

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma experimentação com o documentário O Silêncio dos Homens

Cleidiane Lemes de Oliveira, Teodoro Adriano Costa Zanardi

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7847>

Submetido em: 2024-01-05

Postado em: 2024-01-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
o “*Outro*” no processo de formação docente**

CLEIDIANE LEMES DE OLIVEIRA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8263-395X>

[<cleidi.lemes@gmail.com>](mailto:cleidi.lemes@gmail.com)

TEODORO ADRIANO COSTA ZANARDI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4742-9288>

[<zanardi@pucminas.br>](mailto:zanardi@pucminas.br)

¹ Escola Técnica Sandoval Soares de Azevedo. Ibirité, Minas Gerais (MG), Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil.

RESUMO: O artigo traz uma investigação acerca da formação de professores(as) na Licenciatura do Campo (LECAMPO) desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A partir da concepção do *Outro* construída pelo referencial teórico decolonial buscamos compreender os sentidos atribuídos por educandos(as) ao seu processo formativo no LECAMPO; e analisar as contingências e condicionamentos que atuam sobre esses sujeitos com base nas suas vozes. Assim, apresentamos nesse artigo, de abordagem qualitativa, a estratégia metodológica denominada “rodas de conversas” realizada com oito estudantes do curso de licenciatura em educação do campo. A questão da pesquisa gira em torno da investigação da proposta curricular do LECAMPO e como ela consegue afetar a construção dos sentidos pessoais atribuídos pelos estudantes para se tornarem educadores(as) do campo. Ao trazer projetos individuais, que convergem para uma *Mesmidade*, e projetos coletivos, que impulsionam uma *Outredade*, os achados da pesquisa não convergem para uma unidade de sentido do LECAMPO, pois proporcionam a emergência de atores em processo de formação que se apresentam concretamente como seres humanos em luta por uma vida digna.

Palavras-chave: LECAMPO, Formação de professores(as), Decolonialidade.

**THE RURAL EDUCATION GRADUATION COURSE:
the “*Other*” in the teacher education process**

ABSTRACT: This article investigates teacher training in the Rural Education Undergraduate Program (Licenciatura Campo, or LECAMPO) developed by the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais. From the conception of the Other constructed by the decolonial theoretical framework, we seek to understand the meanings attributed by students to their formative process in LECAMPO and analyze the contingencies and conditioning that act on these subjects based on their voices. Thus, we present in this article, with a qualitative approach, the methodological strategy called “conversation circles” carried out with eight students of the degree program in rural education. The research question revolves around the investigation of LECAMPO's curricular proposal and how it manages to affect the construction of personal meanings attributed by students to become rural educators. By bringing individual projects, which converge to a Sameness, and collective projects, which drive an Otherness, the research findings do not converge to a unity of meaning of LECAMPO, as they provide the emergence of actors in the process of formation who concretely present themselves as human beings struggling for a dignified life.

Keywords: LECAMPO, Teacher education, Decoloniality.

EL CURSO DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN RURAL: El “Otro” en el proceso de formación docente

RESUMEN: El artículo trae una investigación sobre la formación de docentes en la graduación de educación rural (Licenciatura Campo, o Le Campo) desarrollada por la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. A partir de la concepción del Otro construida por el marco teórico decolonial, buscamos comprender cómo funcionan los significados atribuidos por los estudiantes a su proceso formativo en LECAMPO y analizar las contingencias y condicionamientos que actúan sobre estos sujetos a partir de sus voces. Así, presentamos en este artículo, con un enfoque cualitativo, la estrategia metodológica denominada “círculos de conversación” realizada con ocho estudiantes de la carrera de educación rural. La pregunta de investigación gira en torno a la propuesta curricular de Le Campo y cómo ésta logra incidir en la construcción de significados personales atribuidos por los estudiantes para convertirse en educadores rurales. Al reunir proyectos individuales, que convergen hacia un *Mismo*, y proyectos colectivos, que impulsan una *Otredad*, los resultados de la investigación no convergen hacia una unidad de significado de Le Campo, ya que proporcionan el surgimiento de actores en el proceso de formación que presentan concretamente a sí mismos como seres humanos que luchan por una vida digna.

Palabras clave: LECAMPO, Formación docente, Descolonialidad.

INTRODUÇÃO

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para um terceiro mandato na Presidência da República Brasileira (2023-2026), o Ministro de Direitos Humanos e Cidadania, Silvío Almeida, comprometeu-se a “não esquecer os esquecidos” e a lutar por um país que ponha a dignidade em primeiro lugar (CONGRESSO EM FOCO, 2023). Ocorre que os “esquecidos” insistem historicamente em ter voz e lutar por dignidade, colocando-se como *Otro* de um projeto opressor de sociedade. Não é o esquecimento que leva à opressão, mas a exploração que impulsiona uma Mesmidade, articulando as subjetividades e violando a diferença. Assim, a colonialidade (QUIJANO, 2005) é questionada a partir do agenciamento histórico dos sujeitos e outras possibilidades de ser e existir são construídas no chão da história.

Nesse sentido, a presente investigação, que foi aprovada e tem Aprovação do Comitê de Ética¹, se apresenta no formato de artigo para apresentar nuances de perspectivas de formação do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a partir de sujeitos envolvidos no processo. Para tanto, a pesquisa se centra na formação de professores(as) na Licenciatura do Campo (LECAMPO) desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A partir da concepção do *Otro* (DUSSEL, 1998) construída pelo referencial teórico decolonial, buscamos compreender os sentidos atribuídos por educandos(as) ao seu processo formativo no LECAMPO e analisar as contingências e condicionamientos que atuam sobre esses sujeitos com base nas vozes deles. Atentos à compreensão que o paradigma educacional do MST (CADERNOS DE EDUCAÇÃO, 1997) não enfatiza questões decoloniais, compreendemos ser possível estabelecer a sua luta pela dignidade da vida humana como uma forma de concretização de ideais que constituem os marcos teóricos decoloniais, especialmente no debate entre a Mesmidade e a Outredade, tanto nas suas relações materiais com terra quanto na busca pela construção de outros processos educativos.

Com isso, apresentamos um recorte metodológico se utilizando de “rodas de conversa” realizadas com oito estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, especificamente, na habilitação

¹ A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil CAAE: 58312016.4.0000.5137

em Letras, Artes e Literatura (LAL). A roda de conversa aconteceu enquanto os estudantes estavam no tempo-escola, isto é, no período em que estavam ocorrendo aulas presenciais, e de tempo integral, na UFMG. Apesar do convite ter sido estendido a todos da sala, num total de 35 (trinta e cinco) pessoas, apenas oito compareceram no dia e lugar marcados. Posterior a esse momento houve a leitura e categorização dos dados a partir da análise de conteúdo.

A questão da pesquisa gira em torno da investigação da proposta curricular do LECAMPO e como ela consegue afetar a construção dos sentidos pessoais atribuídos pelos estudantes para se tornarem educadores(as) do campo. Ao trazer projetos individuais, que convergem para uma Mesmidade; e projetos coletivos, que impulsionam uma Outredade, os achados da pesquisa não convergem para uma unidade de sentido do LECAMPO, pois proporcionam a emergência de atores em processo de formação que se apresentam concretamente como seres humanos em luta por uma vida digna.

DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUESTÕES INICIAIS

A construção da narrativa moderna da História universal tem se pautado na superioridade de alguns povos ante a uma suposta menoridade e irracionalidade de outros. Há relações de poder, físicas e discursivas, que fizeram com que a narrativa europeia sobressaísse como universal, em detrimento das demais histórias, consideradas inferiores e referidas ao “resto do mundo”.

Segundo Quijano (2005), a colonização europeia na América Latina, especialmente, legitimou processos de inferiorização de distintos povos e culturas – autóctones ou trazidos à força – e mesmo findado o período colonial, as estruturas de dominação permaneceram e se reorganizaram a partir de relações de colonialidade para garantir que esses grupos permanecessem à margem.

Falamos, portanto, de uma colonialidade do saber, do ser e do poder (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 49). Essas dimensões possuem em comum a subjetividade, isto é, fazem do *Outro* um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável. Em especial, quando falamos de sujeitos, falamos da colonialidade do ser que afeta os significados atribuídos por eles a si e ao seu mundo.

No entanto, como descrito por Freire e Macedo (2011), o processo colonial traz em si uma ação incrivelmente contrária e dialética. Não houve intervenção colonial que não provocasse uma reação por parte do *Outro* colonizado. A decolonialidade é, portanto, tão antiga quando a colonização, pois diz do lugar de alteridade dos distintos grupos que lutaram para garantir a sua existência física enquanto defendiam suas epistemologias.

A agência história decolonial é por nós compreendida, a partir da leitura que Maldonado-Torres (2018) faz da obra fanoniana. Deve-se compreender o movimento pelo qual o condenado ou o *Outro* emerge como um pensador na luta contra os processos da colonialidade que lhe são impostos, buscando com amor – atitude positiva do *Outro* – e com raiva – forma de negação inspirada no amor - “expressões do ‘sim’ e do ‘não’ que Fanon indica como primárias da agência decolonial e da atitude decolonial.” (2018, p. 53)

Assim, compreendemos que o *Outro* será “a/o outra/o mulher/homem: um ser humano, um sujeito ético, o rosto como epifania da corporalidade vivente humana; será um tema de significação exclusivamente racional, filosófico, antropológico. (...)” (DUSSEL, 2002, p.16). Com Dussel, inspirado em Walter Benjamin, o *Outro* é denominado como “a vítima”. A existência do *Outro* só é possível diante de uma recusa da aceitação do processo de inclusão do *Outro* no Mesmo, que promove a Mesmidade.

São distintos grupos que podem ser considerados como colonizados, conforme Dussel (2003), pois muitos grupos foram vítimas do sistema colonial hegemônico. Neste artigo, entretanto, nosso foco será nos que foram reiteradamente retratados, na dicotomia moderna, como atrasados, incivilizados e incultos frente à suposta civilização, o progresso e à ciência, falamos dos povos camponeses. Identificados na literatura brasileira, a partir da escrita de Monteiro Lobato, como “jecas”, a população pobre camponesa passou a ser percebida, com o desenvolvimento do capitalista no país, como um grupo que seria superado pelo moderno capitalismo agrário.

Contudo, o conceito que ora vinculamos ao campesinato é diferente daquele divulgado pela colonialidade. Segundo Marques (2016), campesino é aquele grupo cuja complexidade histórica está vinculada à pequena produção e à agricultura familiar, relacionando-se diretamente às disputas políticas e teóricas travadas em torno da questão agrária brasileira e das direções tomadas pelo desenvolvimento capitalista no campo.

Historicamente, o campesinato brasileiro encontrou força de resistência decolonial a partir da criação do Movimento dos Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra, em 1985, em Cascavel, no estado do Paraná. Apesar de o grupo não se autodenominar decolonial, as estratégias adotadas para enfrentar as estruturas do capitalismo agrário, a concentração de terras no país e a luta pela construção autônoma de um projeto de educação popular nos revelam fortes traços decoloniais nesse grupo. Em outras palavras, há uma resistência do *Outro* a sua inclusão no discurso e prática da *Mesmidade*.

Foi diante da luta pela terra que o Movimento percebeu a importância de processos de escolarização, tanto no âmbito universitário como nas escolas básicas. A colonialidade do saber presente nesses espaços atua, reforçando a validade de um único conhecimento e da cultura moderno-colonial como universais e superiores, acentuando os sentidos de inferiorização conferido às lutas e demandas populares. Diante disso, tornou-se indubitável perceber que a educação escolarizada desempenha papel crucial na construção de valores mediados pela realidade vivida dos educadores e dos educandos, sendo assim, seria necessário disputar esse espaço.

Contudo, estabelecer parcerias com diversas universidades do país não foi suficiente para garantir o direito à educação escolarizada do povo assentado (ROSENO, 2014). O Movimento passou a demandar a construção de cursos de formação de professores(as) voltados para o campo. Como descrito por Apple (2006), o currículo é este lugar que permite sondar o lugar das escolas na reprodução cultural, e também econômica, na sociedade capitalista, portanto, disputá-lo seria elemento fundamental para o Movimento.

As estruturas em que se insere o currículo lhe dão significado, portanto, sua compreensão depende do ensinamento do projeto que se pretende socializar na educação escolarizada. Apesar de reconhecermos que a educação não reproduz mecanicamente a sociedade, não podemos deixar de compreender, assim como Apple (2006), que ela é um instrumento relevante para a manutenção de qualquer projeto de sociedade. Por isso, o projeto capitalista veste-se com a capa da neutralidade, e busca encampar nos currículos valores do individualismo e do consumismo.

Portanto, ao disputar o currículo dos espaços universitários para a formação de um conhecimento que reconhece a alteridade dos povos campesinos, também se está disputando o fato de que as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho são produtoras de conhecimento (ARROYO, 2013). Nesse sentido, podem ser formuladas as perguntas centrais a um currículo crítico: de quem é esse conhecimento e a quem ele serve?

O neoliberalismo torna-se, portanto, mais do que uma doutrina econômica. Ele é uma força de pensamento hegemônico que direciona os âmbitos da vida e os conhecimentos escolares para satisfazer as necessidades cognitivas e materiais do capitalismo, tornando o currículo um espaço de conflito que pode se apresentar como regulação e controle, mas também emancipação. (CRUZ, SILVEIRA, 2022)

Diante de outras parcerias que lograram sucesso entre a Universidade Federal de Minas Gerais e o MST, em 2003, a UFMG acolhe a proposta de abertura de um curso de nível superior – oficializado em 2005 – para formar educadores para e do campo que teriam especificidades curriculares próprias, como os tempos de organização do curso, distintos daqueles que eram ofertados já regularmente pela Faculdade de Educação (FAE), além da construção de um currículo fortemente entrelaçado ao trabalho e à luta pela terra.

Com a institucionalização do curso, a partir de 2009, a FAE viu-se obrigada a modificar as especificações contidas no edital para o ingresso no curso, dado que as primeiras turmas foram fortemente marcadas pela presença de lideranças do MST. Contudo, alguns critérios foram criados para manter o público do curso voltado para populações do campo. Além da residência ou trabalho comprovados em espaço sócio territorial do campo, era necessária uma carta de intenção especificando os motivos que levaram a escolher o curso de Licenciatura em Educação do Campo e declaração de vínculo com alguma organização campesina.

Apesar da mudança do público, o curso manteve em sua estrutura formalizada no Projeto Político Pedagógico fortes vínculos com a Pedagogia do Movimento (CALDART, 2012) e na prática cotidiana da organização curricular diferentes tempos e espaços para pensar a alternidade dos povos camponeses nas lutas empreendidas pelo seu direito à terra, à moradia e à educação. Aqui, destacamos a mística realizada cotidianamente no curso que, segundo Bogo (2012, p. 474), pode ser entendida como “expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social (...)”.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Pensar metodologicamente a partir do referencial teórico decolonial requer certos cuidados teórico-práticos para evitar incorrer no equívoco de negar aos sujeitos pesquisados, com os quais dialogamos, a autonomia epistêmica de dizerem de si e por si. Como descrito por Smith (2016), descolonizar as metodologias nas pesquisas implica repensar esses sujeitos e seus lugares na História oficial.

Nesse sentido, é importante romper com uma postura metodológica pautada na perspectiva da ciência moderna ocidental, que atribui a si mesma uma ontologia da totalidade e, desta maneira, julga ser necessário apenas observar os sujeitos *Outros* e enquadrá-los em categorias predefinidas. Escutar, mais do que observar, exige que nos detenhamos para compreender, identificar e internalizar o que o *Outro* possibilita-nos saber a respeito dele a partir do uso da linguagem.

A partir desse encontro de dois ou mais sujeitos integrais, podemos construir uma metodologia que não se quer salvadora ou verticalizada, mas que, mesmo assim, continua sendo propositiva às demandas e questões dialogadas com os sujeitos. É nesse contexto que se pode compreender um movimento dialético da relação dos sujeitos do campo, ora entrevistados, entre si e com o espaço acadêmico universitário, que é marcado pela possibilidade de reinvenção, mas também pela perspectiva de conformação.

Se queremos, de fato, compreender os sentidos atribuídos por esses sujeitos ao seu processo formativo no LECAMPO, é necessário apreender e analisar a perspectiva histórica a partir da possibilidade de a agência histórica produzir a história dos sujeitos, mas também das contingências e condicionamentos que se impõem a esses sujeitos. O que nos permite perceber resistências e tensionamentos mas, também, simultaneamente, o silenciamento e a resignação que coexistem.

A escolha pela roda de conversa se deu por percebermos nela um potencial para a interação entre os sujeitos e suas histórias. Assim, a roda possibilita que as construções de sentidos e percepções a respeito do curso e da ocupação desses sujeitos no espaço acadêmico não sejam percebidas somente a partir do sentido individual, mas também do coletivo. A conversa realizada em roda não busca consenso, mas a pluralidade de opiniões, que pode se dar de modo convergente em alguns momentos, complementando os sentidos percebidos e possibilitando as divergências, sem que isso oculte os sentidos individuais atribuídos por esses sujeitos.

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

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

Para garantirmos a fluidez própria das rodas de conversa trouxemos alguns temas amplos para debate. Os temas eram apresentados de maneira espontânea e, a partir do seu debate, outros temas pré-selecionados, ou criados a partir das interações, eram colocados em discussão. Toda a roda de conversa foi transcrita, num total de 2h.

Para a análise das entrevistas utilizamos-nos dos estudos de Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo. De acordo com Chizzotti (2014, p.113), a análise de conteúdo visa “decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras”. Deste modo procedemos com a leitura rigorosa do conteúdo da roda e construímos em unidades de análise a partir das quais fizemos a apresentação e debate de seu conteúdo. Na próxima sessão apresentamos as análises que nos dão pistas de quais são os sentidos atribuídos aos professores em formação a ser um educador(a) do campo.

O QUE É SER EDUCADOR DO CAMPO PARA ESSES SUJEITOS?

Diante das teorizações que apresentamos sobre a articulação dos movimentos sociais com a universidade e da conquista da criação do LECAMPO como um curso pensado e gestado dentro das lutas pela conquista e trabalho com a terra, trazemos agora a voz dos(das) estudantes. Nesse tópico, buscamos compreender os sentidos atribuídos/construídos a partir da vivência com o projeto curricular do LECAMPO, de ser professor(a) do campo.

A proposta curricular do curso consegue afetar a construção dos sentidos pessoais atribuídos pelos estudantes para se tornarem educadores(as) do campo? Com base nessa questão mais ampla selecionamos dados da roda de conversa para compreender a inter-relação entre a proposta curricular, a teoria decolonial e a narrativa dos sujeitos.

Um dos papéis recorrentemente atribuídos pelos estudantes em formação ao professor do campo estava em demonstrar aos sujeitos camponeses a “boniteza em ser do campo”: ensinar a eles a valorização de suas culturas, crenças e linguagens, problematizando junto a eles(elas) a compreensão da cidade como um lugar superior ao campo. Ser professor(a) do campo, nesse primeiro sentido, estaria vinculado a uma problematização do lugar de inferioridade destinado ao campo que, diante do avanço do capitalismo, compreende-o como um espaço a ser superado e/ou modernizado.

É vasta a literatura referente à educação do campo que converge para essas perspectivas, afinal, a luta é por uma educação que seja *do e no* campo. Essa perspectiva busca problematizar o projeto moderno, que insiste em uma dimensão única de civilização (a urbana). A valorização da cultura e do trabalho camponês é condição primeira para que os sujeitos possam apropriar-se do campo e ter melhores condições para decidir futuramente a respeito da permanência, ou não, nele.

A questão que aqui se coloca também está vinculada aos sentidos atribuídos pelos futuros professores à educação básica. Ao colocar no centro do processo educacional o campo, percebemos que o projeto curricular do LECAMPO construiu uma especificidade própria do curso. Ser professor do campo deve significar, no discurso desses futuros professores, colocar no centro do processo educativo, de nível básico, o campo com suas contradições e possibilidades.

Todavia, é sempre necessário problematizar que essa centralidade do campo não pode estar atrelado a uma dominação “às avessas”, que obrigaria esses sujeitos a permanecerem no campo, mas de construir a autonomia discente para a problematização do discurso moderno colonizador, e, quiçá, a organização coletiva para a construção de outras realidades materiais para o campo.

Pensar a permanência desses sujeitos no campo é problematizar as relações do Brasil como um país eminentemente agrário-exportador, que se sustentou sobre as bases do latifúndio e da escravidão. É, também, problematizar a noção do campo como lugar do atraso e buscar elucidar os contornos históricos e as consequências do padrão de poder moderno colonial sobre os sujeitos e seu acesso a direitos fundamentais.

Nesse sentido, é interessante pensar que diferente da educação que se cobre com uma capa de neutralidade, mas impõe a inferiorização e a superação do campo como lugar de atraso, a Educação do Campo expõe o seu projeto de educação e de luta pela terra. Como dito por Paulo Freire (2014), nenhuma educação é neutra, e expor com clareza o projeto de educação favorece a integração ou, até mesmo, a

negação desse projeto pelos sujeitos que a sustenta.

No entanto, apesar dos estudantes serem unânimes em dizer da importância do campo, a maneira pela qual se deveria ficar e apropriar do campo sofre algumas diferenciações. Como se percebe na fala da professora em formação, Lira², o papel do professor do campo está vinculado à permanência no campo e ao fomento do ensino superior.

LIRA: Pra mim o que é ser e a importância de ser um educador do campo, além de levar uma educação de qualidade para aquele sujeito que teve lá no campo. É tenta mostrar para eles, que o mundo não é... que a beleza do mundo não é sair do campo e ir para a cidade. (...) E também juntamente a importância de me tornar uma professora do campo é levar isso para alunos de um jeito que eles entendam a importância de permanecer no campo, né? E preservar a cultura, né? Que eles trazem de suas famílias, e não ficar apenas na visão de algo ruim que o campo é atrasado, que o campo não vai fazer com que ele se torne um sujeito bem-sucedido na vida. E nada mais do que um professor, né? Do campo, pra levar isso pra eles. Porque talvez um colega ou alguém da família fala e aí eles vão e ficam com isso pra eles. Ai as vezes se o professor fala ó... eu também fui... Sou filha de agricultores, consegui fazer faculdade e tô aqui com vocês e vocês também podem conseguir. Né? Pode ser um médico veterinário voltado para o campo, pode ser uma psicóloga para atuar na campona área da educação, então o campo é algo maravilhoso e eles precisam de alguém que reforce isso pra eles.

A fala de Lira parece-nos emblemática, pois o aspecto de transformação proposto ao campo é individual e não coletivo. São os projetos individuais que propiciarão aos sujeitos camponeses a permanência no campo. Apesar da criação do curso estar alicerçada, historicamente, nas lutas sociais coletivas, os sujeitos são ativos no seu processo de formação e podem oferecer resistências àquilo que é discutido em todo o currículo do curso. Igualmente, é importante observar que Lira ainda está na metade do seu processo formativo e não possui vivências no “chão da sala de aula” e essas experiências conjugadas podem promover reflexões e gerar novas formas de compreensão do papel do professor do campo.

No entanto, este relato nos remete a Freire (1967). Para o patrono da Educação Brasileira, a consciência transitiva é aquela em que o sujeito já percebe a existência de uma contradição social, contudo, ainda tem ações no campo do conformismo. Afinal, a conscientização não é apenas perceber os modos ingênuos de ver o mundo, mas as formas de agir sobre eles.

É interessante perceber que a fala de Lira aproxima-se quase ingenuamente de sentidos vinculados à “beleza do mundo” e à “preservação da cultura”, porque romantiza as relações no campo, sendo assim, não consegue ser crítica em face dos problemas nele existentes, distanciando-se da construção de uma educação crítica.

Os sentidos por ela atribuídos a “ser bem-sucedido na vida” estão amparados em sua própria história: uma moça filha de agricultores que conseguiu fazer faculdade. Isso a possibilita permanecer no campo, mas distante do trabalho com a terra. Assim, o educador do campo passa a ser exemplo de alguém que se sobressaiu no meio do campo, porque nele permaneceu, mas longe do trabalho na lavoura.

Como descrito por Quijano (2005, 1992), o padrão de poder colonial não se consolida apenas junto à dominação no campo do poder econômico, mas também na construção de um discurso hegemônico da hierarquização e construção de um único sentido de trajetórias de vida que, quando naturalizadas, passam a ocultar as outras narrativas; quando não conseguem ocultá-las, passam a inferiorizá-las.

A realização de um projeto político-pedagógico comprometido com uma educação que seja do e no campo, como apontado por Hage e Molina (2015), demanda que haja um engajamento conjunto de professores, professoras e gestão do curso para que as tensões entre a matriz demandada pelos movimentos sociais camponeses e a demanda pela política hegemônica assentada nos organismos internacionais sejam constantemente problematizadas e evidenciadas. Em uma sociedade marcada pela colonialidade, aprendeu-se que política hegemônica não é ideológica, portanto, é preciso um esforço político pedagógico para desnudar qual projeto se defende e porquê.

² Para garantir o sigilo da pesquisa todos os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelos sujeitos pesquisados.

Outros alunos também se aproximaram da compreensão trazida por Lira ao falarem da importância em ser um educador do campo

ANA: Principalmente, por que a maioria dos pais dos alunos do campo não possui a formação escolar, a maioria tem o primeiro grau incompleto outros não chegaram a estudar, então é um trabalho até de... de.. de... Consciência da comunidade, porque às vezes os pais que não concluíram nem o primeiro grau pra eles os filhos concluírem ou chegarem no ensino médio já formou, já está pronto. Eu falo isso, por experiência pessoal. Eu tive sim o incentivo de estudar, mas depois que eu concluí o ensino médio meus pais não incentivaram tanto, e isso acontece ainda nas comunidades.

GABRIELA: Eu acho que o maior desafio de nós como educadores do campo, é... porque a gente vê... E eu acredito que todo mundo passou por isso... no ensino médio, principalmente no ensino médio, que é a fase decisiva de que você vai fazer... ou se você vai fazer faculdade ou se vai trabalhar fora ou se vai pra cidade grande. Acho que é tentar levar pra esses alunos que tem forma deles permanecerem ali com vida digna, eles não, nós como sujeitos do campo, temos direito como qualquer um outro.

JOÃO: É ensinar que o campo não é isso... O campo é muito mais que isso, o campo é um lugar como uma cidade. Entendeu? E não é porque tá no campo também que não pode fazer uma faculdade, não é porque tá no campo que ele não pode ser um empresário, aí é isso.

A dificuldade apontada por Ana pode nos levar a reflexões sobre a relação da comunidade e com as escolas do campo: como os professores do campo podem motivar os alunos a irem à escola? Como podem se aproximar dos pais para que eles levem os filhos à escola? Quando respondidas por meio da relação dialógica entre comunidade, professores(as) e escola, essas perguntas podem conduzir a processos decoloniais de existência da escola do campo, porque cessa a violência que impede o *Outro* de falar e se propõe a ouvi-lo, construindo com eles uma educação verdadeiramente *do* campo, porque feita com eles. É preciso se lembrar que os mecanismos discursivos e materiais que produziram o não-ser dos povos colonizados (VELIQ, MAGALHÃES, 2022) são extremamente sofisticados. Por isso, como descrito por Freire na *Pedagogia da Autonomia*,

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1996, p. 69).

Todavia, o direcionamento que Ana confere a sua fala não está voltado ao diálogo com a comunidade. Parece já existir um sentido fixado à escola do campo, e esse sentido deve ser transferido aos pais, familiares e aos próprios alunos do campo: a universidade. Nesse sentido construído por Ana o professor do campo pode apresentar-se como exemplo de meritocracia a ser seguido por seus estudantes.

Compartilhando de uma perspectiva semelhante, Gabriela nos traz que, em sua concepção, o maior desafio da educação do campo está em auxiliar os jovens do ensino médio a fazerem boas escolhas e estarem cientes de seus direitos. Entretanto, essas escolhas se resumiriam a apenas duas possibilidades: ao fim do Ensino Médio, resta ir para a cidade ou realizar um curso superior; não há, entre suas opções, a possibilidade da permanência como trabalhador do campo. Assim, a permanência com “vida digna” no campo se resume a ter conhecimento dos seus direitos e das possibilidades de realizar um curso superior “como qualquer outro” tem direito a realizá-lo.

Precisamos dizer que não há nenhum problema nos estudantes almejem o ensino superior, a questão que se coloca é quando a única opção que se tem para permanecer no campo com dignidade está fora do campo. Nesse sentido, parece haver uma reprodução acrítica do acesso ao ensino superior. Em sua fala, por exemplo, não comparece a problematização do acesso e permanência nas universidades pela população camponesa, há, apenas, a construção do esforço individual para a conquista do curso.

Há também na fala de João a presença marcante da importância da inclusão do *Outro* camponês dentro do projeto de modernidade capitalista. Como descrito em sua fala, “não é por morar no campo que não se pode ser um empresário ou fazer uma faculdade”. Novamente, ser empresário e ter curso superior seriam meios de se distanciar da lógica do trabalho no campo com a terra e se manter no campo com

certa distinção social.

Nas três falas, há uma fixação muito forte de sentidos que se aproximam à lógica de uma interculturalidade funcional e se distanciam de uma relação dialógica de educação. Como descrito por Walsh (2007), na lógica funcional há fortes traços de integração dos grupos: a lógicamoderno/neoliberal e pouca preocupação em compreender os processos que os produziram comomarginais ao sistema. Não há uma discussão trazida pelos sujeitos em formação a respeito das desigualdades que geraram as distorções de oportunidades da cidade para o campo no acesso ao ensino superior, ou qualquer questionamento mais amplo referente ao acesso ao ensino superior.

Outrossim, é necessário ressaltar que eles reconhecem não haver uma espontaneidade dosistema que os faria ingressar nele. Como descrito por Gabriela, é necessário “saber de seus direitos” para conseguir acessá-los, demonstrando a consciência das disputas de poder e de fronteiras políticas existentes para assegurar a manutenção da hegemonia capitalista, e até mesmo a sua inclusão neles.

Na colonialidade do ser cria-se uma zona do ser e do não ser. Os saberes e as trajetórias dos povos campesinos parecem não ser legitimados para além da identidade fixada pela Mesmidade. Assim, abordar um currículo outro que esteja em intersecção com os estudos decoloniais, pode apresentar-se como estranho para esses sujeitos que associam esse conhecimento ao “não ser” (CRUZ, SILVEIRA, 2022).

Como traços da interculturalidade funcional, há uma exaltação do indivíduo e de seus méritos para conseguir permanecer no campo junto a um novo *status* que não seja o decamponeses. O termo multicultural, como descrito por Walsh (2007), nos remete a uma aparente ruptura com a hegemonia, uma vez que se aceita a inserção da língua, de partes da cultura e da organização desse *Outro* no seio da hegemonia, não para romper com as estruturas, mas para administrar a diversidade, evitando sua radicalização e a ocultação dos conflitos e lutas sociais.

Ser educador do campo, na perspectiva apresentada por esses sujeitos, se aproxima da noção freireana de educação bancária, na medida em que mantém os sujeitos educandos imersos no mesmo nível de consciência ingênua e reproduz a acriticidade, reprimindo a curiosidade e corroborando a construção de uma educação que se distancia da problematização e da leitura domundo.

A Educação do Campo, como conceito que nasce da prática e das demandas dos sujeitosdo campo organizados em coletivos, destaca-se por pensar a educação de forma vinculada ao seumeio que, conforme Caldart (2013), concebe intencionalidade educativa na construção de novos padrões de relação social, novas formas de produção, outros valores e compromissos políticos.

Estar sempre atento a esses objetivos da Educação do Campo é pertinente por compreendermos que a luta pelas licenciaturas não é um fim em si mesmo, mas se constitui em um meio que propicia o acúmulo de forças para a construção de *Outro* projeto de sociedade e de campo, no qual se rompa com o padrão moderno de colonização e se permita visualizar e enfraquecer as relações coloniais que subjagam os saberes dos povos do campo.

Em dissonância às falas desses sujeitos estão os sentidos atribuídos por Felipe para ser educador do campo

FELIPE: Logo quando eu já entrei, eu já... uma coisa que já veio de antes é ser um educador do campo... eu acho assim... é... ter a capacidade de... de... derrubar os muros da escola igual a gente fala. Porque muitas vezes, a escola ela tá muito separadada vida do aluno. Isso aí é algo assim... que... nós como educadores do campo temos que estar atentos. O aluno tá lá na escola, mas muitas vezes, lá na casa dele está passando dificuldade, igual a própria comunidade que ele participa a questão da... do... da escolanuma comunidade tradicional quilombola mesmo, ela de forma nenhuma pode está separada dessa relação que tem na comunidade, da cultura da comunidade, é e falar de educação do campo também, é valorizar essa organização que tem também nas comunidades.

A fala de Felipe busca associar três critérios à escola do campo: a cultura da comunidade, seus problemas e suas formas de organização. Essa construção de educador do campo vinculado às questões do campo se articula, como demonstrado por Molina (2015), à compreensão da educação do campo ao longo dos mais de 15 anos de construção da Educação do Campo. Pensar uma escola que rompa com

seus muros é legitimar a construção de um processo de formação de professores diferenciada; e construir uma educação do campo que não aceita a inclusão nos processos de Mesmidade nem as marcas da colonialidade dos saberes desses sujeitos do campo.

A luta dos movimentos sociais pela ocupação das políticas públicas voltadas à educação e pela construção de políticas específicas às lutas do campo está centrada, como descrito por Arroyo (2007), na luta pela terra. Não em uma terra abstrata, mas na terra enquanto território de produção da vida, cultura e de identidade que se vincula ao lugar do campo.

Essa aproximação da escola e da comunidade transcende a idas de pais e mães em reuniões para ouvirem falar sobre o rendimento do seu filho ou filha; essa aproximação que derruba os muros da escola, pensada e gestada dentro dos movimentos sociais e base para a formulação de políticas públicas diz de uma apropriação, por parte desses sujeitos e de suas histórias, que problematiza a totalidade histórica colonizadora, que ora os oculta e ora os colocamos incivilizados.

Assim, o educador do campo se distancia e rompe com a compreensão única de sentidos empregados à escola e a sua prática docente, porque agora se pauta não na condução do aluno à vida acadêmica, mas nas possibilidades que também podem incluí-la; autônoma e criticamente, o estudante do campo consegue discernir a respeito de suas escolhas.

Complementando a perspectiva trazida por Felipe, a fala de Pedro é bastante significativa, trazendo maior sensibilidade em suas impressões sobre o vínculo entre escola e campo.

PEDRO: É, é... professor, que atua no campo, ele é muito mais do que aquele professor que reproduz conhecimento. Mas que faz a mediação entre o teórico com a prática e faz com que o aluno produza o seu próprio conhecimento. Como é que aquele aluno vai usar aquilo que ele aprendeu dentro de uma sala de aula é... no seu cotidiano. É... ele também vai buscar trazer para a escola a comunidade, porque a escola em si ela já dá abertura a participação da comunidade, desde o PPP até nas reuniões de pais e mestres.

A fala de Pedro aproxima-se da perspectiva apresentada pelo MST nos *Cadernos de Educação* (1997) na descrição dos princípios pedagógicos da educação que, já em seu primeiro aspecto, ressalta a importância da relação entre a prática e a teoria. Há assim uma superação da escola como o lugar de depósito do conhecimento teórico para posterior prática, e um rompimento do professor como aquele que passa as verdades e os conhecimentos “superiores” aos alunos. Existem processos sociais que são formativos, tanto junto à prática do professor para a construção do conhecimento a ser discutido em sala de aula, quanto junto ao aluno do campo, que passa a ressignificar esse conhecimento frente às suas práticas sociais.

Esse distanciamento da escola com a comunidade pode ser percebido de forma muito clara na fala de Bianca, apesar de não ser esse o direcionamento empregado por ela para concluir a sua fala.

BIANCA: Porque eu como educadora do campo, eu me deparo muito com aquele alunocansado, sabe? Que ele tem que trabalhar, tem que ajudar o pai na roça. E aí quando ele faz, termina o nono ano, aí fala; não vou estudar mais não! Tenho que trabalhar! E aí é uma luta pra você conseguir, que aquele aluno permaneça na sala de aula, todo dia. Chegou o caso do... da... dos professores irem na casa conversarem com os pais, eu encontrei o aluno na rua e perguntei, mas porque você não tá indo pra escola? Porque minha mãe falou que eu não preciso estudar mais não. Que eu tenho que ajudar meu pai. E aí você vai na casa, trabalha, conversa, com o pai, né? Olha é muito importante... ele diz: não é nada! Não é importante não! É... ele tava estudando e aí cortou o... cortou o bolsa família, também não mandei ele mais não. Mas, não gente! A importância de você manter o seu filho na escola não é para você receber de um programa social, um benefício, isso aí você tá buscando futuro pra seu filho. Né? É muito... é assim... um trabalho que se você não tiver amor você não faz.

A necessidade de os filhos ajudarem no trabalho com a terra junto à família, a evasão da escola e uma aparente “falta de sentido” no papel da mesma frente à comunidade parecem ser pontos centrais trazidos na fala de Bianca ao caracterizar a sua já iniciada prática docente. Entretanto, a conclusão a que ela chega na análise desses fatores distancia-se daquelas empregadas por Felipe e Pedro que, em síntese, se resume ao papel da escola junto à comunidade, não em uma perspectiva salvacionista, mas em uma

perspectiva dialógica de relação do conhecimento com o meio.

A perspectiva trazida por Bianca ressalta a importância do amor pela escola e pela sua profissão mesmo com os problemas percebidos. Como descrito em várias oportunidades por Freire, é necessário que o ato de educar seja amoroso: “Amor é um ato de coragem (...) Onde querque estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso é dialógico.” (2014, p. 45)

Entretanto, a fala de Bianca não parece se vincular a essa perspectiva trazida por Freire (2014), mas se aproxima de um amor missionário, que reconhece e aceita os problemas existentes no campo, numa perspectiva ingênua de fatalidade e de impossibilidade de modificações. Portanto, é um amor que não busca pelo diálogo sua resolução, mas que compreende os problemas como inexoráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No interior das sociedades ditas modernas, a tradição de opressão e sufocamento das resistências, das transgressões se projetam no mais variados espaços. O paradigma eurocêntrico de vida possibilita um quadro de referência para a compreensão desse quadro instaurado a partir dessa modernidade-colonialidade branca, cristã, europeia e patriarcal. Realizando-se sem a necessidade de projetos colonizadores explícitos, a colonialidade permanece e age sobre os saberes, conhecimentos e experiências na busca de uma totalidade inescapável.

No entanto, possibilidades potencializadas por coletivos emergem como a *Outredade* da *Mesmidade* colonial. Aí reside a relevância de um olhar decolonial para as realidades vividas, experienciadas e, também, sofridas. A partir das perspectivas das vítimas do sistema excludente colonial, o MST traz uma luta por dignidade em que as vidas importam, isto é, todas as vidas importam. E é, por essa compreensão, que a luta pela educação se faz em espaços também caracterizados pelo eurocentrismo e pela colonialidade.

Ocorre que esses espaços, ao serem ocupados pelo *Outro* que se percebe *Outro* e *Mesmo*, tornam-se espaços e tempos de desconstrução de identidades que tentavam se fixar. O coletivo e o individual, os sentidos atribuídos ao sucesso meritocrático se hibridizam com a solidariedade dos movimentos coletivos.

A pesquisa, ora apresentada, destaca, especialmente, elementos contraditórios que as lutas coletivas se mostram impotentes na luta pela superação, quais sejam, as percepções de *Mesmidade* que permanecem nos processos educativos na formação de professores(as). Isso não anula a construção de uma *Outredade*, mas demanda a construção coletiva de diálogo para que sejam visibilizadas as possibilidades de hibridização de identidades que se desejam fixas.

REFERÊNCIAS

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

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. Políticas de Formação de Professores (as) do Campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007, p. 157-176. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt> acesso em 24 de ago. 2023.

ARROYO, Miguel. *Currículo em disputa*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO, *Princípios da Educação no MST*. Porto Alegre, nº 8, 1997. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-08-principios-da-educacao-no-mst/> acesso em 28 de jul. 2023.

CALDART, R. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

CONGRESSO EM FOCO. “*Vocês existem e são valiosos para nós*”: leia a íntegra do discurso de Silvio Almeida. Disponível em <<https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/leia-a-integra-do-discurso-de-silvio-almeida-somos-a-vitoria-dos-nossos-antepassados/>> Acesso em 10 ago. 2023

CRUZ, Marcelly Machado; SILVEIRA, Éder da Silva. Atravessamentos moderno/coloniais no currículo: reflexões de(s)coloniais. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.20, n.2, p. 552-571, abr./jun. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> acesso em 24 de ago. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 56^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HAGE, Salomão, MOLINA, Mônica. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE* - v. 32, n. 3, p. 805 - 828 set./dez. 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARQUES, Maria Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. STÉDILE, João Pedro (Org.) *A questão agrária no Brasil: interpretações sobre o camponês e o campesinato*. São Paulo: Outras Expressões. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade y Modernidade-Racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v.13, n.29, 1992.

ROSENO, Sônia Maria. *A práxis educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias*. 2014. Tese (Doutorado). Programa de Pós-

Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2014.

SMITH, Tuhiwai Linda. *A descolonizar las metodologias: investigación y pueblos indígenas*. Santiago: Lom ediciones, 2016.

VELIQ, Fabiano; MAGALHÃES, Paulo. A colonização é aqui e agora: elementos de presentificação do racismo. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 45, p.111-128, 2022.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CRediT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Participação na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA – PLATAFORMA BRASIL

CAAE: 58312016.4.0000.5137.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.