposta da LEdoC no ano de 2012, não indica parceria no planejamento desse projeto. P-2 (2013, p. 16, grifo nosso) explicita que,

Em dados de 2006, o IBGE apontou 486.000 analfabetos nestas áreas [rurais], sendo 6,75% na faixa etária de 15-24 anos e 38,50% na faixa de 18-29 anos. Em consonância com esta situação e manifestando interesse em resolvê-la, a **Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Rio Grande do Norte (FETARN), o Movimento de Liberdade dos Sem Terras (MLST), o Movimento dos Sem Terras (MST-RN) e a Federação na Agricultura Familiar do Estado do Rio Grande do Norte**, mediante documento intitulado Movimentos Sociais, 2008, e encaminhado à Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, apontam que o número de analfabetos no Campo é expressivo, de modo que só na faixa etária de 18-29 anos de idade há 3.185 jovens agricultores analfabetos.

Contudo, esse relato é importante para entendermos a dialogicidade histórica presente nesse processo de implantação da LEdoC, o que remete ao compromisso político-pedagógico do curso.

P-3 (2017, p. 12) relata toda uma trajetória da Universidade referente à Educação do Campo: “No que se refere à Educação do Campo, a UFGD tem uma trajetória nessa área, a qual nasceu junto com a própria implantação da universidade, tendo encaminhado três cursos destinados a atenderem pessoas do Campo, mais especificamente de assentamentos de reforma agrária.”: 1) Licenciatura em Ciências Sociais (2008), “[...] fomentado pelo PRONERA/MDA, em parceria com o INCRA/MS e os Movimentos Sociais de Mato Grosso do Sul [...]” (P-3, 2017, p. 12); 2) Especialização Projovem Saberes da Terra, “[...] numa parceria entre a UFGD, Secretaria Estadual de Educação e SECADI/MEC” (P-3, 2017, p. 13); 3) Estudos de Gênero e Interculturalidade. É evidenciado que a finalidade da UFGD com a oferta desses cursos vai além da formação de educadores/as para atuação nos assenta-

mentos rurais da região, a instituição propõe “[...] a convivência e a troca de experiências entre as pessoas de assentamentos de Mato Grosso do Sul e a comunidade universitária da região da Grande Dourados [...]” (P-3, 2017, p. 12). Além disso,

O que se pretende é envolver aspectos da vida cotidiana e da construção de sujeitos sociais no Campo, cujo conhecimento se pretende aprofundar, de modo sistemático, num trabalho coletivo interdisciplinar, englobando os complexos aspectos dos processos de desenvolvimento sociorural, da produção ecológica, das relações de gêneros, de gerações e etnias distintas que convivem no Campo. (P-3, 2017, p. 13).

O documento P-3 (2017, p. 13-14) ainda destaca que

[...] parte dos/as docentes envolvidos/as com a construção desta proposta [o PPP] possuem uma trajetória com atividades relacionadas à Educação do Campo, especialmente no oferecimento do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA. Além disso, o corpo docente da UFGD possui uma trajetória de pesquisas e de extensão com as comunidades de assentamentos rurais de Mato Grosso Sul, o que facilitará o diálogo com os grupos envolvidos, criando condições propícias para que ocorra a troca de conhecimentos, com respeito às particularidades inerentes ao Campo.

Logo, não é mencionada a participação dos Movimentos Sociais na elaboração do P-3, apenas as experiências vivenciadas pelo corpo docente da instituição, relacionadas à Educação do Campo, especialmente aos povos assentados. Além disso, P-3 (2017, p. 14) fundamenta seu contexto educacional indicando que,

Orientando-se pelo acúmulo de experiências anteriores de Educação do Campo, na UFGD (Pronera - Licenciatura e especialização e Projovem Campo-Saberes da Terra), o PPP toma como princípios a dinâmica da Alternância, a relação de organicidade com os Movimentos Sociais e o contexto local [...].

P-4 (2014, p. 31, grifo nosso) traz explícito na “Apresentação do Projeto Pedagógico” a participação dos Movimentos Sociais na elaboração da proposta da LEdoC:

O desenvolvimento da proposta de Licenciatura em Educação do Campo contou com a **colaboração do Movimento Terra, Trabalho e Liberdade**, de diversos professores das redes municipais e estaduais que exercem funções em escolas do Campo, ou urbanas que têm alunos provenientes de assentamentos.

P-5 (2013, p. 10, grifo nosso) elenca fortemente a participação dos Movimentos Sociais até na história da instituição:

[...] a história da Universidade Federal da Fronteira Sul começa a ser forjada nas lutas dos Movimentos Sociais populares da região. Lugar denso tecido de organizações sociais e berço de alguns dos mais importantes movimentos populares do Campo do país, tais características contribuíram para a formulação de um projeto de universidade e

para sua concretização. Entre os diversos movimentos que somaram forças para conquistar uma universidade pública e popular para a região, destacam-se a **Via Campesina** e **Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul)**, que assumiram a liderança do **Movimento Pró-Universidade**.

Esse trecho nos faz entender que, sem as ações dos Movimentos Sociais naquela região, nem a Universidade pública e gratuita existiria, uma vez que as demais instituições da região eram privadas ou comunitárias, sustentadas na cobrança de mensalidades. A busca, então, foi por uma instituição diferenciada,

[...] era preciso mais do que uma universidade pública, era necessária a construção de uma universidade pública e popular. Esse projeto de universidade aposta na presença das classes populares na universidade e na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário para a região, tendo como seu eixo estruturador a agricultura familiar e camponesa. Busca, portanto, servir à transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região. (P-5, 2013, p. 10).

É clara no documento a participação do Movimento Pró-Universidade, tanto no processo de construção da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), quanto na elaboração do projeto. Um dos pontos fundamentais do projeto foi proposto pelo movimento (P-5, 2013, p. 11):

O Movimento Pró-Universidade propõe uma Universidade Pública e Popular, com excelência na qualidade de ensino, pesquisa e extensão, para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos na identificação, compreensão, reconstrução e produção de conhecimento para a promoção do desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do País, tendo na agricultura familiar e camponesa um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2008, p. 9 *apud* P-5, 2013, p. 11).

P-5 (2013, p. 12) ainda destaca que a elaboração do projeto teve “[...] a participação de pessoas indicadas pelo Movimento Pró-Universidade Federal e por pessoas ligadas ao Ministério da Educação [...]” e que, “[...] durante todo o processo de institucionalização da proposta da Universidade, o papel dos Movimentos Sociais foi decisivo.”

Tanto P-4 quanto P-5 enfatizam o envolvimento dos Movimentos Sociais, mas o segundo enfatiza propositalmente o processo histórico de institucionalização da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), suas tomadas de decisões, lutas e tensões para alcançarem o almejado. É como se o documento estivesse dizendo o seguinte: “- Olha, não teríamos nada sem o protagonismo dos Movimentos Sociais. O crédito é deles!” E isso é manifesto também nos aspectos político-pedagógicos e curriculares, que estão discutidos no decorrer desse artigo. Podemos ressaltar também que os saberes do Campo e dos Movimentos Sociais foram, de certa forma, negados pela Academia; mas vêm ganhando espaço à força, na marra, através de luta, com o passar dos anos e dos avanços conquistados. Logo, temos outro exemplo

de movimento contra-hegemônico, resultado da pressão e das demandas dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo, dos Movimentos Sindicais e Sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As LEdoCs com habilitação em Ciências da Natureza estão na luta pela construção de uma Educação do Campo enquanto Movimento, buscando rupturas de modelos hegemônicos de formação, o que não é fácil mediante os desafios de formar um/a professor/a para atuar no Campo. Esses cursos defendem uma formação para a construção de um projeto de Campo e sociedade; crítica/reflexiva; específica para a realidade do Campo e de seus sujeitos (com exceção de P-5); por área, como forma de superar o modelo de disciplinarização, fragmentação e padronização do conhecimento; plural, em função da realização de uma escola do Campo articulada aos processos produtivos, de trabalho e de lutas do Campo, bem com a vinculação de diferentes conhecimentos e saberes.

Outro aspecto relevante foi a identificação do protagonismo dos Movimentos Sociais em P-4 e P-5, que explicitam envolvimento e participação, seja na elaboração da proposta do PPP, seja na implantação da Universidade. Entretanto, historicamente, os outros documentos também relatam experiências com os povos do Campo e com a Educação do Campo.

A luta por uma educação gratuita e de qualidade para os povos do Campo, não só para eles, mas, de modo geral, para a classe trabalhadora, é constante e necessária, tendo em vista a importância desse grupo de indivíduos se apropriarem da cultura, do saber sistematizado/elaborado historicamente, para fazerem valer seus interesses, de se afirmarem presentes na sociedade como sujeitos políticos e sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 359-365.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 77.354, de 31 de março de 1976. Dispõe sobre a criação, no Ministério do Trabalho, do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar), assegurando-lhe assessoria técnica, administrativa e financeira e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 abr. 1976. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77354-31-marco-1976-426006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ, 23 ago. 1946. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. *Edital nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012.*

Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 nov. 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 6.126, de 6 de novembro de 1974. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater) e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 nov. 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6126-6-novembro-1974-357673-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. *Princípios do movimento de Educação do Campo: análise dos projetos político-pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do conteúdo*. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios/Paulo Freire*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERMANO, José Willington. Clientelismo, assistencialismo, neoliberalismo: uma solidariedade comunitária. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS DE HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 4., 1997, Campinas. *Anais* [...]. Campinas: Unicamp, 1997. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario4/trabalhos/trab039.rtf. Acesso em: 20 dez. 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/por-uma-educacao-do-campo-educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas-vol.-iv/view>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da educação do campo*, 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

SANTOS, Flávio Reis dos; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas para a educação rural: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: SANTOS, Flávio Reis dos; ROTHEN, José Carlos. *Políticas públicas para a educação no Brasil: entre avanços e retrocessos*. São Paulo: Pixel, 2016. p. 143-162.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA DO SUL. *Projeto político-pedagógico*. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. *Projeto político-pedagógico*. Dourados: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. *Projeto político-pedagógico*. Rolim de Moura: UNIR, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Projeto político-pedagógico*. Uberaba: UFTM, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO. *Projeto político-pedagógico*. Mossoró: UFERSA, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Recebido em: 26 out. 2020.

Aceito em: 22 set. 2021.