



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: RESSIGNIFICANDO A RELAÇÃO
ENTRE A PÓS-GRADUAÇÃO E A GRADUAÇÃO NA PRÁXIS DA DOCÊNCIA**

SÉRGIO LUIZ TEIXEIRA

**Brasília
2018**

SÉRGIO LUIZ TEIXEIRA

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: RESSIGNIFICANDO A RELAÇÃO
ENTRE A PÓS-GRADUAÇÃO E A GRADUAÇÃO NA PRÁXIS DA DOCÊNCIA

Dissertação de Mestrado submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Brasília,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e
Educação do Campo

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna
Molina

Brasília

2018

SÉRGIO LUIZ TEIXEIRA

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: RESSIGNIFICANDO A RELAÇÃO
ENTRE A PÓS-GRADUAÇÃO E A GRADUAÇÃO NA PRÁXIS DA DOCÊNCIA

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

Profa. Dra. Eliete Ávila Wolf
Membro Suplente

Dedico essa conquista sempre a minha maior mestra, minha mãe, Adesilda Marina Teixeira, Dezinha de Avelino Bento, que mesmo sem conhecer as letras, ensina-me a todo momento a valorizar as letras e as palavras para compreender a sabedoria do mundo.

Além de tudo, ensinou-me a essência sertaneja.

AGRADECIMENTOS

Traduzir o sentimento de gratidão para as mestras e os mestres que contribuíram com cada retalho que compõe o tecido de minha trajetória estudantil e da minha vida, não é uma missão fácil. É tão gratificante.

Agradeço as minhas professoras e aos meus professores, seres humanos especiais, que apontaram o caminho da educação formal, como o mais viável, para conquistar os objetivos pessoais e profissionais.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender e analisar as estratégias desenvolvidas pela Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade de Brasília no processo formativo de educadores, em colaboração com os pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo. A metodologia da pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, foi baseada no Materialismo Histórico Dialético, tendo como alicerces as categorias "totalidade", "contradição" e "mediação". Para a geração dos dados, o pesquisador utilizou a pesquisa participante, empregando os seguintes instrumentos: observação participante, diário de bordo, rodas de conversa, checagem da lista de matrículas do curso, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da LEdoC e dos planos de ensino dos componentes curriculares. Foram utilizadas as seguintes técnicas de geração de dados: a) checagem da quantidade de educandos nas turmas vigentes do curso; c) acompanhamento e registro das reuniões de planejamento e as atividades executadas pelos pós-graduandos no decorrer da inserção docente na LEdoC; d) realização de entrevistas com os graduandos e mestrandos que participaram dos momentos formativos; e) realização de rodas de conversas com os doutorandos que participaram da inserção. Ocorreram seis encontros formativos (quatro inserções estágio docência, um seminário Tempo Comunidade e um seminário sobre os 10 anos da LEdoC), que aconteceram no biênio 2016-2017. A conclusão da pesquisa evidencia que o curso da LEdoC conta com a presença significativa de dois tipos de educandos, os Kalungas e as mulheres. Dos princípios constitutivos do Projeto Político Pedagógico do curso, a Pedagogia da Alternância, a organicidade, o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade são mais presentes. O tempo curto da inserção para o aprofundamento teórico-prático dos conceitos curriculares propostos e a dificuldade de os educandos produzirem textos acadêmicos como instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem são os principais limites da experiência formativa. As estratégias formativas das inserções dos pós-graduandos nas turmas da LEdoC, com ênfase no trabalho coletivo, contribuíram com o processo formativo dos educadores. Os graduandos demonstraram que apreenderam os conceitos teóricos e que os estão incorporando em sua prática docente na escola do campo. Os pós-graduandos compreenderam a importância dos princípios formativos da LEdoC para o processo formativo de educadores e expressaram a intenção de continuar na atividade docente.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de educadores. Graduação. Pós-graduação.

ABSTRACT

The present work aims at understanding and analyzing the strategies developed by the Licentiate in Field Education (LEdoC) of the University of Brasília in the formative process of educators, in collaboration with postgraduate students of the Postgraduate Program in Education (PPGE) Research Line Environmental Education and Field Education. The methodology of the research, of qualitative-quantitative approach, was based on the Historical Materialism Dialectic, having as bases the categories "totality", "contradiction" and "mediation". For the generation of data, the researcher used the participant research, using the following instruments: participant observation, logbook, talk wheels, checking the enrollment list, analysis of the LEdoC's Political Educational Project (PPP) and the plans curricular components. The following data generation techniques were used: a) checking the number of students in the classes in force in the course; c) monitoring and recording of planning meetings and the activities carried out by postgraduates during the course of the teacher's insertion in the LEdoC; d) interviews with undergraduates and masters who participated in the formative moments; e) holding of conversational wheels with the doctoral students who participated in the insertion. There were six formative meetings (four teaching internships, one Community Time seminar and one seminar on the ten years of the LEdoC), which took place in the biennium 2016-2017. The conclusion of the research shows that the LEdoC course counts on the significant presence of two types of students, the Kalungas and the women. Of the constitutive principles of the Political Pedagogical Project of the course, the Pedagogy of Alternation, organicity, collective work and interdisciplinarity are more present. The short time of the insertion for the theoretical-practical deepening of the proposed curricular concepts and the difficulty of the students to produce academic texts as instruments of evaluation of the teaching-learning process are the main limits of the formative experience. The formative strategies of the insertions of the graduate students in the LEdoC classes, with emphasis in the collective work, contributed with the formative process of the educators. Graduates have demonstrated that they have grasped theoretical concepts and that they are incorporating them into their teaching practice at the country school. The graduate students understood the importance of the LEdoC formative principles for the formative process of educators and expressed their intention to continue in the teaching activity.

Keywords: Field Education. Training of educators. University graduate. Postgraduate studies.

LISTA DE SIGLAS

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE - Câmara de Educação Básica

CIEMA - Ciências da Natureza e Matemática

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEC - Conferência Nacional por uma Educação Básica nas Escolas do Campo

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONEC - Comissão Nacional de Educação do Campo

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CRUB - Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DOEBEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

FPA - Frente Parlamentar da Agropecuária

FUNRURAL - Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural

FUP - Faculdade UnB Planaltina

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra

MATOPIBA - Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia

MEC - Ministério de Educação

MMCBrasil - Movimento das Mulheres Camponesas

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MPP - Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais do Brasil

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTD - Movimento dos Trabalhadores Desempregados

OBEDUC - Observatório da Educação do Campo

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PJR - Pastoral da Juventude Rural

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior nas Licenciaturas em Educação do Campo

PROMET - Projeto Metodológico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas

UnB - Universidade de Brasília

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

TC - Tempo Comunidade

TE - Tempo Escola

TU - Tempo Universidade

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações sobre a LEdoC produzidas em Programas de Pós-Graduação da UnB	15
Quadro 2: Teses sobre LEdoC produzidas em Programas de Pós-Graduação da UnB	16
Quadro 3: Elementos estruturantes das agriculturas capitalista e camponesa.....	64
Quadro 4: Síntese das contribuições e dos limites da interação do PPGE e LEdoC.....	178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Graduandos da LEdoC - Graduandos por território.....	132
Figura 2: Graduandos da LEdoC - Gênero feminino por território	134
Figura 3: Graduandos da LEdoC - Gênero masculino por território	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Concentração fundiária no período de 1967 a 2014	54
Tabela 2: Concentração fundiária por área por área do imóvel	55
Tabela 3: Origem dos graduandos da LEdoC	131
Tabela 4: Graduandos da LEdoC - Gênero feminino por território	134
Tabela 5: Graduandos da LEdoC - Gênero masculino por território	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - O CAMPO BRASILEIRO: CONTEXTO HISTÓRICO	25
1.1 Questão Agrária: os conceitos de uso, posse e propriedade da terra	26
1.2 A gênese da concentração das terras brasileiras	26
1.2.1 O surgimento de categorias sociais no campo brasileiro	29
1.2.2 O campo brasileiro invadido pelo pensamento da “colonização sistemática”: capitalismo à vista.....	34
1.3 Canudos: o sonho do uso coletivo da terra	36
1.4 Marcha para o Oeste: rumo a Trombas e Formoso	41
1.5 A industrialização afeta o campo brasileiro	48
1.6 Conflitos pela terra: além de categoria, denúncia social	49
1.7 A atual questão agrária brasileira em quatro temas centrais	53
1.8 Reforma Agrária Popular: conceito novo, luta camponesa antiga	61
1.9 Agronegócio: outra faceta do capitalismo no campo brasileiro	66
1.10 Agricultura Familiar Camponesa: oposição ao Agronegócio	70
CAPÍTULO 2 - O CAMPO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO EM DISPUTA	73
2.1 Duas décadas de conquistas do Movimento da Educação do Campo	75
2.1.1 Proneza, Reforma Agrária e Educação	77
2.1.2 A I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo.....	79
2.1.3 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	81
2.1.4 O Seminário Nacional de Educação do Campo - nov/2002	84
2.1.5 A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo - jul/2004	86
2.1.6 A Educação do Campo conquista o território das políticas públicas	89
CAPÍTULO 3 - O CAMPO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: A LUTA PELA TERRA E A LUTA DA EDUCAÇÃO PELA TERRA	93
3.1 A formação de Educadores do Campo: processo formativo contra-hegemônico	94
3.1.1 A Pedagogia da Terra: lição e exemplo de formação de educadores do campo	106
3.1.2 A transição da Pedagogia da Terra para a Licenciatura em Educação do Campo	136
3.2 Aprofundando a compreensão sobre os principais elementos da Licenciatura em Educação do Campo.....	107
3.3 A Pedagogia Socialista: contribuição histórica na formação de educadores do campo	112
3.3.1 A Pedagogia Socialista e a LEdoC: aproximação dos processos formativos	114
3.4 Interdisciplinaridade: outro elemento formativo presente no trabalho do educador do campo	117

CAPÍTULO 4 - A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA: RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	121
4.1 O trabalho coletivo de tecer a educação e a escola do campo	121
4.2 Ao mestre, com gratidão	122
4.3 Conhecendo um pouco da história profissional dos sujeitos históricos ..	125
4.3.1 Graduandos: a confirmação da necessidade da formação por área de conhecimento.....	128
4.3.2 Pós-graduandos: protagonistas da Educação do Campo	129
4.3.3 Pós-graduandos e a aproximação com a Educação do Campo	130
4.4 Conhecendo um pouco do perfil dos graduandos da LEdoC	131
4.5 Identificação dos principais elementos do projeto de formação docente realizado pela LEdoC	138
4.6 Análise dos processos de planejamento da inserção dos educandos do PPGE/UnB nos componentes curriculares Escola e Educação do Campo I e II, na LEdoC, período de 2016 a 2017	150
4.6.1 Planejamento coletivo: estratégia formativa e educativa	151
4.6.2 Interação formativa: LEdoC e PPGE.....	155
4.6.3 A organicidade tecendo a essência omnilateral do educador do campo .	157
4.6.4 Além dos princípios formativos da LEdoC, a humanização do processo formativo	159
4.6.5 O elemento formativo, a interdisciplinaridade, concepção teórica e prática	160
4.6.6 O protagonismo Kalunga: a vez e a voz de um povo silenciado por séculos.....	165
4.6.7 Consolidação do trabalho coletivo: LEdoC, presente!.....	168
4.7 Apreensão das estratégias do processo formativo de educadores na pós-graduação a partir das experiências formativas de inserção na LEdoC.....	168
4.8 Identificação dos limites e contribuições para a formação docente <i>stricto sensu</i> a partir da proposta de interação da pós-graduação e graduação.....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS.....	183

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado é parte integrante da pesquisa vinculada ao programa Observatório da Educação da Capes, intitulada “Educação do Campo e Educação Superior: análise de práticas contra hegemônicas na formação dos profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste”. O objetivo da pesquisa do Observatório da Educação é produzir pesquisas no nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado abordando a temática da formação de profissionais da educação e de ciências agrárias no contexto das políticas de expansão da educação superior na área de Educação do Campo.

Uma das principais frentes em que vem ocorrendo a expansão da educação superior do campo é no âmbito da formação de educadores com a implantação e consolidação do Programa de Apoio à Formação Superior nas Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

Integrada à pesquisa citada, esta dissertação tem como objetivo geral conhecer e analisar as estratégias desenvolvidas pela Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade de Brasília no sentido de promover a integração entre a graduação e a pós-graduação. Tal integração pretendida pela LEdoC busca favorecer a qualificação do processo de formação de educadores que atuarão na educação básica e na educação superior, com ênfase nas ações formativas desenvolvidas entre o curso e a linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UnB.

A experiência da oferta de Licenciaturas em Educação do Campo completou dez anos de execução na Universidade de Brasília em 2017. A realização dessa inovadora política de formação docente forjada a partir da luta dos movimentos sociais do campo tem sido acompanhada de um intenso processo de investigação e sistematização das concepções e práticas formativas desenvolvidas nessa formação (MOLINA, 2017).

É importante destacar a relevância nacional das Licenciaturas em Educação do Campo para ressignificar o processo de formação docente, dada a riqueza dos elementos presentes em seu projeto político pedagógico, que tem

desencadeado um amplo processo de produção de conhecimento em várias universidades públicas federais e estaduais, como se pode verificar nos dados da Capes. De acordo com levantamento feito em seu Banco de Teses, entre 2010 e 2016 foram produzidas 25 dissertações e 12 teses sobre essas licenciaturas, com pesquisas feitas em todas as regiões do país (MOLINA; HAGE, 2016).

Molina (2016) observa uma outra relevante contribuição das Licenciaturas em Educação do Campo às universidades, que são as inovadoras estratégias de articulação entre ensino, pesquisa e extensão levadas a efeito por essa graduação. A forma adotada pelas LEdoCs é a de uma nova modalidade que garante o acesso à educação superior, ou seja, a "Pedagogia da Alternância".

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Tal metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos alunos que são professores nas escolas do campo (MOLINA, 2012).

A oferta dessa licenciatura em alternância propicia e favorece a articulação da escola e da comunidade, como destaca Freitas (2011), é a ligação da escola com a vida. As atividades que ocorrem nos territórios de origem dos educadores em formação no curso no chamado Tempo Comunidade são parte integrante do currículo da LEdoC.

Além dessa importante ressignificação, uma outra ainda mais relevante não foi investigada, também propiciada pela LEdoC ao processo de formação docente no âmbito da educação superior. Essa contribuição diz respeito à integração entre a graduação e a pós-graduação no processo de formação de educadores na educação básica e na educação superior que a LEdoC desencadeia.

Em relação a esse processo, Molina argumenta que

[...] a repercussão na docência universitária vai forjando e contribuindo para matizar também um determinado perfil dos docentes no âmbito da Educação Superior que se predispõem a trabalhar nas novas graduações. Tais docentes universitários têm vínculos com as lutas sociais, incorporam como parte de suas atividades acadêmicas o trabalho com os movimentos sociais e sindicais no campo, entendendo que o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade das Licenciaturas não são somente para os discentes, senão devem ainda abarcar a prática pedagógica dos próprios docentes da educação superior (MOLINA, 2017).

A autora acrescenta que

Uma outra importante contribuição da LEdoC tem-se feito sentir também no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pois a intensa articulação entre educação básica e educação superior tem provocado repercussões de diferentes ordens. A dinâmica dessas graduações permanentemente realiza ações formativas envolvendo docentes da Educação Básica com mestrandos, doutorandos e professores de Pós-Graduação de diferentes áreas do conhecimento envolvidos também na docência da Licenciatura em Educação do Campo. Como exemplos dessas repercussões, há a positiva reincidência de casos de camponeses egressos das Licenciaturas que, após a conclusão de sua formação inicial na LEdoC, continuam vinculados às universidades, mas já na condição de alunos da Pós-Graduação, seja no âmbito da Especialização, seja no próprio Mestrado Acadêmico, como registrado pela pesquisa com egressos da UnB, da UFMG, da UNIFESSPA e da UFSC, por exemplo (MOLINA, 2017).

As afirmações de Molina se confirmam ao observarmos que na Universidade de Brasília, no período de 2010 a 2016, foram produzidas 12 dissertações e 7 teses sobre a Licenciatura em Educação do Campo, em programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento, como Educação, Linguística, Ensino de Ciências e Psicologia.

Quadro 1: Dissertações sobre a LEdoC produzidas em Programas de Pós-Graduação da UnB

Título	Autor	Ano	IES	Programa de Pós-Graduação
Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo	SANTOS, Clarice A.	2010	UnB	PPGE

dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação				
O potencial da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília para a produção de ações contra-hegemônicas: um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás	TRINDADE, Domingos R.	2011	UnB	PPGE
A concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília	SANTOS, Silvanete Pereira	2012	UnB	PPGE
A formação política do educador do campo: estudo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB	SILVA, Júlio C. Pereira da	2013	UnB	PPGE
A contribuição da organicidade na formação dos educadores do território Kalunga na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	PEREIRA, Elisângela N.	2013	UnB	PPGE
Formação de educadores e a construção da escola do campo: um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança - Formosa/GO	MACHADO, Catarina dos Santos	2014	UnB	PPGE
As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UnB na transformação das relações de gênero no Assentamento Virgilândia - GO	PEREIRA, Maria de Lourdes S.	2014	UnB	PPGE
Práticas de letramento: cartilhas das minibibliotecas na formação de educadores Kalunga na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	BATISTA, Juliana A.	2014	UnB	PPGE
Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília	LOPES, Juliana Crespo	2014	UnB	PPGP
Vídeo como ferramenta no processo formativo de Licenciandos em Educação do Campo	LOPES, Eloisa A. de Melo	2014	UnB	PPGEC
Discursos que revelam letramento acadêmico na (re)constituição identitária dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo	ARAÚJO, Ana Cristina	2016	UnB	PPGL

Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo	XAVIER, Pedro Henrique	2016	UnB	PPGE
--	------------------------	------	-----	------

Fonte: MOLINA, M. C; HAGE, S. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. In: **RBPAE**, v. 32, p. 805-828, set.dez, 2016.

Quadro 2: Teses sobre a LEdoC produzidas em Programas de Pós-Graduação da UnB

Título	Autor	Ano	IES	Programa de Pós-Graduação
A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar	BARBOSA, Anna Izabel C.	2013	UnB	PPGE
Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo	MEDEIROS, Maria Osanette de	2013	UnB	PPGE
A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no Assentamento Itaúna/GO	SILVA, Vicente de Paulo B. V.	2013	UnB	PPGE
Formação de educadores e tecnologias digitais: relações e desafios na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	CASTRO, Wanessa de	2014	UnB	PPGE
Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	FERREIRA, Márcio	2014	UnB	PPGE
Docência na escola do campo e formação de educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?	FERREIRA, Maria Jucilene L.	2015	UnB	PPGE
Sociolinguística e seu lugar nos letamentos acadêmicos de professores de campo	MOURA, Ana A. V. M	2015	UnB	PPGL

Fonte: MOLINA, M. C; HAGE, S. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. In: **RBPAE**, v. 32, p. 805-828, set.dez, 2016.

No caso específico da oferta da Licenciatura em Educação do Campo na UnB, tais processos de formação articulados têm trazido importantes

contribuições para o processo de formação dos mestrandos e doutorandos da linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo - PPGE, pois a LEdoC busca promover a integração entre graduação e pós-graduação, na perspectiva de qualificar a formação dos pós-graduandos que estão pesquisando os processos formativos dos educadores do campo.

O curso da LEdoC é constituído de três núcleos estruturantes que são Núcleo de Estudos Básicos (NEB), Núcleo de Estudos Específicos (NEE) e Núcleo de Atividades Integradoras (NAI). A matriz curricular é desenvolvida por uma estratégia interdisciplinar do trabalho docente nas áreas de conhecimentos.

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Estudos Básicos (NEB), através da inserção do coletivo de pós-graduandos nos componentes curriculares, História da Educação e Educação e Escola do Campo I e II, em quatro encontros formativos. Outro encontro formativo foi a inserção no Seminário Integrador no Tempo Comunidade, estratégia educativa do Núcleo das Atividades Integradoras (NAI) na perspectiva da Pedagogia da Alternância, na sede do município de Cavalcante no Estado de Goiás. O último encontro formativo que serviu de investigação foi o planejamento e organização do Seminário de 10 anos da LEdoC.

Compreendendo a importância da concepção da formação docente inicial e continuada que permeia as ações desenvolvidas nos tempos formativos da LEdoC na perspectiva da epistemologia das práxis, manifestei o interesse em pesquisar essa interação formativa, a fim de compreender as contribuições no processo de formação docente da educação superior e da educação básica.

O objetivo geral desta pesquisa foi o de compreender o processo de formação docente de pós-graduandos desenvolvido pela linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, na integração com a Licenciatura em Educação do Campo, processo investigativo norteado pelos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a tríade estruturante da Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação;
- b) Descrever e analisar os processos de planejamento e inserção dos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de

Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, nos componentes curriculares Escola e Educação do Campo I e II, na Licenciatura em Educação do Campo, período de 2016 a 2017;

- c) Apreender as estratégias do processo de formação dos educandos no âmbito da pós-graduação nas experiências formativas vivenciadas na LEdoC nos componentes Educação e Escola do Campo de 2016 a 2017;
- d) Identificar os limites e as possibilidades da formação docente *stricto sensu* a partir da proposta de integração entre pós-graduação e graduação.

A metodologia da pesquisa de abordagem quali-quantitativa foi baseada no Materialismo Histórico Dialético, tendo como alicerces as categorias "totalidade", "contradição" e "mediação". Em tempo, ratifico que a estrutura desse texto acadêmico não tem o capítulo metodológico, pois o mesmo está diluído no decorrer do trabalho em virtude do Método. Para a geração dos dados, utilizei as estratégias de pesquisa participante, empregando os seguintes instrumentos: observação participante, diário de bordo, rodas de conversa, análise dos documentos da LEdoC e análise do currículo e dos planos de ensino dos componentes nos quais os pós-graduandos fizeram inserção na LEdoC, que proporcionaram o registro e a reflexão crítica sobre os aprendizados docentes proporcionados pela experiência formativa no Tempo Universidade.

No trabalho de pesquisa, foram utilizadas as seguintes técnicas de geração de dados quantitativos e qualitativos: a) identificação da quantidade de educandos da LEdoC, através da checagem da lista de matrículas das turmas vigentes do curso, no período de 2016-2017; b) acompanhamento e registro das reuniões de planejamento e as atividades executadas pelos mestrandos e doutorandos no decorrer do estágio de docência realizado nos momentos de inserção na LEdoC; c) realização de entrevistas com os mestrandos e doutorandos que participaram das atividades de inserção na LEdoC, objetivando analisar as percepções, os limites e as potencialidades para sua formação docente no âmbito da educação superior vinda dessa experiência; d) realização de rodas de conversas com os graduandos e professores que participaram da inserção dos tempos formativos, com o intuito de compreender a percepção dos

envolvidos sobre a contribuição dos pós-graduandos no processo de formação do educador do campo.

A apresentação dos dados quantitativos gerados é utilizada tabelas e gráficos, com a intencionalidade de facilitar a percepção e a compreensão da quantidade de educandos da LEdoC das turmas vigentes e as respectivas porcentagens dos aspectos pesquisados.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, os sujeitos da pesquisa foram educadores e educandos da LEdoC - FUP/UnB: 3 educandos das Turmas da LEdoC - FUP; 2 mestrandos da Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo; 5 doutorandos da Linha Educação Ambiental e Educação do Campo. Os registros, as análises das falas, as ações didático-pedagógicas individuais e coletivas, as atitudes e as reflexões críticas dos graduandos, pós-graduandos e da professora do Componente Curricular Educação e Escola do Campo I e II e História da Educação serviram de instrumento investigativo para a pesquisa.

A estrutura do texto é composta de quatro capítulos. Os três primeiros capítulos têm a intencionalidade de apresentar a tríade estruturante da Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação.

No primeiro capítulo intitulado O Campo Brasileiro: Contexto Histórico, traz como eixo principal a questão agrária, através da apresentação dos conceitos uso, posse propriedade da terra para facilitar a compreensão da concentração das terras brasileiras no poder de poucos, desde o período da colonização e exploração lusitana até os dias atuais.

Os temas trabalhados no decorrer do capítulo são: a constituição da política dos exploradores portugueses que implantaram o sistema das capitâneas hereditárias, as sesmarias, como um privilégio para os donatários, o início do latifúndio no campo brasileiro. A Lei das Terras, em 1850, com a essência da “colonização sistemática” do pensamento wakefieldiano. A terra passa a ser uma mercadoria.

O fim da abolição e do regime monárquico e o início da República Café com Leite e a presença do coronelismo no interior do país são fatores sociais e políticos que contribuíram com a desigualdade na distribuição das terras para as classes mais pobres.

A Revolta de Canudos (1897), no sertão baiano e a Revolta de Trombas e Formoso (1950-1957), no estado de Goiás demonstram a luta dos camponeses pela terra e com a repressão violenta do Estado e dos latifundiários sempre foi uma estratégia opressora histórica contra as populações camponesas que almejam morar, trabalhar e produzir seus próprios alimentos na terra.

Outros assuntos abordados são o processo de industrialização no campo e antagonicamente, a organização dos movimentos sociais e sindicais. A denúncia social dos conflitos de terra, a atual concentração fundiária, a internacionalização da agricultura, a violência, o trabalho escravo e a devastação ambiental e defesa da democratização da terra contra o Agronegócio, através da agroecologia, da reforma agrária e a reforma agrária popular como pautas das lutas e das reivindicações das populações camponesas são elementos contra-hegemônicos que compõem a realidade do campo brasileiro.

O aporte teórico para subsidiar a pesquisa nesse capítulo foi Alentejano (2012 e 2014); Pires (2013); Guimarães (2009), Stédile (2012); Goulart, Braga e Reis (2013); Tolentino (2013); Michelotti (2014), Caldart (2015) e CPT (2015).

No segundo capítulo, O Campo Brasileiro: Educação, Território em Disputa, apresenta os dois modelos de educação pleiteados por dois segmentos sociais antagônicos. Enquanto o Agronegócio defende a educação para o trabalho alienante, as famílias camponesas entendem que o trabalho como princípio educativo deve ser inserida nas propostas pedagógicas e curriculares das escolas do campo.

No âmbito das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais que vislumbraram uma educação e escola do campo que respeitem as especificidades e as particularidades das populações camponesas, tem destaque o Movimento da Educação do Campo (1997-2017), onde os camponeses decidiram ser sujeitos históricos do processo educativo formal com participação ativa nas decisões das políticas educacionais.

O Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1998; o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea), em 1998; as I e II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), realizadas em 1998 e 2004 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) aprovadas e regulamentadas pelo Ministério da Educação, em 2002, são eventos que

comprovam as conquistas do Movimento pela Educação do Campo, nas quais conseguiram transformar as suas reivindicações em políticas públicas.

Menezes Neto (2011); Arroyo (2012); Molina (2011); Santos (2012); INCRA (2004) e Caldart (2011) são os teóricos que contribuíram com o debate teórico no segundo capítulo.

No terceiro capítulo - O Campo da Formação de Educadores do Campo: a luta pela terra e a luta da educação pela terra - aborda a formação de educadores do campo, sendo um processo formativo contra-hegemônico, a partir das experiências formativas como a Pedagogia da Terra, organizada pela Via Campesina e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade de Brasília, com seus respectivos elementos formativos, para possibilitar que os saberes e os fazeres das populações camponesas possam ser respeitados e incorporadas nas propostas pedagógicas e curriculares das escolas do campo e em outros espaços e tempos formativos do território camponês.

O embasamento teórico, nesse capítulo, foi com as seguintes referências: Curado Silva (2012; 2014); Caldart (2007; 2011); Molina e Sá (2011); Freitas (2010; 2012; 2013); Pistrak (2011; 2013; 2015); Shulgin (2013); Krupskaya (2013; 2017); Caldart, 2011); e Frigotto (2008).

No quarto e último capítulo, A Relação entre Educação Superior e Educação Básica: ressignificação da formação de professores, tem a intencionalidade de analisar os dados gerados no decorrer da pesquisa.

O primeiro grupo pesquisado, os graduandos, confirmaram a necessidade da formação por área de conhecimento, pois a ausência ou a escassez de professores licenciados nas escolas do campo são fatores que justificam o projeto formativo da LEdoC.

Os pós-graduandos, primeiramente os mestrandos, egressos da II Turma da LEdoC, são protagonistas do coletivo que participou da construção e constituição da política afirmativa pública e educacional, contribuindo para que as populações camponesas ingressassem na universidade, permanecessem, concluíssem e continuassem os estudos na Educação Superior. E os doutorandos, juntamente com os mestrandos, com aproximação e a inserção nos componentes curriculares do curso da LEdoC, contribuem com a

incorporação do trabalho coletivo e conseguem ressignificar a interação da graduação com a pós-graduação no processo formativo de educadores do campo na perspectiva da práxis da docência.

O perfil das turmas de graduandos da LEdoC demonstra duas características marcantes: a presença dos Kalungas, que correspondem a 43% dos ledoquianos e a presença do sexo feminino, com 62% dos graduandos.

Os principais elementos constituintes da formação de educadores do campo desenvolvida pela LEdoC, como a Pedagogia da Alternância, o trabalho como princípio educativo, a organicidade e auto-organização, o estudo da realidade, a interdisciplinaridade e a mística, foram observados e apontados com mais ênfase pelo coletivo de educadores como eixos balizadores da transformação da realidade das escolas do campo.

Um das principais contribuições para a formação docente *stricto sensu*, a partir da proposta de interação da pós-graduação e graduação, que é um processo formativo recíproco no qual todos os envolvidos são, ao mesmo tempo, educadores, sem distinção do nível de escolaridade e conseqüentemente, demonstra o aspecto contra-hegemônico.

O tempo curto de inserção, é um dos principais limites, pois dificulta o maior aprofundamento dos elementos e princípios formativos na perspectiva da práxis, da unidade teoria e prática, nos espaços educativos dos tempos formativos (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) e a dificultam acompanhar as produções acadêmicas avaliativas dos graduandos com um retorno significativo com as orientações dos pós-graduandos para ressignificar o processo de construção de conhecimento.

As considerações finais apresentam que a interação dos pós-graduandos com os graduandos, conduzem ao reconhecimento da importância dessa proposta contra-hegemônica e inovadora, que contribui significativamente com a formação continuada e inicial dos educadores do campo, na perspectiva de ressignificação da práxis docente.

E a maior potencialidade desse processo formativo é a troca de saberes e de experiências pedagógicas repleta de intencionalidades formativas para forjar o educador do campo que possa transformar a escola do campo e contribuir com a construção do projeto societário dos camponeses.

CAPÍTULO 1 - O CAMPO BRASILEIRO: CONTEXTO HISTÓRICO

Para a compreensão do momento atual da sociedade e do campo brasileiro a partir da questão agrária é preciso um movimento dialético, seguir um caminho de volta às origens da formação da sociedade brasileira por uma trilha investigadora dos primórdios da constituição do território brasileiro.

É necessário adentrar nas entranhas da história não apenas para relembrar as datas e os vultos históricos que estão nos livros didáticos que trazem a intencionalidade da burguesia luso-brasileira que registrou e contou a história com seu olhar. Adentrar na história analisando o outro lado da colonização e exploração do território brasileiro para compreender a resistência e a resiliência dos que sofreram com a opressão dos colonizadores para conquistar o pedaço de terra. Sofreram o peso da opressão os nativos que estavam na *terra brasilis* e usavam a terra para retirar o seu alimento, sobrevivendo em harmonia com a natureza sem ter a posse nem a propriedade privada da terra, e os africanos, que sofreram as atrocidades da escravidão e foram obrigados a deixar seu continente do outro lado do Atlântico, onde eram humanos, para aqui serem tratados como escravos.

Os homens e mulheres nascidos da miscigenação das raças, que precisaram da terra para conseguir o alimento para conviver na sociedade com seus próprios esforços, com o trabalho, o suor e até o próprio sangue ou dos seus antepassados, conquistaram seu território cultural, mesmo com todas adversidades impostas pelo opressor.

Destacamos dois episódios marcantes da resistência e resiliência de dois coletivos de homens e mulheres livres, sem bens materiais e com muita força de vontade de viver e conviver em comunhão em prol da terra. Foram os homens e as mulheres que participaram das experiências exitosas de distribuição de terras no campo brasileiro, Canudos e a Marcha para o Oeste (Trombas e Formoso). O primeiro aconteceu no sertão baiano, com um viés mais religioso, e o segundo, teve como cenário o norte goiano, com caráter político. São acontecimentos que ilustram um pouco a luta dos camponeses brasileiros para conquistar seu pedaço de terra, para usá-lo com o seu trabalho na produção de alimentos e viver com dignidade no território camponês.

1.1 Questão Agrária: os conceitos de uso, posse e propriedade da terra

Quando nos apresenta o termo "questão agrária", João Pedro Stédile, atual coordenador político do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), provoca e instiga a penetrar nas entranhas da história do Brasil para compreender o atual momento do campo brasileiro:

O termo questão agrária é utilizado para designar uma área de conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas da sociedade em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra. Ao se fazer o estudo da forma de organização socioeconômica do meio rural de qualquer país, está-se estudando a questão agrária daquele país (STÉDILE, 2012, p. 639).

A compreensão dos conceitos "uso", "posse" e "propriedade da terra" também se faz crucial para que se possa acompanhar e analisar as questões agrárias do contexto histórico do Brasil na perspectiva da composição atual do cenário do campo brasileiro. A explicação de Stédile (2012) corrobora esta análise:

[...] como cada sociedade organiza, ao longo da história, o uso, a posse e a propriedade da terra. Essas três condições possuem características diferentes, ainda que complementares. Cada sociedade tem uma forma específica de usar a natureza, de organizar a produção dos bens agrícolas. E o seu **uso** vai determinar que produtos são cultivados, para atender a que necessidades sociais e que destino se dá a eles. A **posse** da terra refere-se a quais pessoas e categorias sociais moram em cima daquele território e como vivem nele. E a **propriedade** é uma condição jurídica, estabelecida a partir do capitalismo, que garante o direito de uma pessoa, uma empresa ou instituição que possua dinheiro-capital comprar e ter propriedade privada de determinada área da natureza, podendo cercá-la e ter absoluto controle sobre ela, impedindo que outros a ela tem acesso (STÉDILE, 2012, p. 641, grifos nossos).

1.2 A gênese da concentração das terras brasileiras

Aprofundar o olhar nas relações humanas de opressão dos colonizadores (os lusitanos) contra os nativos (o povo indígena) é imprescindível para compreender o processo de construção do contexto histórico da sociedade brasileira atual.

É necessário desvelar a real intenção dos colonizadores lusitanos que chegaram e invadiram o território abaixo da Linha do Equador para explorar e retirar as riquezas naturais, como o pau-brasil e as pedras preciosas, e abastecer a Colônia. Em seguida, começaram a usar a terra para o desenvolvimento da monocultura da cana-de-açúcar, que desembocou atualmente no Agronegócio da ordem capitalista internacional.

O contato dos portugueses com os povos indígenas promoveu desequilíbrio cultural, provocou problemas sociais, sanitários e culturais, literalmente um choque de realidade que quase extermina os que aqui já estavam.

Os nativos da *terra brasilis*, que viviam em comunhão com os bens naturais nas tribos e nas aldeias, não tinham noção de posse da terra e muito menos o conhecimento de propriedade privada, eram livres. Essa liberdade, esse não apego à terra, possibilitou aos índios, que não queriam confrontar ou se relacionar com os brancos invasores, adentrar o território, distanciando-se do litoral.

Ao chegaram ao Monte Pascal em abril de 1500, além de "terra à vista!", os portugueses gritaram "gente à vista!", "riquezas à vista!". Ao descerem das embarcações, perceberam que não se tratava de uma ilha, nem de uma simples terra, e sim de um vasto continente.

Durante as três primeiras décadas de 1500, o território brasileiro foi para Portugal uma colônia de exploração das riquezas naturais, principalmente do pau-brasil, sem que os portugueses se preocupassem em promover o povoamento da colônia na imensidão territorial tupiniquim. Priorizaram explorar as riquezas naturais para suprir as necessidades da família real que ficou em Portugal.

Em 1534, o rei D. João III resolveu mudar a função da colônia, que passou a ser uma colônia de povoamento, ao dividir as terras brasileiras em 15 capitanias hereditárias e oferecê-las aos nobres, chamados de donatários, que tinham a confiança real para administrar as faixas de terras, chamada capitanias hereditárias.

Do ponto de vista legal, o que havia no período colonial era o instituto das sesmarias, transladado de Portugal para o Brasil. Segundo esse instituto, a terra, propriedade da Coroa, era cedida mediante o compromisso do aproveitamento econômico em benefício do reino de Portugal, sendo, portanto, ao mesmo tempo instrumento econômico e político. Econômico, pois o detentor da sesmaria deveria tornar a terra produtiva, de forma que ela gerasse riquezas para a Coroa; político, porque ao detentor da sesmaria era dado o controle sobre a área e a tarefa de proteger a terra da cobiça de outras potências estrangeiras (ALENTEJANO, 2012, p. 740).

Esse processo de aquisição de terras seria passado de pai para filho, por isso o termo hereditário. Além de povoar, administrar e proteger o território, os donatários teriam a obrigação de desenvolver a economia da região. Um dos mais famosos donatários foi Martim Afonso de Sousa, que recebeu a capitania de São Vicente, atualmente cidade do estado de São Paulo. Evidentemente a longa extensão territorial e o pouco povoamento das capitanias demonstraram que a posse da terra em nosso país começou com a propriedade latifundiária.

Diferentemente de outros continentes, que começaram com pequenas propriedades para depois ter o avanço do latifúndio, o Brasil teve a implantação do latifúndio em primeiro lugar e depois passou para as pequenas propriedades, como nos lembra Guimarães (2009):

Enquanto noutros continentes, e após iniciada a civilização (na Grécia e Roma antigas, na Frísia, em Flandres e no Baixo Reno), a propriedade latifundiária surge e se desenvolve sobre as ruínas da pequena propriedade camponesa, em nosso país, ao contrário, a propriedade latifundiária foi implantada primeiro, e a propriedade camponesa somente vai surgir muito depois, quando o rígido sistema latifundiário começa a decompor-se (GUIMARÃES, 2009, p. 48).

O território brasileiro não foi povoado apenas pelas famílias dos portugueses que receberam as sesmarias, “embora fosse a única forma legal de acesso à terra na colônia, não foi a única forma efetiva de ocupação do território colonial pelos portugueses” (Alentejano, 2012, p. 740).

Além dos sesmeiros, outros grupos sociais participaram do processo de colonização, como os homens livres e pobres oriundos de Portugal ou descendentes dos primeiros colonizadores lusitanos, em razão da miscigenação.

A história das formas de ocupação das terras do nosso País é complexa e não se resume à dicotomia proprietários e não proprietários, senhores e escravos que, durante muito tempo, acompanhou as análises historiográficas e sociológicas sobre o tema. Os grupos envolvidos na colonização da terra são variados e cada um dispõe de formas próprias de pensar e ocupar a terra (PIRES, 2013, p. 19).

A intenção de Portugal com a implantação do sistema de sesmarias era que as terras fossem cultivadas para ampliar a agricultura e diminuir a carência de alimentos que assolava a Colônia à época. Contudo, o projeto de distribuir as terras e aumentar a produção de alimentos não atingiu o resultado esperado. Alguns problemas dificultaram a execução da proposta ambiciosa da Coroa portuguesa, entre os quais estão a enorme extensão territorial das sesmarias e o arrendamento das parcelas de terras pelos sesmeiros sem o conhecimento do colonizador, como aponta Pires (2013):

O que, na verdade, ocorreu foi que os sesmeiros (indivíduos que haviam ganhado a posse da terra do rei) arrendavam suas terras de várias formas e os arrendatários (indivíduos que acertavam com os sesmeiros a posse de um determinado pedaço de terra dentro da sesmaria), por sua vez, também a subarrendavam. Tudo isso fora do controle do Estado português (PIRES, 2013, p. 20).

Durante o período de 1530 até 1822, houve três formas de acesso à terra no território brasileiro além do sistema de sesmarias: o arrendamento, a simples ocupação de terras pacificamente ou por conflitos e a ocupação das terras devolutas.

1.2.1 O surgimento de categorias sociais no campo brasileiro

O termo "devolutas" surge na época das sesmarias e foi utilizado para designar as terras que não eram utilizadas pelos sesmeiros e, por isso, deveriam ser devolvidas à Coroa portuguesa, porém "acabaram por se tornar sinônimo de terras não distribuídas, públicas, uma vez que praticamente não havia devolução de terras não exploradas pelos detentores das sesmarias" (ALENTEJANO, 2012, p. 740).

A situação das terras das sesmarias sem uso deixou brechas territoriais para surgir no campo brasileiro uma nova categoria social, o posseiro, aquele

que conseguia a posse da terra, mesmo não sendo sesmeiro. Guimarães (2009) definiu os posseiros, ou intrusos nativos, como os precursores da pequena propriedade camponesa.

A princípio, as invasões limitavam-se às terras de ninguém nos intervalos entre as sesmarias, depois orientavam-se para as sesmarias abandonadas ou não cultivadas; por fim dirigiram-se para as terras devolutas e, não raramente, para as áreas internas dos latifúndios semi-explorados (GUIMARÃES, 2009, p. 51).

Com o passar do tempo, os posseiros foram aumentando seus domínios territoriais à medida que aumentavam sua influência de poder na sociedade brasileira e até na metrópole portuguesa. Em 1822, D. Pedro atendeu aos seus interesses extinguindo o sistema de sesmarias. Contudo, a extinção dessa categoria de ocupação da terra não foi o fim dos sesmeiros. O campo brasileiro ficou com duas categorias sociais que disputavam a posse das terras, sesmeiros e posseiros.

A monarquia brasileira, no período de 1822 a 1850, não fez nenhuma tentativa de regularizar e controlar a posse das terras. O não interesse dos monarcas brasileiros em colocar a regularização das terras como política estatal teve dois motivos cruciais: a ampliação do mercado interno, com a diversificação da produção agrícola, e a manutenção do sistema exportador de cana-de-açúcar e, em seguida, de café (PIRES, 2013, p. 21).

A ocupação e posse da terra não foi um processo pacífico, nem pelo lado dos sesmeiros que se tornaram posseiros, nem pelo lado dos que sempre foram posseiros, como descreve Pires (2013):

Antes de se ocupar a terra com escravos e cultivos, os sesmeiros tornados posseiros e os que sempre foram posseiros destruíam florestas, expulsavam antigos moradores, exterminavam ou domesticavam índios nas terras pretendidas e exploravam os escravos na agricultura. Faziam valer a lei da ordem privada, que era calcada na posse de terras e de escravos, o que se chocava, às vezes, com a ampliação da ordem pública (PIRES, 2013, p. 21).

Os grandes senhores de terras e de escravos exerceram muita influência sobre os políticos, especialmente na época do Império, conseguindo que seus

interesses e reivindicações fossem incorporados ao sistema estatal e depois ao jurídico, aumentando o poder de posse e de controle nas terras brasileiras.

No período de 1820 e 1840, houve duas tentativas de regularização da questão fundiária no país, que não passaram de intenções e não saíram do papel por causa da pressão dos grandes proprietários de terras.

O primeiro projeto saiu da lavra de José Bonifácio de Andrada e Silva no ano de 1821 e possuía vários pontos que feriam os interesses dos grandes fazendeiros: obrigava ao cultivo, pois, caso contrário, a terra voltava a ser do Estado, e proibia a posse irregular. Era um projeto de intervenção pública na distribuição de terras e nunca saiu do papel, mas trazia uma proposta que vai estar no centro discussões daí em diante: a questão da doação de sesmarias pequenas para europeus pobres, índios, mulatos e negros forros. Ou seja, defendia a necessidade de se ampliar o acesso à terra para desenvolver o País, democratizando o acesso a ela [...].

O segundo projeto saiu da lavra de Diogo Antônio Feijó e ambicionava democratizar o acesso à terra ao consagrar o direito à terra a todo cidadão livre ou emancipado, de acordo com o tamanho de sua família e de seus escravos. Além disso, mantinha a obrigatoriedade do cultivo e regularizava as sesmarias antigas e as posses (PIRES, 2013, p. 22-23).

Os dois projetos não efetivados objetivavam a regularização das terras e propunham a democratização do acesso a ela, mas não o acesso das classes sociais menos favorecidas nem dos estrangeiros europeus.

Entre as décadas de 1830 e 1840, a proposta de colonizar o território brasileiro com o incentivo da imigração de europeus para substituir o trabalho escravo não teve o sucesso esperado.

A regularização das terras brasileiras não contava com uma lei fundiária que pudesse fazer convergirem os interesses do Estado e os diversos tipos de proprietários da terra. Continuava a distinguir os dois segmentos sociais, posseiro e sesmeiro, com tratamento distinto para cada um: para os posseiros, as propostas tinham o cunho de intervenção política e para os sesmeiros, o de controlar o seu poder.

Em 1843, o Estado brasileiro, por meio do Conselho de Estado, apresentou um projeto com o intuito de tentar a regularização das terras, as sesmarias e as posses, e ainda vender as terras devolutas com algumas

restrições ao uso, posse e propriedade, pois a realidade fundiária e a ocupação da colônia brasileira eram complexas.

Para os deputados, não bastava estabelecer a compra como única forma de aquisição de terrenos devolutos ou aplicar os recursos obtidos com a venda no financiamento da imigração: era necessário fazer, de uma vez por todas, um acerto com o passado, definir os critérios legitimadores do acesso à terra para que o futuro da propriedade e da economia nacional estivesse garantido. O que eles queriam era a propriedade fundiária e a dominação escravista (PIRES, 2013, p. 23).

A proposta do projeto tinha três vertentes de discussões para pressionar os sesmeiros e os posseiros a usar as terras devolutas, que foram a regularização da propriedade territorial, a cobrança de imposto sobre a terra e o incentivo à colonização estrangeira com apoio do dinheiro arrecadado com os impostos e a venda das terras devolutas. Porém, era proibida a venda da terra aos estrangeiros, que só poderiam ter acesso a ela depois de três anos de estadia no país, quando era permitido se naturalizarem brasileiros, e ainda aos nativos, pobres e escravos forros.

Na Câmara de Deputados e no Senado, posseiros e sesmeiros dividiam as atenções e os votos dos legisladores na defesa dos interesses no decorrer do processo jurídico da construção das leis fundiárias do país. Assim, desde o início da discussão do projeto na Câmara de Deputados, em 1843, até a aprovação da Lei das Terras no Senado em agosto de 1850, regulamentada apenas quatro anos, houve muitas mudanças da proposta original em razão do embate entre sesmeiros e posseiros, dois segmentos sociais influentes na sociedade brasileira.

Depois de mais de três séculos de colonização, exploração e uso do território brasileiro pelos portugueses, surge a primeira lei que define e regulamenta a propriedade privada em terras brasileiras, a Lei das Terras, cujo artigo 3º define o conceito de terras devolutas, que são legalizadas, que prevalece até os dias atuais:

São terras devolutas: 1) as que não se acharem aplicadas a algum uso público; 2) as que não se acharem em domínio particular; 3) as que não se acharem dadas por sesmarias; e 4) as que não se acharem ocupadas por posse que, apesar de não

se fundarem em título legal, foram legitimadas por essa lei (MOTTA, 2005 apud ALENTEJANO, 2012, p. 741).

Com o ineditismo da lei que pretendia regularizar a propriedade territorial, surgiu igualmente o termo "grilagem de terras" (ALENTEJANO, 2012), utilizado até os dias de hoje, mas não com o mesmo sentido da época da Lei das Terras. O termo surgiu por causa de uma artimanha, uma prática de burlar os documentos e forjar uma falsa antiguidade. Os documentos eram colocados em gavetas com grilos, para que o contato com as secreções dos animais deixasse o papel amarelado e com aparência de velho.

Essa fraude documental aconteceu com muita frequência, pois os latifundiários não queriam perder o controle e o poder sobre as terras, e foi facilitada em virtude do pouco ou quase nenhum controle da autenticidade dos documentos por parte da Coroa, apesar da criação da Repartição Geral das Terras Públicas, em 1854, órgão que tinha a incumbência de controlar, medir as terras e investigar a proposta de sua utilização. Ainda havia a responsabilidade de acompanhar o Registro Paroquial das Terras, serviço para ser executado pelo vigário da paróquia. Pires (2013) elenca algumas dificuldades que surgiram:

Os sesmeiros e os posseiros não entendiam a necessidade do registro; os vigários não executavam o serviço; não se conseguia precisar e medir as terras devolutas; faltavam técnicos capazes; os registros eram feitos muitas vezes apenas nas informações prestadas pelos interessados, o que abria distorções no tamanho das terras (PIRES, 2013, p. 26).

A extensão territorial das sesmarias e, em seguida, das inúmeras divisões que sucederam as propriedades doadas pela Coroa portuguesa dava aos latifundiários que tinham a posse da terra mesmo sem documentação poder para proteger seus interesses e impedir a regularização fundiária.

Outros grupos sociais, além dos grandes fazendeiros, homens libertos, artesãos, lavradores e comerciantes, aproveitaram as facilidades nos registros das propriedades das terras para conseguir legalizar seu pedaço de chão.

A Lei das Terras foi uma tentativa, entre muitas do Estado brasileiro, de regularizar e distribuir as terras brasileiras, porém, como afirmou Pires (2013), “a

lei que nasceu para acabar com os conflitos de terra acabou por incentivá-los” (PIRES, 2013, p. 28).

1.2.2 O campo brasileiro invadido pelo pensamento da “colonização sistemática”: capitalismo à vista

É interessante perceber as semelhanças entre o modo de colonização utilizado pelos fidalgos lusitanos em nosso país com o que foi desenvolvido pelos colonizadores britânicos em suas colônias em outros continentes, modelo este que E. G. Wakefield denominou de “colonização sistemática”.

A “colonização sistemática” fundava-se no princípio de que as terras virgens não deviam ser postas ao alcance das populações pobres por preços baixos, a elas acessíveis, porque, se assim acontecesse, os homens e mulheres mais capazes se transformariam em produtores independentes em vez de se engajarem como trabalhadores nas propriedades dos latifundiários. Para assegurar reservas de braços disponíveis, convinha aos senhores, portanto, estabelecer um preço “suficientemente alto” a fim de que a terra não pudesse ser adquirida com facilidade pelos pobres do campo (GUIMARÃES, 2009, p. 49).

O modelo britânico implementado nas colônias trazia embutida a ideia de terra como mercadoria, e não foi o mesmo que vigorou na colonização do nosso país, que contou com a implantação do regime das sesmarias. Os portugueses não consideravam a terra como mercadoria, e sim como um privilégio, cabendo à Coroa portuguesa decidir quem seriam os privilegiados a receber a honraria real, a doação das sesmarias.

A aristocracia rural portuguesa, no Brasil colonial, e a nobreza rural brasileira, logo depois da independência, não precisaram recorrer a esses artifícios do sistema mercantil, porque no seu tempo a terra era ainda um privilégio de casta e não mercadoria. Bastava impedir, por meios jurídicos, as doações e, por meios violentos, as ocupações, àqueles que, ao arbítrio dos grandes senhores dominantes da metrópole ou no Estado nacional nascente, não possuíssem dotes de nobreza ou fartura de dinheiro para merecer sesmarias (GUIMARÃES, 2009, p. 49).

Foi instituída a alteração das sesmarias em posses e nas diversas ocupações das terras, mas os sujeitos presentes no campo não eram apenas os sesmeiros, os privilegiados, a população rural brasileira era composta de ricos e

pobres. Assim, a nobreza rural brasileira percebe que a terra não pode ser mais considerada como um privilégio, mas como uma mercadoria.

A respeito da contribuição de E. G. Wakefield, importante teorizador do colonialismo britânico da época, Guimarães (2009) cita Marx, que, em "O Capital", discorre sobre as relações capitalistas da Coroa britânica com suas colônias:

"Antes de mais nada, Wakefield descobriu, nas colônias, que possuir dinheiro, meios de subsistência, máquinas e outros meios de produção não dá a um homem o caráter de capitalista se lhe falta um complemento - o trabalhador assalariado - o outro homem forçado a vender-se voluntariamente. Descobriu, assim, que o capital, em vez de ser uma coisa, é uma relação social entre pessoas, relação essa que se estabelece por intermédio das coisas. [...] Dê-se, por via governamental, a terra virgem um preço artificial, fora da lei da oferta e da procura, que obrigue o imigrante a trabalhar um longo tempo como assalariado, antes de haver ganhado dinheiro bastante para comprar terra e tornar-se um camponês independente. O fundo resultante da venda das terras a um preço proibitivo para o trabalhador assalariado... empregue-o governo... na importação de pobres-diabos da Europa para as colônias a fim de oferecer, assim ao senhor capitalista seu mercado de trabalho assalariado. [...] Eis aí o grande segredo da 'colonização sistemática'" (MARX apud GUIMARÃES, 2009, p. 50).

A essência do pensamento wakefieldiano da "colônia sistemática", que trata a terra como uma valiosa mercadoria, faz-se presente nas disposições e decisões legais do Império brasileiro, respaldando até a Lei das Terras de 1850.

A pressão dos ingleses para o fim do tráfico de escravos, a mercantilização de café e açúcar para o mercado estrangeiro e a presença de colonos imigrantes europeus foram indícios de que o regime capitalista estava presente no Império brasileiro e, assim, seria necessário mudar o *status* da terra, passando de privilégio para mercadoria. Seria a transição do regime feudal para o capitalismo.

A presença dos ex-escravos e dos imigrantes europeus, ambas categorias pobres, era ameaça para os grandes fazendeiros, no sentido de ocupação ilegal das terras devolutas. Desse modo, a Lei das Terras teve importante papel, seguindo as ideias das "colônias sistemáticas" com o

mecanismo de aumentar o valor das terras e dificultar a compra pelas categorias sociais pobres, perpetuando a sua propriedade nas mãos dos latifundiários.

Nos últimos anos do século XIX, o Brasil passou por grandes transformações sociais e políticas com o fim da abolição da escravidão e da monarquia brasileira, e o início da forma governo republicana. A população livre e pobre aumentou consideravelmente na sociedade brasileira, em especial na zona rural. O aumento desse segmento sem trabalho na zona rural, a terra concentrada nas mãos dos latifundiários, a política polarizada entre os produtores de café e de leite e, no âmbito regional, o poder dos coronéis são estopins motivadores de vários conflitos no interior do Brasil. Destes, podemos destacar Canudos, no sertão baiano, e Contestado, na região sul do país.

1.3 Canudos: o sonho do uso coletivo da terra

O período da história do Brasil denominado de Primeira República foi marcado pelo domínio político conservador e polarizado de dois grupos econômicos do campo brasileiro: os barões do café e os grandes produtores de leite. Os primeiros anos republicanos tiveram o domínio econômico e político dos barões do café, especialmente da região Sudeste.

O domínio econômico-político conservador que se expressava no Império por meio dos seus barões do café, na República se expressará por meio de seus coronéis e suas várias estratégias de mando, entre elas o voto de cabresto. A agricultura de exportação, principalmente do café, continuou sendo o carro-chefe da economia do País e dos conservadores (GUIMARÃES, 2013, p. 29).

Enquanto no Sudeste do país a agricultura do café era o alicerce da economia da região e propulsora das exportações do país, no Nordeste brasileiro a decadência das lavouras de cana-de-açúcar e as secas inclementes e periódicas deixavam o cenário em estagnação da econômica. “O campo brasileiro, especialmente no Nordeste, apresentava evidências de estagnação, a partir de meados do século XIX, e as grandes fazendas entravam em um gradual processo de decadência” (GOULART; BRAGA; REIS, 2013, p. 83).

Os grandes senhores de fazendas canavieiras, que atingiram o auge econômico nos séculos XVIII e XIX com a presença da mão de obra escrava e

conseguiram ditar os rumos econômicos do país, não tiveram êxito em se adaptar à nova realidade. Assim, a força de trabalho escrava foi utilizada na cultura da cana-de-açúcar até os últimos dias do regime escravocrata.

O latifúndio nordestino impediu a presença de mão de obra livre nas redondezas, provocando o êxodo rural para outras regiões brasileiras, pois o fenômeno natural da seca impossibilitava a presença dos sertanejos na região. O cenário sertanejo na época foi definido assim: “o sertão era incógnito; era desamparo e desassossego: o sertão era uma espera enorme” (GOULART, BRAGA; REIS, 2013, p. 83).

Os sertanejos e as sertanejas desamparados, vivendo e sobrevivendo em seus desassossegos, um dia após o outro, na espera constante de dias melhores sem a presença do Estado brasileiro, tinham poucas opções de seguir sua história no sertão. Portanto, ter fé em Deus, acreditar em um “messias” e segui-lo em peregrinação era quase uma questão de sobrevivência, tanto espiritual quanto humana.

A presença de Antônio Vicente Mendes Maciel, o beato Antônio Conselheiro, que oferecia, além de conselhos, a oportunidade de conseguir um pedaço de chão, mesmo que fosse a utopia para um futuro incerto, oferecia também a certeza de que no presente seria possível ter um pouco de alimento em comunhão. Não se tratava apenas de uma questão religiosa, mas da oportunidade de sobrevivência, de fugir das mazelas do sertão.

Diante de tal situação, a peregrinação colocava-se como uma saída. Conselheiro e seus seguidores partiam sertão afora construindo e consertando igrejas, cemitérios e açudes, reparando estradas. Organizavam mutirões nas roças de agricultores pobres, caçavam, coletavam frutos, recebiam doações... E, unidos, estabeleceram um modo de sobrevivência por entre a ordem econômica vigente (GOULART; BRAGA; REIS, 2013, p. 83).

A cada dia o contingente de seguidores do Conselheiro aumentava, formado por uma diversidade de tipos sociais:

[...] pessoas de recursos, que vendiam seu gado para segui-lo; homens e mulheres paupérrimos; índios; negros libertos; doentes mentais, aleijados, incapacitados [...]. Toda ordem de gente que, impressionada pela sua forte presença, entregava

suas vidas às suas orientações (GOULART; BRAGA; REIS, 2013, p. 83).

No primeiro momento, a igreja católica apoiou as ações solidárias realizadas pelos seguidores do beato, porém, com o passar do tempo e o aumento da popularidade do Conselheiro, os bispos e padres passaram a ouvir também os clamores dos coronéis do interior baiano, na região que incluía parte dos municípios de Alagoinhas, Jeremoabo, Pombal, Novo Canudos, entre outros, por considerá-lo uma ameaça à ordem social e religiosa. Começa, então, a perseguição ao beato e aos seus seguidores.

O grupo de Antônio Conselheiro pretendia ocupar terras improdutivas existentes na região para construir o assentamento tão almejado por todos, onde cada família pudesse plantar e colher seu próprio alimento com a bênção do beato. A primeira tentativa aconteceu em 1880 na Fazenda Dendê de Cima, próxima a Itapicuru, que rebatizaram de Arraial de Bom Jesus. A segunda e definitiva, aconteceu na Fazenda Velha em 1893, na região de Tucano e Cumbe, que tinha um povoado de nome Canudos, posteriormente renomeado de Belo Monte pelo Conselheiro.

A Fazenda Velha teve origem no regime colonial das sesmarias: “aquelas terras haviam sido doadas em sesmaria para integrar a Casa da Torre, de Garcia d`Ávila, maior potentado da Colônia” (GOULART; BRAGA; REIS, 2013, p. 85).

O povoado de Canudos já existia quando o Conselheiro chegou. Sua composição social e a estrutura das habitações demonstravam a triste realidade de descaso e quase abandono dos moradores da região pela monarquia, um verdadeiro desamparo humano.

Enquanto havia prosperidade nas cidades e povoados próximos das plantações canavieiras e de cacau voltadas à exportação, no interior baiano a imagem do abandono, da pobreza e escassa produção de subsistência mostravam as desigualdades econômicas e sociais, duas realidades separadas por poucas centenas de quilômetros.

O triste aspecto, o tamanho acanhado, as condições de vida miseráveis nos pequenos povoados evidenciavam a estagnação econômica e as dificuldades enormes vividas pelos sertanejos. Nas comunidades minúsculas, compostas algumas por dezenas

ou poucas centenas de casas simples, em torno de uma rua principal, alguns pontos comerciais e uma capela ou igreja, agrupavam-se moradores pobres, envolvidos com pequeno comércio, com um artesanato rústico, com o trabalho da terra nas fazendas circunvizinhas (MACEDO; MAESTRI, 2011, p. 64).

Essas características representam bem o povoado de Canudos, que para alguns historiadores tinha o nome de arraial, e para outros, de fazenda. Distante da capital baiana aproximadamente 270 km, o povoado surgiu no século XVIII e recebeu esse nome por causa de uma planta da região, canudo-de-pito.

As informações históricas apontam que Canudos era habitado por umas duas centenas de pessoas que viviam de atividades cotidianas de subsistência típicas de comunidades rurais pobres, como a cultura de poucos produtos agrícolas e a criação de animais para auxiliar no transporte de água. As moradias eram casas rústicas, construídas de taipa, pau a pique, cobertas de palhas e algumas poucas de tijolos feitos artesanalmente, chamados de adobo, cobertas de telhas, e ficavam próximas a uma igreja e alguns pontos de comércio.

A escolha do nome Belo Monte para substituir o nome Canudos tinha uma intencionalidade por parte de Antônio Conselheiro, como nos explicam Macedo e Maestri (2011):

Com a instalação dos conselheiristas, o arraial passou a ser conhecido com a nova designação de Belo Monte, nome preñado de significado transcendente. Ao renomear a comunidade, o líder conferiu-lhe sentido diverso daquele tido desde a antiga fundação. O termo adotado indica a revalorização geográfica e simbólica da localidade. Enquanto Canudos lembrava a decadência e o abandono, Belo Monte apontava para o lugar de encontro dos eleitos, para a concretização de uma vida melhor (MACEDO; MAESTRI, 2011, p. 63).

Dados estatísticos da época demonstram que, com a chegada dos conselheiristas em 1893 até o final da guerra em 1897, a população de 230 cresceu para 24 mil habitantes, segundo relato de Euclides da Cunha, baseado na contagem final do conflito pela comissão de engenheiros do Exército. O aumento populacional atingiu índices superiores a 219% ao ano, alcançando o décimo sétimo maior núcleo populacional da Bahia.

A área ocupada em Belo Monte compreendia um pouco mais de 50 hectares. Antônio Conselheiro e os seus seguidores conseguiram em pouco

tempo organizar um modelo social e econômico viável e possível em torno do trabalho coletivo, com o comprometimento de todos os envolvidos para produzir alimentos capazes de sustentar a população do povoado mesmo com todas as adversidades climáticas e geográficas.

Goulart, Braga e Reis (2011) relatam um pouco dessa experiência socialista bem-sucedida no sertão baiano, que comprova a possibilidade de o trabalho coletivo ser eixo transformador social:

Havia entre os moradores do arraial, um acordo tácito de comprometimento com a comunidade e com os seus membros. E a regra implícita que tornava esse acordo possível era a posse coletiva da terra. Havia em Canudos uma estrutura inovadora de posse e uso da terra, de sua distribuição e do que, nela, se produzia. Todos os que lá chegavam recebiam gratuitamente uma porção de terra para viver e trabalhar. Cabia ao trabalhador o resultado da produção; às vezes, decorrente do trabalho familiar e, em outras, da ajuda mútua, entre os agricultores, que se organizavam, muitas vezes, em mutirões. Desenvolviam-se, ali, atividades pastoris, com a criação de carneiros, porcos, aves e gado; fabricava-se, também, couro curtido; as plantações que melhor se adaptaram àquele solo foram as de mandioca, milho, feijão, batata, abóbora, cereais, cana-de-açúcar e melancia. A produção era dividida entre o produtor, que poderia comercializá-la, e a comunidade, que acolhia inúmeros inválidos, velhos e aleijados, impossibilitados de trabalhar. Além do comércio interno, o arraial se relacionava bem com a vizinhança, estabelecendo relações comerciais, de trocas e de doações (GOULART; BRAGA; REIS, 2013, p. 86).

A atividade social, administrativa e a religiosa do povoado tinham a liderança de Antônio Conselheiro, representante máximo da hierarquia social de Belo Monte. Ao seu lado, havia um conselho religioso e administrativo, composto de 12 membros, conhecido como Companhia do Bom Jesus ou Guarda Católica, responsável pela segurança do líder religioso. Além desse grupo, havia os membros da comunidade que exerciam diversas funções, como de chefe militar, curandeiro, escriba, fogueteiro, sineiro, comerciantes, professoras, músicos, que contribuíam com o desenvolvimento e a segurança do povoado.

Antônio Conselheiro e seus seguidores construíram em Belo Monte não só um local seguro para viver em comunhão, mas também uma alternativa de comunidade que tinha o uso da terra e o trabalho coletivo como modelos em

contraposição ao descaso do governo, a fim de conquistar a autonomia em termos de sobrevivência e soberania alimentar em pleno sertão baiano.

Essa comunhão social de homens e mulheres desafiou os conservadores da igreja, do governo e do coronelismo. Acusados de rebeldes que defendiam a monarquia, os conselheiristas foram atacados durante os anos de 1896 e 1897, resistindo bravamente a três expedições de ataque da polícia e do exército brasileiro.

A quarta e última expedição do exército teve repercussão nacional e o acompanhamento da imprensa, mais de 10 jornais mandaram repórteres e fotógrafos, entre eles Euclides da Cunha, que foi testemunha ocular e que ficou espantado com a situação precária e de atraso social encontrada em Belo Monte.

Essa perseguição religiosa e social culminou com a morte de Antônio Conselheiro, falecido no dia 22 de setembro de 1897, doente. Os conselheiristas lutaram e resistiram até o desfecho trágico e sangrento da Guerra de Canudos em 4 de outubro do mesmo ano, sobrevivendo apenas dois homens adultos, um idoso e uma criança.

Além de destruir as vidas de todos, degolar os sertanejos, incendiar e destruir o povoado, os opressores quiseram apagar todas as marcas da presença dos sertanejos e sertanejas que mudaram suas vidas em nome do bem comum e nome do uso coletivo da terra. Todavia, não conseguiram.

Esse episódio sangrento da história brasileira, retratado no livro "Os Sertões", escrito por Euclides da Cunha, e em inúmeras outras obras literárias, cinematográficas, fotos e outros registros, demonstrou e comprovou a experiência social na qual um beato e seus seguidores conseguiram distribuir terra e produzir alimentos em comunhão no sertão baiano. Mesmo depois de 120 anos de história, o sonho de Antônio Conselheiro e de seus seguidores está presente em cada mulher e em cada homem que busca plantar na terra a semente da liberdade. Conselheiro, presente! Conselheiristas, presentes!

1.4 Marcha para o Oeste: rumo a Trombas e Formoso

Acaba a Primeira República e começa a Revolução de 1930. O presidente Getúlio Vargas pretende desenvolver um novo projeto econômico no país

baseado no incentivo à industrialização e à agricultura. No âmbito desta última, acontece o incentivo ao avanço para novas fronteiras agrícolas adentrando o interior do território brasileiro, que ainda era pouco conhecido.

Em 1937, Vargas anunciou o programa de ocupação do território para efetivar a integração nacional. A base do programa tinha a formação de colônias agrícolas nas áreas que fossem desbravadas pelos migrantes, trabalhadores rurais que teriam o incentivo do governo federal para povoar e expandir a agricultura pelos rincões do país, programa batizado de Marcha para o Oeste.

Os trabalhadores e trabalhadoras rurais do Nordeste, Norte, Centro-Oeste e Sul, acompanhados de suas famílias, seguiam em grupos para as áreas que estavam nos planos do governo para se transformar em colônias agrícolas. As longas distâncias com pouco ou quase nenhum recurso dificultavam a árdua viagem. Os migrantes não desanimavam, movidos pelo sonho de conquistar a terra para nela viver, plantar e colher seus alimentos, embora ao chegar ao destino, não tivessem nenhuma estrutura, apenas desalento e muita vegetação virgem.

Para retratar esse período de colonização do território brasileiro, relatarei o episódio que ficou conhecido como a Revolta de Trombas e Formoso, ocorrida entre os anos de 1950 e 1957. No início desse período, os irmãos José e João Porfírio moravam na região de Pedro Afonso, município localizado no norte do estado de Goiás, hoje parte do estado de Tocantins, e ficaram sabendo que em Ceres, a 200 km de capital do estado, o governo federal estava organizando a Colônia Agrícola Barranca. Decidiram conhecer a nova colônia e para lá se dirigiram sem as suas famílias.

Ao chegar à região, perceberam que o repasse de terras e as verbas para investir na produção agrícola prometidos pelos representantes do projeto poderiam demorar por causa dos trâmites burocráticos. Trabalharam na construção da rodovia Belém-Brasília e decidiram seguir o caminho de volta, para o encontro de seus familiares. Na viagem de retorno, os irmãos Porfírio encontram uma região no norte goiano, como descreve Tolentino (2013): “se deparam com uma região de serras, muito fértil, com vários ribeirões e pontas de mato em torno de grotas e grotões”. Conhecê-la mudou os rumos dos dois desbravadores.

A região era diferente das outras que eles conheciam, pois, ao invés de velhos e secos cerrados, havia terra fértil e água em abundância. Perceberam que o “oásis” incrustado no cerrado era um local ideal para morar e construir uma nova vida em função do uso da terra.

Havia poucas fazendas e muitas terras devolutas que o governo de Goiás demonstrava interesse em colonizar. Decidiram voltar a Pedro Afonso para buscar suas famílias, revelar a boa nova para outros camponeses e convidá-los a começar uma nova vida nas terras descobertas na região de Trombas e Formoso, distante 400 km de Goiânia, capital do estado.

Assim, os irmãos Porfírio com seus entes e as outras famílias camponesas se apossaram das terras, arrancaram as matas, fizeram barracos de palha que serviriam de moradias, fizeram as roças e começaram a plantar. Com o passar do tempo, outros camponeses chegaram à região e se incorporaram ao coletivo de trabalhadores rurais.

Todavia, os grandes fazendeiros da região, mesmo não sendo os donos das terras, resolveram extorquir os camponeses, cobrando uma taxa percentual sobre a produção agrícola, que inicialmente foi de 25%. Apesar da pressão dos latifundiários, os camponeses decidiram não pagar a taxa exigida. Essa decisão agravou mais ainda o clima tenso da relação entre os pequenos lavradores e os latifundiários.

Desse modo, no final do ano de 1951, decididos a expulsar os posseiros das terras da região de Trombas e Formoso, os latifundiários juntaram as sedes de suas fazendas em um único local e começaram as retaliações dos poderosos contra os mais fracos da relação, com muita violência. “Os barracos começaram a ser queimados, as roças arrebetadas; o gado, solto nelas para pisotear o que estava. Os posseiros eram obrigados a fugir e a esconderem-se no mato” (TOLENTINO, 2013, p. 101). Sem a lavoura para suprir a necessidade de alimentos, só restava maxixe, que com leite de coco servia de único alimento para os camponeses.

Foi um tempo difícil, mas na contramão das ações truculentas dos grandes fazendeiros da região de Trombas e Formoso os posseiros pretendiam

regularizar a propriedade pelos trâmites legais, embora o governo não demonstrasse interesse em agir em prol dos posseiros.

O tempo passava e o número de colonos aumentava, apesar de todas as adversidades e incertezas de conquistar a posse definitiva das terras. A morosidade do governo do estado de Goiás em resolver a situação de maneira legal não desanimou os posseiros, que em 1953 decidiram formar uma comitiva de 120 colonos, lotaram um caminhão e partiram rumo à capital para falar com o governador Pedro Ludovico. A resposta do governador não agradou os posseiros e apontou o caminho que eles não queriam seguir, o do conflito armado para defender as suas terras. “Cabia aos camponeses apanhar as armas, meterem-se dentro das grotas, defender as terras e impedir as queimadas das roças” (TOLENTINO, 2013, p. 101).

Compreenderam que a união de todos, aumentando o contingente de posseiros imbuídos das ações coletivas de defesa da terra e das lavouras, dificultaria a prisão deles, pois seu lema era: “existirá um crime para um homem, para dois ou três tem crime, tem processo, tem prisão; mas para 200, 300, 500 homens não tem crime, não tem cadeia” (TOLENTINO, 2013, p. 101).

Os camponeses de Trombas e Formoso, decididos a assegurar e defender suas terras, organizaram-se espontaneamente com dois propósitos cruciais: a autodefesa e o plantio da lavoura no tempo certo. Entenderam que nos momentos difíceis da luta pela terra, e até mesmo da sobrevivência, a presença e o compartilhar do coletivo eram imprescindíveis para fortalecer a união dos envolvidos e proporcionar a consolidação do trabalho coletivo em prol da conquista da terra.

Do compartilhamento das dificuldades cotidianas ou da vivência de tempos de adversidades, os camponeses se juntavam por muitas vezes em ocasiões festivas para o conjunto trato das terras. Eram os mutirões. Famílias inteiras a derrubar as matas e preparar as roças para o plantio das colheitas, o auxiliar no trato das crianças ou no preparo das refeições de famílias em estado de necessidade. Com suas armas a descansar próximo às enxadas de seu trabalho nos campos, alternavam seus dias solidariamente guardar e cultivar as posses de suas famílias (TOLENTINO, 2013, p. 102).

Em 1953, mesmo com a organização dos trabalhadores rurais e a quantidade de colonos que tinha aumentado na região de Trombas e Formoso, as condições das moradias eram precárias. A maioria dos camponeses e seus familiares permanecia nas matas por causa do clima de insegurança e dos constantes ataques e incêndios das casas e barracões provocados pelos latifundiários. Apesar da represália contra os posseiros, que também teve a participação de policiais com atos violentos, surras e torturas, os colonos resistiam.

No ano seguinte, chega à região João Soares, um militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que tinha a intenção de se aproximar dos camponeses da região e consolidar a participação deles nas lutas camponesas no interior do estado goiano. Esse movimento de inserção nas lutas organizadas com intenções políticas e fundiárias nesse período da história estava presente em várias regiões do país.

A união dos camponeses com os militantes políticos possibilitou a organização dos posseiros da região. As ações de defesa, plantio e colheita das roças seguiram em mutirão, não mais de forma isolada, mas organizadas em setores e com a coordenação de conselhos. Outra ação de organização do terreno pleiteado pelos posseiros, como a divisão de lotes, era mediada pelos conselheiros.

No dia 5 de abril de 1954, ocorreu o conflito mais violento, que Tolentino (2013) considerou a principal batalha do movimento de Trombas e Formoso.

A polícia havia invadido a região em uma operação sem precedentes e queimou praticamente todos os barracos, obrigando os posseiros e suas mulheres a se refugiarem nas matas e na serra. Em represália, os camponeses incendiaram a sede de uma das fazendas dos grandes proprietários da região. Os soldados, então, entraram em Trombas e prenderam dezenas de mulheres e crianças. Puseram-nas beiradas da carroceria de um caminhão e, entre elas, entrincheiram-se fortemente armados. Assim julgavam que poderiam atacar os camponeses sem maiores riscos de represália (TOLENTINO, 2013, p. 103).

Os camponeses não recuaram diante dessa situação complicada. Articularam uma estratégia de resistência e de combate meticulosamente

planejada e executada, em que apenas os melhores atiradores alvejavam e acertavam os policiais, provocando perdas nas tropas e causando o recuo dos inimigos.

A vitória dos camponeses na Batalha da Tataíra, como ficou conhecido esse confronto histórico, foi crucial para demonstrar a união, a força da organização, a resistência e o controle territorial dos camponeses. Com o passar do tempo, os camponeses seguiram se organizando coletivamente, criaram a Associação dos Lavradores do Formoso e os Conselhos de Córrego. As duas instâncias demonstraram a organização coletiva dos camponeses, que tinham a intenção principal de regularizar as terras com o aval do Estado. Conseqüentemente, a liderança de José Porfírio emerge entre os camponeses, tornando-se o líder das lutas da região.

Os latifundiários não estavam satisfeitos com o fortalecimento da organização dos camponeses. O governo do estado de Goiás tinha atitudes e discursos que agradavam os dois lados: “se por um lado dizia que se mantinha firme no propósito de dar apoio e assistência aos posseiros, por outro, enviava novos contingentes da Polícia à região” (TOLENTINO, 2013, p. 104). Essa ambigüidade governamental provocou a formação de duas correntes na sociedade civil e seus representantes políticos: apoiadores dos camponeses e defensores dos latifundiários.

No cenário político, os deputados cobravam uma intervenção em defesa dos posseiros e o fim das ações violentas na região, com apoio de vários setores da sociedade. Os grandes fazendeiros, com o apoio dos jornais de circulação na capital, espalharam a ideia de que a resistência dos camponeses era uma revolta comunista que estava prestes a se disseminar em todo o estado. Segundo eles, a ordem social seria restituída com a invasão das tropas policiais na região de Tromba e Formoso.

Os posseiros também tinham aliados na capital:

Em fevereiro de 1957, na Câmara Municipal de Goiânia, foi criada a Comissão de Solidariedade aos Posseiros de Formoso e Trombas. A comissão era composta por políticos, lideranças sindicais, advogados, jornalistas, estudantes, pequenos comerciantes e grande números de simpatizantes. A comissão estava engajada na formação de uma opinião pública favorável

ao movimento de Trombas e na facilitação da compra e do escoamento da grande safra da região (TOLENTINO, 2013, p. 104).

Na mesma época, as mulheres do movimento de Trombas e Formoso, organizadas em uma comissão representando o Conselho Feminino da Associação dos Camponeses de Formoso e Trombas, foram à capital do estado reivindicar um posto de saúde e escolas, entre outros pedidos. A presença e a força das mulheres no movimento de Trombas conseguiram conquistar o direito à educação e melhorias das vias de acesso à região.

Além das conquistas dos aparelhos sociais, como a escola e a sede da Associação dos Lavradores, as mulheres tiveram papel importante na resistência do movimento e conseqüentemente conquistaram respeito e mais força para enfrentar a violência e a humilhação impostas pelos homens dos dois lados do conflito, ora pelos maridos e pais, ora por policiais e jagunços.

Os dez anos que se seguiram à chegada dos irmãos Porfírio e primeiros colonos da pacificação da região, com as quase 10 mil famílias, muitas lutas e conflitos, fizeram parte da história do movimento de Trombas e Formoso. A divisão das terras e a legalização das propriedades a partir do início da década de 1960 se fizeram presentes na pauta principal de reivindicações dos colonos.

Com o apoio dos colonos, o líder camponês José Porfírio conseguiu dois postos: o de mito na região e o de deputado na Assembleia Legislativa goiana. A sua participação como parlamentar contribuiu para a entrega de escrituras a vários posseiros da região de Trombas e Formoso.

Os tempos de paz no campo na região de Trombas foi curto. O golpe militar de 1964 desencadeou a repressão, prisão e tortura contra os representantes e os líderes do movimento, e até o deputado Porfírio teve o mandato cassado e está desaparecido até os dias atuais.

Os episódios relatados, o da Guerra de Canudos e o da Marcha para o Oeste, mesmo em períodos diferentes da história do Brasil, tanto no sertão baiano quanto no norte goiano, tiveram como pano de fundo a força, a persistência, a resistência e a união dos camponeses contra a ganância e a opressão dos grandes fazendeiros.

Os camponeses foram protagonistas nas adversidades e nas dificuldades dos enfrentamentos contra os seus opressores para conquistar o direito à terra e compartilhar o trabalho coletivo em prol do bem comum. As suas formas de organização da vida social e do trabalho coletivo em torno da terra demonstraram para as futuras gerações que é possível produzir alimentos para a subsistência e fortalecer a convivência em comunhão.

1.5 A industrialização afeta o campo brasileiro

A partir do governo de Getúlio Vargas, o processo de industrialização do país ganhou força, principalmente na região Sudeste, com o aumento do número de indústrias e a mão de obra do campo migrando para a cidade.

Com o término da Segunda Guerra Mundial em 1945, as indústrias brasileiras ganharam impulso para atender às demandas de alguns países europeus que participaram do evento bélico e precisavam comprar produtos industrializados, e a agricultura também precisava mudar de patamar. A criação da Petrobras em 1953, por exemplo, promoveu um amplo desenvolvimento das indústrias ligadas aos gêneros derivados do petróleo (borracha, plásticos, fertilizantes, entre outros).

O governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960) continuou a prestigiar o desenvolvimento industrial e promoveu a instalação de multinacionais automobilísticas em território brasileiro, como Ford, General Motors e Volkswagen.

Outro desdobramento da marcha para o oeste foi a mudança da capital do país do Rio de Janeiro para o Planalto Central, provocando a intensificação do fluxo migratório de outras regiões brasileiras para o Centro-Oeste.

No campo brasileiro, a agricultura e a pecuária sofreram muitas interferências com a escassez da mão de obra qualificada decorrente das mudanças provocadas pela industrialização e ampliação das cidades.

No mesmo ritmo, de um lado, aconteceu a organização dos camponeses e pequenos agricultores em movimentos sociais e sindicais com a intensificação das lutas no campo; de outro lado, os conservadores intensificaram a repressão e violência aos trabalhadores rurais e sindicalistas.

No final da década de 1940, trabalhadores nordestinos começam a se organizar e, na década de 1950, surgem, legalmente, as Ligas Camponesas, que serão responsáveis por várias formas de protesto contra a concentração fundiária e seus desmandos. Há também o surgimento e a ampliação do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), no Rio Grande do Sul, que está na origem do atual Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). [...] É fundada a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB), que, na década de 1960, se transforma em grande celeiro para a sindicalização do campo (PIRES, 2013, p. 30).

Essa invasão do interior do país pelo capitalismo não é historicamente pacífica e sempre tem a resistência dos camponeses. Para expulsar os trabalhadores e trabalhadoras do campo, os fazendeiros ilegais e os grileiros de terra agem com truculência, e os conflitos pela terra que não são poucos no decorrer da história deixam rastros de sangue, às vezes noticiados na imprensa.

1.6 Conflitos pela terra: além de categoria, denúncia social

Os conflitos pela terra provocam verdadeiros massacres humanos. Os camponeses que resistem em sair de suas terras são alvos vivos, são vítimas de agressões e mesmo de tiros dos jagunços e pistoleiros contratados pelos grandes latifundiários ou grileiros de terras para amedrontá-los e até matá-los.

Pela urgência e a necessidade de denunciar e revelar a violência contra os sujeitos camponeses em pleno regime militar, em meados da década de 1970 a Comissão Pastoral da Terra (CPT), uma organização ecumênica, é fundada para defender os interesses dos camponeses. Isso transforma os conflitos no campo do Brasil uma categoria social de estudo e de denúncia social camponesa, acima de tudo.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT), desde a sua criação em 1975, se defronta com os conflitos no campo e o grave problema da violência contra o que se convencionou nomear como os trabalhadores e trabalhadoras da terra, termo que engloba as mais diferentes e diversas categorias de camponeses, indígenas, assalariados rurais, comunidades tradicionais e pescadores artesanais que vivem em espaços rurais e têm no uso da terra e da água seu sistema de sobrevivência e dignidade humana. Desde o início também se faz o levantamento de dados sobre as lutas de resistência pela terra, pela defesa e conquista

de direitos e denuncia a violência por ele sofrida, por diversos meios, sobretudo através do seu Boletim (CPT, 2015, p. 9).

A partir de 1985, a CPT decide publicar anualmente um relatório intitulado "Conflitos no Campo Brasil", que traz os registros das ocorrências de conflito e de violências sofridas pelos trabalhadores e trabalhadoras da terra. Esse documento serve como instrumento de denúncia da violência que assola o campo brasileiro.

Como aponta Welch (2012), os relatórios da CPT são organizados por categorias de análise para registrar os conflitos. Os temas destacados no relatório são os conflitos no campo, a terra, a água, o trabalho, a violência contra a pessoa, as manifestações e os documentos de entidades e movimentos sociais. Existem ainda as subcategorias sociais relacionadas com as categorias citadas, como despejos, expulsões, trabalho escravo, agrotóxicos, mineração, entre outros, que servem para aprofundar as questões conflitantes do campo. A vocação da CPT com esse trabalho é ser os olhos, os ouvidos e a voz dos trabalhadores e trabalhadoras da terra que clamam por justiça e por direitos sociais no campo brasileiro.

Além dos trabalhadores e trabalhadoras da terra que são protagonistas dos conflitos no campo hoje, Welch (2012) aponta os ruralistas como os outros sujeitos essenciais desses conflitos.

Os camponeses são protagonistas dos conflitos no campo hoje, mas só porque donatários, senhores de engenho, fazendeiros, grileiros, agroindustriais, agronegociantes e políticos ruralistas o foram ontem. Não fosse pela agressão, pela acumulação primitiva da terra e pela exploração do trabalho, os camponeses não teriam motivos para se engajarem nos conflitos (WELCH, 2012, p. 142).

Desde os primórdios da colonização lusitana até os dias atuais, com a maior bancada da composição política do Congresso Nacional, os sujeitos dos conflitos, os opressores dos camponeses, são os grandes latifundiários que compõem o cenário de disputa das terras brasileiras. Historicamente o campo brasileiro não é um território pacífico.

A terra está nas mãos de poucos, enquanto um grande número de trabalhadores e trabalhadoras da terra é proibido de ter acesso ela e de trabalhar

livremente para produzir seus próprios alimentos e sobreviver junto com seus familiares nos diversos contextos históricos da sociedade brasileira. Welch (2012) comenta: “não fosse pela agressão, pela acumulação primitiva da terra e pela exploração do trabalho, os camponeses não teriam motivos para se engajarem nos conflitos” (WELCH, 2012, p. 142).

Pericás (2017) relata um quadro dramático a partir dos relatórios da CPT, que retratam bem o avanço da violência do campo brasileiro durante uma década, entre os anos de 2002 a 2011. Nesse período, houve 6.489 conflitos por terra, com uma média de 648 por ano e com 360 pessoas assassinadas. No mesmo período, o total de pessoas envolvidas nos conflitos fundiários girou em torno de 350 mil a 1,2 milhão.

Em 2015, a mesma entidade denunciou que o número total de ocorrência de conflitos no campo foi de 1.217 e teve o envolvimento de mais de 816 mil pessoas. Comparando este dado com o do ano anterior, que foi de 1.286, constata-se uma diminuição do número de conflitos. Porém, as mortes no campo naquele ano somaram 50, um aumento de 39% em relação a 2014, com 36 assassinatos. As motivações dos conflitos, nesse período, foram várias:

Entre os conflitos, dominaram aqueles por terra com 63,4% e, entre eles as ocorrências foram 771(793 em 2014), as ocupações e retomadas 200 (205 em 2014) e 27 os acampamentos novos (20 em 2014). Os conflitos trabalhistas chegaram a 84, sendo que 80 foram os casos de trabalho escravo. Ocorreram também, 135 conflitos por água em 2015 (CPT, 2015, p. 33).

O ano de 2016, além de ter sido marcado por um golpe político, midiático e jurídico que tirou do poder a presidente legítima, eleita democraticamente pelo voto popular, registrou o assustador aumento da barbárie no campo, que teve o maior número de ocorrências de conflitos por terra desde a fundação da CPT, 32 anos antes. Pericás (2017) demonstra que a situação piorou muito.

Foram 1.295 ocorrências de conflitos ao longo do ano (equivalente a 3,8 por dia), 172 disputas por água (a maior cifra desde 2002) e 61 assassinatos. Nas diferentes porcentagens 232% mais alta que em 2015, além de 12.829 despejadas, 31.278 ameaçadas de expulsão, 3.287 que tiveram suas casas assoladas, 4.611 que viram suas roças destroçadas e 3.071 com

outros bens destruídos. Ao todo, 909.843 pessoas estiveram envolvidas em conflitos rurais no ano passado (PERICÁS, 2017, p. 63).

Infelizmente, o ritmo da violência no campo continua alarmante. Em abril de 2017, em plena semana que completou o massacre de Eldorado dos Carajás, Pará, no qual 19 trabalhadores rurais foram assassinados, aconteceu outra chacina que vitimou 9 trabalhadores rurais em Colniza, Mato Grosso do Sul.

A CPT aponta três elementos em comum entre as duas chacinas: as vítimas são pobres; os locais dos crimes são de invisibilidade estatal e a impunidade dos crimes por conflitos no campo é um fator central para os assassinatos de sujeitos camponeses, que são trabalhadores rurais, indígenas, quilombolas e lideranças comunitárias que perdem as suas vidas por não se calar no território camponês.

Outro caso que dominou o cenário da violência do campo brasileiro e que teve repercussão na imprensa nacional e internacional foi a chacina na fazenda Santa Lúcia, município de Pau d'Arco, no estado do Pará, no dia 24 de maio de 2017, em que 10 trabalhadores rurais foram executados. Tal ação truculenta e reacionária ocorreu durante uma reintegração de posse e teve a participação de uma tropa de 30 policiais civis e militares, que, ao invés de proteger e dar segurança ao processo para acontecer de maneira ordeira e pacífica, aliaram-se aos seguranças do latifundiário e defenderam os interesses dos proprietários rurais.

O que impressiona nesse episódio revoltante é que foram encontrados nos corpos dos trabalhadores rurais mortos sinais de tortura e de que a execução teve requintes de crueldade, pois os tiros foram à queima-roupa na cabeça e no peito. Os agentes da lei que viraram capangas da lei do mais forte, do lado mais poderoso, modificaram a cena do crime e ameaçaram as testemunhas.

Retornando aos dois episódios relatados anteriormente neste trabalho, a Guerra de Canudos e a Marcha para o Oeste, observa-se que as estratégias de massacre e opressão contra os trabalhadores e trabalhadoras da terra foram semelhantes. Enquanto em Canudos houve a decapitação e a exposição das cabeças dos líderes para mostrar a força, na Marcha, ocorreu o sumiço do líder José Porfírio e de outros companheiros.

A destruição de todos os vestígios da presença da organização e do trabalho coletivo, a queima das casas e a destruição das lavouras são outras estratégias opressivas dos grandes fazendeiros contra os camponeses.

Ao relacionar os dois conflitos com os ocorridos no campo atualmente, é perceptível que a elite fundiária brasileira (os grileiros e os fazendeiros ilegais) continua agindo com as mesmas estratégias para amedrontar e silenciar os camponeses, como os assassinatos das lideranças, a aliança com os agentes policiais, a conivência, omissão e negligência do Estado, o apoio de alguns veículos de comunicação para criminalizar os movimentos sociais, sindicais e qualquer mobilização reivindicatória de direito social, para inculcar na sociedade civil que os movimentos sociais são reacionários, baderneiros, criminosos.

Esse cenário de truculência e violência demonstra que o campo brasileiro sempre foi um território em disputa: de um lado, os camponeses que não querem muita coisa além de seu pedaço de chão para plantar e consumir seu próprio alimento para sustentar seus familiares; do outro lado, os latifundiários encontram-se protegidos pelo arame farpado e pelo Estado, e não medem esforços e nem as medidas opressivas para permanecer e perpetuar-se em terras alheias.

1.7 A atual questão agrária brasileira em quatro temas centrais

Para Alentejano (2014), a compreensão da situação atual do campo brasileiro passa pelos quatro temas nucleares que compõem a questão agrária brasileira: 1) a persistência da concentração fundiária, da injustiça e da desigualdade no Brasil; 2) a nova onda de internacionalização da agricultura brasileira e a ameaça à soberania territorial; 3) a violência, a exploração do trabalho e a devastação ambiental como pilares do modelo agrário dominante no campo brasileiro e 4) a defesa da democratização da terra contra os processos de afirmação do Agronegócio.

Em relação ao primeiro tema, a persistência da concentração fundiária, da injustiça e da desigualdade, o pesquisador traz à tona o processo de composição do campo brasileiro, apontando a concentração fundiária como a principal marca histórica do campo brasileiro.

O processo de acumulação das terras nas mãos de poucos teve início no período colonial com o regime das sesmarias, a incrementação e a legalização com a aprovação da Lei de Terras em 1850, persistindo no Segundo Império. Mesmo com o advento da Reforma Agrária, a distribuição de terras só alcança uma parcela insignificante de camponeses.

Para corroborar essas ideias, os dados do INCRA apontam a concentração fundiária nas grandes propriedades:

Tabela 1: Concentração fundiária no período de 1967 a 2014

Ano	Imóveis Rurais	Área total (ha)	Latifúndios	Área (ha)
1967	3,1 milhões	331,3 milhões	43,9 mil - 2,4%	165,7 milhões - 50%
1972	3,3 milhões	370,2 milhões	50,5 mil - 1,5%	193,7 milhões - 51,4%
1978	3,0 milhões	419,9 milhões	56,5 mil - 1,8%	246,0 milhões - 57%
1992	3,1 milhões	331,3 milhões	43,9 mil - 2,4%	165,7 milhões - 50%
1998	3,5 milhões	415,5 milhões	57,8 mil - 1,6%	216,8 milhões - 52,9%
2003	4,2 milhões	420,3 milhões	69,1 mil - 1,6%	183,4 milhões - 43,7%
2010	5,1 milhões	568,2 milhões	-----	238,9 milhões - 62,8%
2014	-----	-----	-----	244,7 milhões - 66,7%

Fonte: Dados Estatísticos do INCRA (CPT, 2015) organizados pelo autor.

Seguindo essa demonstração da concentração de terras dos grandes latifundiários, Alentejano (2014) traz as seguintes informações, a partir dos dados do INCRA (2012):

Tabela 2: Concentração fundiária por área por área do imóvel

Imóveis - tamanho (ha)	Total - Imóveis	Área do total
menos de 10ha	34,10%	1,46%
Mais de 1.000ha	1,48%	52,84%
Menos de 10 a 100ha	86,2%	20%
Mais de 100ha mais de 1000ha	15%	80%

Fonte: INCRA, 2012 (apud ALENTEJANO, 2014) - organizado pelo autor desta dissertação.

Essa distribuição de terras repleta de desigualdade, a partir da qual cada vez mais os latifundiários aumentam a concentração fundiária, mesmo com menos imóveis, Alentejano (2014) destaca duas consequências que interferem nos aspectos políticos, econômicos e sociais na constituição da realidade do campo em nosso país: a representação política e a expulsão de trabalhadores do campo.

O autor (2014) cita as informações de Carter (2010), que demonstra a diferença da representatividade política entre os camponeses e os grandes fazendeiros no Congresso Nacional brasileiro:

Segundo Carter (2010), a discrepância da representação política entre camponeses e agricultores familiares - um deputado para 612 mil famílias entre 1995 e 2006 - e grandes proprietários - um deputado para 236 famílias - uma diferença de 2.587 vezes. Como consequência direta dessa desigualdade, conseguiram obter 1.587 vezes mais recursos públicos que os camponeses e agricultores familiares para o financiamento da produção agropecuária (ALENTEJANO, 2014, p. 27).

Mesmo depois de quase uma década da pesquisa de Carter, os grandes fazendeiros continuam sendo bem representados no Congresso Nacional, pela bancada ruralista, que defende seus interesses com a aprovação de leis e projetos que beneficiam a elite capitalista do Agronegócio.

A representatividade política no Congresso Nacional mostra-se muito desigual: a bancada ruralista é composta de 211 congressistas dos 513 deputados federais, ou seja, 41% do total. No Senado Federal, a realidade é a

mesma: dos 81 senadores, o Agronegócio tem o apoio de 36 deles, 44% dos parlamentares.

Recentemente, em decisões cruciais da política nacional, no caso do Golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff e do apoio ao ilegítimo governo de Michel Temer, a bancada ruralista demonstrou sua força e conseguiu negociar seus votos para os conservadores golpistas em troca de muitas regalias financeiras para o setor do Agronegócio, como confirma Pericás (2017):

O fato é que a Bancada Ruralista representa 41% dos parlamentares na Câmara de Deputados, ou seja, dos 211 deputados federais. A atual administração, em troca de votos para garantir a continuidade do presidente no cargo, transformou o governo num grande balcão de negócios. E as medidas propostas pelos ruralistas, em sua maioria, têm sido atendidas e apoiadas pelo Palácio do Planalto. O intuito do governo, assim, é explicitamente fazer concessões ao “mercado” e ao agronegócio (como anistiar proprietários) e abrir o território nacional para a entrada de grupos internacionais. É só lembrar que metade dos votos para salvar o mandato de Temer foram da Frente Parlamentar da Agropecuária. Dos 263 votos para arquivar a denúncia contra o governante, 129 vieram dos ruralistas (PERICÁS, 2017, p. 69).

O *site* De Olho nos Ruralistas - Observatório do Agronegócio no Brasil, no dia 25/9/2017, comentou sobre o poder dos membros da Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), “que podem derrubar uma presidente e manter outro no poder”. No processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, 83% dos parlamentares da bancada ruralista votaram contra a presidente em 2016, e para manter Temer no poder foram 72% deles. O *site* citado aponta como a bancada ruralista é fiel aos interesses políticos do Agronegócio: “Entre os 155 deputados dessa frente que votaram tanto no dia 17 de abril de 2016 como na sessão do dia 2 de agosto de 2017, 124 deles votaram contra Dilma Rousseff e a favor de Michel Temer. Ou seja, 80% dos votantes da FPA”¹

Para ter essa fidelidade quase intacta e se manter no cargo, o Presidente Temer liberou recursos financeiros substanciais para a aprovação de muitas emendas parlamentares favorecendo os latifundiários do Agronegócio.

¹ Disponível em: <<https://deolhonosruralistas.com.br/>>.

Esta administração defendeu a mudança da idade da aposentadoria rural e se dedicou a retirar subsídios de energia, aumentar os juros para financiamentos agrícolas, enfraquecer as regras de licenciamento ambiental, eliminar ou reduzir o tamanho das unidades de conservação e rever desapropriações para a Reforma Agrária dos anos recentes. A bancada ruralista ainda pede o perdão de seus afiliados das dívidas com o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (Funrural), que acumula um passivo de R\$ 10 bilhões (PERICÁS, 2017, p. 68).

Contraditoriamente, o governo que tinha a Reforma da Previdência como uma ação governamental necessária e imprescindível para ajustar as contas públicas e proporcionar a estabilidade e a segurança previdenciária para as futuras gerações de trabalhadores, submete-se a negociar, e até mesmo a perdoar dívidas trabalhistas, com os empresários do Agronegócio como moeda de troca, com o objetivo de permanecer no poder.

Seguindo no sentido oposto, o INCRA e outros órgãos governamentais que defendem os interesses dos camponeses por meio de programas de financiamento, como a proposta de obter terras para a Reforma e projetos de assistência técnica para contribuir com os pequenos agricultores na qualificação, produção e aquisição de alimentos, não recebe a mesma atenção que o Agronegócio do governo.

Pericás (2017) cita a matéria do jornalista Rainer Bragon, publicada na Folha de São Paulo no dia 1º/10/2016, mostrando a intenção do governo Temer contra os pequenos agricultores:

[...] o governo Temer, já naquele momento pretendia fazer cortes substanciais de verbas para programas federais ligados à Reforma Agrária. O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), por exemplo, teve uma redução de R\$ 478 milhões para R\$ 294 milhões, com a ulterior diminuição do número de famílias atendidas, que passaria de 91,7 mil para 41,3 mil (PERICÁS, 2017, p. 69).

O descaso com o INCRA, como destaca Pericás (2017), não é “privilégio” apenas desse governo, já vem ocorrendo há muito tempo em outras gestões, mesmo no caso dos dois últimos presidentes que tiveram o apoio da classe camponesa.

O INCRA tem sofrido cortes drásticos seguidos ao longo dos anos. Em 2015, (...) o orçamento foi de R\$ 2 bilhões; em 2016, de R\$ 1,5 bilhão; e em 2017, de R\$ 740 milhões, dos quais 46% contingenciados. Isso significa o equivalente a R\$ 300 milhões. Destes, apenas R\$ 130 milhões são reservados para obtenção de terras, e o restante, destina-se a pagamentos de salários e outras despesas (PERICÁS, 2017, p. 69).

Outro núcleo que representa a concentração fundiária no campo brasileiro é o de investidores estrangeiros que conseguem adquirir terras brasileiras sem muita dificuldade. Alentejano (2014) identifica esse fenômeno social como a nova onda de internacionalização da agricultura e a entende como uma ameaça à soberania territorial.

No início do século XVI, quando os portugueses invadiram o território tupiniquim, começaram explorando dos recursos naturais, sem se importar com a presença e com a diversidade dos nativos. Em seguida, promoveram a colonização das terras com a distribuição das sesmarias e a implantação do plantio da cana para a produção de açúcar a ser exportado. Para isso, instituíram o regime escravista com a exploração do trabalho do negro escravizado e consolidaram a internacionalização da agricultura no país.

Para Alentejano (2014), atualmente a nova onda de internacionalização da agricultura brasileira acontece com a combinação do domínio tecnológico e financeiro por grandes empresas multinacionais, além da compra de terras por empresas, fazendeiros e fundos financeiros internacionais.

A presença internacional dos oligopólios no campo brasileiro promove uma concorrência desleal e desigual, que prejudica a sobrevivência econômica dos fazendeiros menores, por não terem condições financeiras nem recursos tecnológicos para atender às imposições do mercado financeiro. Assim, são obrigados a participar dessa tendência do capital estrangeiro, que cada vez mais comanda os destinos da agricultura brasileira, que é a concentração da produção agrícola em poder de um grupo reduzido de empresas transnacionais que controla o mercado nacional. Esse cenário é descrito por Pericás (2017):

O Brasil é um dos maiores produtores e exportadores mundiais de grãos de soja, mas apenas um número reduzido de empresas controla o mercado nacional: Bunge, Monsanto, Basf, Cargill, Dreyfus e ADM. É bom lembrar que a Bayer, Dow, Monsanto,

Basf, Dupont e Sygenta, juntas, controlam 75% do mercado mundial de agrotóxicos, assim como 65% do mercado de sementes em âmbito global. Se considerarmos o processo de fusões e projetos de criação de megaempresas (Sygenta e ChemChina, Dupont e Dow, Monsanto e Bayer), teremos apenas três grandes grupos empresariais dominando o planeta nesse campo (na atualidade, o valor total do mercado global de sementes e agrotóxicos é de US\$ 97 bilhões) (PERICÁS, 2017, p. 64).

O terceiro tema central da atual questão agrária do país apontado por Alentejano tem a violência, a exploração do trabalho e a devastação ambiental como potenciais consequências que atingem o campo brasileiro.

A expulsão dos camponeses decorrente da concentração de terras de maneira desigual provoca e potencializa o fenômeno social do esvaziamento do campo brasileiro, tornando-o cada vez mais um território vazio, pois a modernização da agricultura que se faz presente nos últimos anos reduziu drasticamente a necessidade de mão de obra em diversas áreas do trabalho nas lavouras.

A presença no campo brasileiro das técnicas da agricultura com maquinários e insumos (agrotóxicos) e pecuária estão provocando a devastação ambiental, diminuindo a vegetação nativa, caatinga, cerrado, floresta amazônica, mata atlântica e as reservas aquíferas, sendo responsável por desequilíbrios ambientais em diversas regiões brasileiras.

O trabalho da agricultura que antes era realizado pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais, como a capina de lavoura ou colheita de grãos, atualmente é feito em grande escala por máquinas, sendo necessário contratar apenas um encarregado de comandar o trator. Assim, os trabalhadores e trabalhadoras rurais não têm alternativa para sobreviver no campo sem trabalho, são obrigados a vender suas terras, deixar para trás sua história e ir para a cidade aumentar as estatísticas dos desempregados urbanos.

A questão da violência e da exploração do trabalho já foi apresentada anteriormente nos conflitos da terra.

A presença dos grupos empresariais no campo brasileiro, tão forte e tão avassaladora, com múltiplas estratégias para ampliar o seu domínio econômico

e territorial, pode ser percebida com a assistência técnica aos agricultores quando adquirem suas sementes transgênicas, seus agrotóxicos e suas máquinas agrícolas. Essas "agroestratégias", como Alentejano (2014) as nomeou, são cruciais para promover a propagação da agricultura de base mecânico-químico-biológica nas grandes propriedades produtoras de grãos (*commodities*) para o mercado internacional.

A aquisição das terras agricultáveis pelo mercado estrangeiro, a imposição da monocultura (principalmente da soja, do milho e do algodão) e sua cadeia de agricultura de base mecânico-químico-biológica são fatores presentes no campo brasileiro que têm afetado a produção dos alimentos básicos da dieta da população brasileira, como arroz, feijão e mandioca, provocando, assim, a insegurança alimentar, como nos alerta Alentejano (2014):

A área plantada com alimentos básicos decresceu, ao passo que a área destinada a cultivos voltados majoritariamente para exportação e fins industriais (produção de ração, energia e papel e celulose) cresceu. A área destinada à produção de três alimentos básicos da dieta população brasileira (arroz, feijão e mandioca) diminuiu quase três milhões de hectares entre 1990 e 2011 (ALENTEJANO, 2014, p. 38).

A diminuição da produção de feijão pode ser percebida no sertão baiano, especialmente na microrregião de Irecê, que era identificada como a região do feijão. Os pequenos agricultores evitam plantar esse grão por falta de incentivos do Estado e por receio da escassez de chuvas que provoca as frequentes secas há quase uma década.

Os camponeses dessa região estão cada vez mais aderindo à agricultura irrigada, tanto como produtores quanto vendendo sua força de trabalho na produção de milho transgênico e de verduras e legumes com a utilização de agrotóxicos, para fornecer aos mercados consumidores do Norte e Nordeste, além da mamona transgênica, para abastecer a indústria de óleo biodiesel.

Os camponeses se submetem aos altos custos dos insumos agrícolas utilizados nesse modelo de agricultura capitalista, mesmo sabedores dos riscos econômicos que podem sofrer na venda de seus produtos, como um preço menor e até mesmo um calote, dificultando-lhes arcar com as despesas da lavoura. São sabedores também dos riscos que os agrotóxicos causam à saúde

e até do impacto nocivo no meio ambiente. Todavia, é importante ressaltar que, embora parecendo contraditório, embora indo de encontro à sua origem, essa foi a maneira mais viável encontrada pelos camponeses daquela região agrícola para não deixar o campo indo para a cidade.

Na mesma microrregião do sertão baiano, apesar de pouco apoio de políticas públicas estatais incentivadoras da agricultura camponesa na perspectiva da agroecologia, os camponeses estão se unindo em cooperativas e associações comunitárias para formar redes de produtores de alimentos orgânicos, a fim de vender os seus produtos em feiras específicas. Promovem ações artísticas, políticas e ambientais com o intuito de mostrar à sociedade que a cultura camponesa é uma ideologia de vida possível e viável no campo.

Michelotti (2014) ressalta que a resistência camponesa, na perspectiva de construir a Agroecologia incorporada à Educação do Campo como enfrentamento ao Agronegócio, para prestigiar e favorecer o projeto societário contra-hegemônico pleiteado pelos movimentos sociais do campo, está retratada em duas questões centrais.

Em primeiro lugar [...] o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo brasileiro é desfavorável ao conjunto do campesinato e às perspectivas societárias mais gerais que almejam a ampliação da democracia, da diversidade cultural e da justiça social e ambiental. Mas, em segundo lugar, [...] o campesinato brasileiro, em suas múltiplas expressões, não está passivo diante desse contexto e, de diferentes formas, vem realizando a luta pela terra, (re) construindo seus projetos de (re) produção na terra e alimentando as possibilidades de construção de um projeto de campo no Brasil que se contraponha ao atual e emancipe a diversidade de expressões do campesinato (MICHELOTTI, 2014, p. 73).

Nesse cenário alarmante do campo brasileiro, a resistência camponesa com o advento da agroecologia demonstra ser fundamental, essencial e necessária para enfrentar a realidade presente no campo e garantir a soberania alimentar.

1.8 Reforma Agrária Popular: conceito novo, luta camponesa antiga

Em defesa da democratização das terras do campo brasileiro, um sonho almejado por Conselheiro e pelos irmãos Porfírios com a Reforma Agrária:

[...] é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os latifúndios, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral (STÉDILE, 2012, p. 657).

A Comissão Pastoral da Terra reforça que a Reforma Agrária é um dever do Estado e um direito dos cidadãos camponeses que almejam ter seu pedaço de terra.

É necessário lembrar que a realização da reforma agrária pelo Estado é preceito constitucional, portanto, obrigação do governo fazê-la, e, direito dos cidadãos em tê-la. [...] Para tal, a legislação brasileira manda os governos elaborarem o Plano Nacional de Reforma Agrária, que foi feito apenas duas vezes, no governo Sarney o primeiro e no primeiro mandato de Lula o segundo (CPT, 2015, p. 29).

A Reforma Agrária no Brasil é um fenômeno social ainda considerado polêmico pela sociedade brasileira.

Há ainda diversas polêmicas na sociedade brasileira em relação ao tema da Reforma Agrária: elas aparecem na imprensa, no governo, na academia e mesmo entre os movimentos sociais do campo. Primeiro, a expressão Reforma Agrária continua sendo utilizada no Brasil apenas como sinônimo de desapropriação de alguma fazenda e da política de assentamentos rurais. A segunda polêmica é sobre haver ou não necessidade de uma verdadeira Reforma Agrária. As forças conservadoras presentes no governo, na imprensa e na academia defendem a ideia de que o Brasil já resolveu seu “problema agrário”; portanto, não há necessidade de uma Reforma Agrária do tipo clássico. Do ponto de vista do capitalismo, agora em sua fase de dominação pelo capital financeiro e pelas empresas transnacionais, de fato, não há necessidade de democratização da propriedade da terra como fator indutor do desenvolvimento do mercado interno e das forças produtivas no campo, como é o caso na fase do capitalismo industrial (STÉDILE, 2012, p. 663).

Em articulação com a Via Campesina, muitos movimentos sociais do campo e da cidade defendem a Reforma Agrária Popular. Entre eles, podemos destacar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento

dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMCBrazil), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas e o Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais do Brasil (MPP).

Caldart (2015) explica no que consiste essa proposta de Reforma Agrária com a incorporação do termo “popular”, que é atualmente defendida pelos movimentos sociais, argumentando que ela ultrapassa os limites e as fronteiras do campo atingindo também a cidade sem desconsiderar a importância e a essência da luta pela distribuição da terra como o cerne da Reforma Agrária. Portanto, o conceito popular traz a intencionalidade da construção de um projeto societário mais amplo.

A palavra “popular” busca identificar a ruptura com a ideia de uma Reforma Agrária feita nos limites do desenvolvimento capitalista e indica o desafio de um novo patamar de forças produtivas e de relações sociais de produção, necessárias para outro padrão de uso e de posse de terra. Trata-se de uma luta e de uma construção que estão sendo feitas desde já, como resistência ao avanço do modelo de agricultura capitalista e como forma de reinserir a Reforma Agrária na agenda de lutas dos trabalhadores, do campo e da cidade (MST, 2013, p. 33) (CALDART, 2015, p. 180).

A Reforma Agrária Popular tem como características fundamentais, apontadas por Stédile (2012), além da distribuição das terras: políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento das forças produtivas cooperativas, agregando valor às matérias-primas pelo processo de industrialização; ênfase na agroecologia; democratização da educação formal para toda a população camponesa em idade estudantil; programa nacional de mecanização agrícola com pequenas máquinas e ferramentas, bem como a valorização da cultura camponesa.

Em termos gerais, ela compreende a necessidade de um amplo processo de desapropriação das maiores propriedades (...) e sua distribuição a todas as 4 milhões de famílias de camponeses sem-terra ou com pouca terra que ainda vivem no meio rural brasileiro. Combina a distribuição de terras com a instalação de agroindústrias cooperativas em todas as comunidades rurais, para que haja um desenvolvimento das forças produtivas e para que os trabalhadores rurais possam auferir a renda do valor agregado às matérias-primas agrícolas pelo processo de

industrialização. Compreende a necessidade de adoção de novas técnicas agrícolas, baseadas na agroecologia, que consigam aumentar a produtividade das áreas e do trabalho em equilíbrio com a natureza e sem uso de venenos agrícolas. Prevê, ainda, a democratização da educação formal, garantindo o acesso à escola desde o ensino fundamental até o ensino superior a todos os jovens que vivem no campo e a superação completa do analfabetismo entre os trabalhadores adultos. Além disso, implica um programa nacional de mecanização agrícola baseado em pequenas máquinas e ferramentas, que permita aumentar a produtividade do trabalho, diminuindo o esforço físico humano, sem expulsão da mão de obra do campo. E, finalmente, compreende um amplo programa de valorização das manifestações culturais do meio rural em geral vinculado aos hábitos alimentares, músicas, cantorias, poesias, celebrações religiosas e festas rurais (STÉDILE, 2012, p. 664-665).

O campo brasileiro atualmente é composto de dois cenários contraditórios: um cenário do Agronegócio e o outro das comunidades camponesas. São representados e identificados por lógicas que representam duas concepções ideológicas de agricultura. A primeira, a lógica da agricultura capitalista, é hegemônica, agressiva para defender os interesses do capitalismo internacional e que prioriza produzir mercadorias sem se importar com a preservação ambiental e humana. Antagonicamente, a outra lógica de agricultura, a camponesa, é aliada dos recursos naturais, valoriza as relações humanas e produz alimentos sem agrotóxicos.

Caldart (2015) apresenta os elementos estruturantes das duas lógicas que se fazem presentes na atualidade do campo brasileiro, sucintamente descritas no quadro abaixo:

Quadro 3: Elementos estruturantes das agriculturas capitalista e camponesa

LÓGICA DA AGRICULTURA CAPITALISTA	LÓGICA DA AGRICULTURA CAMPONESA
<p>1. Concentração fundiária contínua:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ uso extensivo das terras em algumas regiões ou para algumas culturas; ▪ captura da renda da terra; ▪ apropriação privada (controle de uso) dos recursos naturais. <p>Consequência: superexploração da natureza.</p>	<p>1. Desconcentração fundiária:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ democratizar ou ressocializar o acesso e uso da terra e do conjunto dos recursos naturais. <p>Consequência: aumento das unidades de produção camponesa.</p>

<p>2. Expansão da produção agrícola na forma de monocultivos e monocriações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ concentração de poucos produtos; ▪ produção em larga escala; ▪ organização eficiente dos negócios agrícolas. <p>Consequência: destruição da biodiversidade.</p>	<p>2. Produção agrícola e florestal diversificada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ policultivos e diversidades de criações; ▪ cultivos intercalares; ▪ sucessão de variedades adequadas ao ambiente; ▪ combinação da produção agrícola, florestal e pesqueira com o extrativismo preservacionista.
<p>3. Subordinação tecnológica crescente à indústria capitalista de insumos artificiais sintéticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ correção dos problemas causados pela lógica da monocultura; ▪ avanço da biotecnologia - uso intensivo da terra e encurtamento artificial do ciclo produtivo; ▪ centralidade: “artificialização da agricultura”; ▪ subalternidade econômica dos produtores aos interesses das empresas multinacionais (detêm o controle de pesquisas e do mercado de insumos tecnológicos). <p>Consequências: a) alteração da variedade genética das sementes; b) perda da fecundidade do solo; c) empobrecimento nutricional dos alimentos; d) padronização alimentar.</p>	<p>3. Desenvolvimento da agricultura desde a matriz científica e tecnológica da agroecologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aumento da produção e da produtividade agrícola em uma lógica produtiva de interação metabólica (coprodução) entre o ser humano e a natureza que preserva a biodiversidade; ▪ construção de agroecossistemas férteis, saudáveis e produtivos; ▪ mecanização necessária ao avanço da produção e diminuição da penosidade do trabalho; ▪ controle do processo de produção e manejo das sementes pelos próprios camponeses; ▪ processo de reposição e manutenção da fecundidade do solo.
<p>4. Dependência crescente de políticas de Estado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ crédito; ▪ pesquisa; ▪ legislação ambiental; ▪ legislação trabalhista. 	<p>4. Busca de relativa autonomia das unidades camponesas em relação às políticas públicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ especialmente de créditos; ▪ garantia da venda e do preço justo dos produtos no mercado nacional; ▪ recursos públicos nas políticas de pesquisa e de “assistência” técnica.
<p>5. Exploração do trabalho assalariado direto ou via terceirização (subordinação dos agricultores familiares) combinada com alta mecanização e redução da necessidade de mão de obra:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ redução e superexploração dos trabalhadores; ▪ organização do trabalho no padrão taylorista e fordista nas agroindústrias. 	<p>5. Trabalho camponês, familiar e cooperado. Produção associada entre os camponeses e com outros trabalhadores pode garantir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ patamares mais complexos e menos alienados da divisão social do trabalho; ▪ maior qualificação; ▪ aumento na produtividade do trabalho; ▪ processos de verticalização da produção com o excedente econômico gerado e agregação de valor.

	<p>6. Centralidade no trabalho: O desenvolvimento da produção depende de quantidade e qualidade do trabalho;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ desafio: superação das relações de exploração e da alienação próprias do trabalho assalariado capitalista; ▪ juntar o que o capitalismo separa: <ul style="list-style-type: none"> › quem trabalha decide; › o trabalhador detém os meios de produção; › trabalho manual se junta com o trabalho intelectual; › ciência e produção se religam em uma comunidade de trabalhadores.
	<p>7. Produção na escala necessária à soberania alimentar dos povos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípio organizador da agricultura. Produzir muito (o necessário à alimentação de cada povo e exportando excedentes) de muitos produtos, em muitos lugares.

Fonte: Quadro organizado pelo autor com base em CALDART (2015)

1.9 Agronegócio: outra faceta do capitalismo no campo brasileiro

Nas últimas duas décadas, o projeto de sociedade e de campo que defende e impõe o sistema capitalista avança no campo brasileiro por meio do Agronegócio, como definem Leite e Medeiros (2012):

O termo Agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de agribusiness, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e marketing (Davis e Goldberg, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 79).

O Agronegócio, em nome do capitalismo mundial, utiliza-se de artimanhas hegemônicas, tanto políticas quanto jurídicas, para conseguir a sua expansão no território rural.

Essa forma dominante do capital trouxe mudanças estruturais também na forma de dominar a produção das mercadorias agrícolas, em todo mundo surgiu uma aliança de classe, entre as empresas transnacionais, o capital financeiro (bancos), as empresas de comunicação de massa (mídia burguesa) e os grandes proprietários de terra, para o controle da produção de commodities (mercadorias agrícolas padronizáveis), implicando também o controle do mercado e dos preços agrícolas (FONEC, 2012).

Sem ingenuidade e com intencionalidade certa, o capital do Agronegócio estreita as relações com os meios de comunicação de massa, como a Rede Globo, por exemplo, que expõe em seu horário nobre, nos intervalos das novelas e telejornais, a propaganda “Agro é Pop”, demonstrando à sociedade brasileira como o Agronegócio é imprescindível para o progresso do campo e do país.

Além das peças de publicidade, em reportagens veiculadas em outros canais de comunicação, como Band, Terra Viva e Canal Rural, o Agronegócio é apresentado como o salvador da economia e do país, responsável pela sustentação do Mercado e da Bolsa de Valores. Convém ressaltar que os conglomerados de comunicação citados têm como donos ou maiores acionistas grandes empresários do Agronegócio, políticos do Congresso Nacional que compõem a bancada ruralista e que defendem e legislam a favor dos interesses agropecuaristas do sistema capitalista.

Apresentam a soja, o milho, a cana-de-açúcar, o algodão e suas cadeias de produção como porta-bandeiras do sucesso no campo, um celeiro de sementes, mesmo híbridas e transgênicas, além de fontes de empregos, que alavancam o setor produtivo do Brasil. Esse “sucesso” declamado e apresentado com frases de efeito e imagens de ótima resolução para impressionar os telespectadores pode também significar esconder muitos crimes ambientais e de vigilância sanitária com o aval e negligência dos órgãos governamentais reguladores e fiscalizadores.

O agronegócio possui prioridades regionais de cultivos e criações para sua expansão. A soja é prioridade em todas as regiões; cana-de-açúcar na região Sudeste; a celulose no Sul da Bahia, no Norte do Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. Já a madeira para a produção de carvão ganha dimensão no Norte do país e em Minas Gerais, sobretudo onde se instalaram as indústrias siderúrgicas. No semiárido nordestino, as frutas irrigadas. E no litoral do Nordeste, o camarão cultivado. A pecuária extensiva vai ficando nas regiões mais degradadas e na fronteira agrícola, “desbravando e amansando” a terra para o avanço paulatino do capital (MST, 2014, p. 25).

Os defensores do Agronegócio agem nas diversas esferas governamentais e jurídicas para demonstrar para a sociedade brasileira que o campo é um celeiro, além de sementes e de empregos, também do manuseio de máquinas, defensivos agrícolas e insumos que são considerados propulsores da economia, tanto no campo quanto na cidade, e conseqüentemente contribuem com o progresso do país.

Uma estratégia que possibilita o convencimento da sociedade sobre o lado positivo do Agronegócio é o apoio a projetos educacionais, especialmente nas escolas do campo, por parte das empresas transnacionais do Agronegócio. Recentemente uma empresa internacional produtora de agrotóxicos organizou e desenvolveu um projeto de alimentação saudável em uma escola da zona rural do estado de Goiás. A distribuição de cartilhas informativas, cursos formativos para os professores, concurso de desenhos e redação nas escolas públicas com prêmios e brindes para os estudantes vencedores e seus respectivos professores são exemplos de projetos desenvolvidos em todas as regiões brasileiras que trazem a perspectiva de valorização da agricultura da lógica capitalista.

Uma tática utilizada com mais veemência é a de expulsar os camponeses e camponesas do campo, considerando o pressuposto de que a forma de produção de alimentos realizada pela agricultura familiar camponesa é arcaica, atrasada e incapaz de promover o desenvolvimento do país. Esse cenário não é novo e já foi comentado anteriormente neste trabalho.

A eficácia do convencimento de que o campo é um local atrasado é concretizada com a expulsão dos camponeses de seu território, do seu local de

origem para a cidade, pois o Agronegócio com o seu modo de produção de mercadoria não precisa de muitas pessoas. Os poucos e raros trabalhadores rurais assalariados necessários têm tarefas bem definidas: executar os comandos dos dispositivos das máquinas agrícolas de última geração tecnológica para acompanhar o plantio, efetuar o controle das doses de agrotóxicos que são despejadas pelos tratores, aviões e recentemente também por drones, informar o caminho das colheitadeiras dos grãos, que não são alimentos, e sim mercadorias, identificadas e nomeadas nas bolsas de valores nacionais e internacionais como *commodities*, principalmente a soja e o milho.

O avanço do Agronegócio ultrapassa as fronteiras dos territórios culturais e históricos, em uma busca desenfreada de novas e descansadas terras para continuar seu processo de exploração dos recursos naturais. Está saindo dos latifúndios da região Centro-Oeste, como Goiás, indo para o norte do Brasil, adentrando estados da região Nordeste e Norte, formando o território MATOPIBA, composto por áreas do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, mesmo que para isso seja necessário invadir territórios de comunidades tradicionais e indígenas.

O capital procura se expandir na agricultura, incorporando novas áreas para o Agronegócio, na região Centro-Oeste, no bioma do Cerrado, no Sul da Amazônia e Pré-Amazônia, no chamado "MATOPIBA" (Sul do Maranhão, Sul do Piauí, Oeste da Bahia e Norte de Tocantins). Nesse sentido, o capital enfrenta alguns empecilhos jurídicos para sua expansão, como o Código Florestal, que impõe reserva nativa de 80% da área do imóvel, para o bioma do Amazônia, e 40% para os imóveis no Cerrado. E estabelecem restrições com relações às áreas de quilombolas as quais depois de reconhecidas não podem mais ser vendidas. O mesmo ocorre com as áreas indígenas. Além dessas limitações jurídicas os povos indígenas enfrentam a sanha do capital pela invasão impune dos seus territórios principalmente na região Centro-Oeste (MST, 2014, p. 26).

Essa estratégia nefasta do modelo agrícola do Agronegócio devastador e destruidor tanto da natureza quanto das relações humanas, que, sem escrúpulos para atingir suas metas e seus compromissos econômicos e financeiros com o capital nacional e estrangeiro, transforma o território camponês numa vastidão vazia de pessoas e repleta de tratores e agrotóxicos. Vastidão esta que antes tinha história, cultura e memória, era povoada por pessoas perpetuadoras dos

saberes e dos fazeres dos primórdios da agricultura camponesa, como as sementes crioulas de milhos, de feijões e de outros alimentos.

Diante disso, antes de podermos compreender os principais elementos da proposta formativa da Licenciatura em Educação do Campo, que não pode desvincular do debate que lhe dá origem a construção de um outro modelo de desenvolvimento do campo para o país, vamos apresentar alguns elementos desse modelo baseado na Agricultura Familiar Camponesa.

1.10 Agricultura Familiar Camponesa: oposição ao Agronegócio

O sistema de agricultura que prioriza a relação com os recursos naturais, água, terra e as sementes produzidas e reproduzidas por várias safras é denominado de Agricultura Camponesa. Carvalho e Costa (2012) defendem que tal sistema é

[...] o modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA, 2000, p. 116-130 apud CARVALHO; COSTA, 2012, p. 26).

As famílias camponesas que resistem e persistem no campo perpetuando o seu modo de fazer agricultura, mesmo com o auxílio de tratores e tecnologias no uso da água e da terra, produzem alimentos numa relação harmoniosa com a natureza e nas diversas relações humanas, econômicas, sociais, políticas e culturais, como no mutirão para o preparo da terra e da colheita, além da troca de saberes e de alimentos. Demonstram a diferença entre esse modelo e o seu antagonico, do sistema de produção de *commodities* do Agronegócio.

Famílias desse tipo, com essas características, nos seus distintos modos de existência no decorrer da história da formação social brasileira, teceram um mundo econômico, social, político e cultural que se produz, reproduz e afirma na sua relação com outros agentes sociais. Estabeleceram uma especificidade que lhes própria, seja em relação ao modo de produzir e à vida comunitária, seja na forma de convivência com a natureza (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 26).

Carvalho e Costa (2012) explicam que a utilização de forma negativa da expressão "agricultura de subsistência", com a intenção de desqualificar o processo de produção de alimentos utilizado pelos camponeses, está presente nos discursos da classe dominante tanto do modelo agrícola da época das sesmarias quanto das empresas capitalistas contemporâneas que priorizam a monocultura e os produtos para exportação.

Já a expressão "agricultura familiar", que foi cunhada a partir da Revolução Verde, fica mais evidente na década de 1990 a partir dos programas governamentais, mas a vinculação direta ou indireta da agricultura familiar com as empresas capitalistas, em particular as agroindústrias, que são os produtores de produtos primários, como carnes, leites e ovos, para as grandes empresas capitalistas.

O uso da expressão "agricultura camponesa" pelos movimentos sociais serve para diferenciá-la das concepções adotadas pelos interesses do sistema capitalista, que são "agricultura familiar" e "agricultura de subsistência". A expressão agricultura camponesa é adotada pelos movimentos sociais como posição social e ideológica no campo brasileiro, como fortalecimento da identidade da classe trabalhadora que se opõe aos interesses capitalistas.

O uso corrente da expressão agrícola camponesa por amplas parcelas das próprias famílias camponesas no processo de construção da sua identidade social, pelos movimentos e organizações populares no campo, por organismos governamentais, pela intelectualidade acadêmica e por parcela dos meios de comunicação de massa tem sido crescente nas últimas décadas. Isso decorre, por um lado, da aceitação da concepção, no Brasil contemporâneo, de que a agricultura camponesa é expressão de um modo de se fazer agricultura distinta do modo de produção capitalista dominante, e, nesse sentido, o campesinato se apresenta na formação social brasileira com uma especificidade, uma lógica que lhe é própria na maneira de produzir e de viver, uma lógica distinta e contrária à dominante (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 28-29).

As mulheres e os homens que vivem nos assentamentos e em alguns acampamentos do MST desenvolvem técnicas agrícolas camponesas para produzir alimentos, como arroz orgânico, laticínios e hortifrutigranjeiros, verduras, legumes, frutas, ovos e aves galináceas a partir da Agroecologia, que

é o “conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) ” (GUBUR; TONÁ, 2012). Esses produtos são oferecidos nas feiras de produtos orgânicos, como as Feiras da Reforma Agrária, que servem de “vitrine” política para mostrar à sociedade que é possível produzir alimentos saudáveis sem agrotóxicos.

Nesse primeiro capítulo, foi apresentado o campo, elemento que faz parte da tríade estruturante da Educação do Campo. Os conceitos uso, posse e propriedade da terra foram os eixos norteadores para a compreensão do contexto histórico social da constituição do campo brasileiro, desde da exploração lusitana com o regime das capitanias hereditárias, perpassando pela Lei das Terras até os dias atuais com os conflitos agrários, ideológicos, políticos, midiáticos e jurídicos entre o agronegócio e sua lógica de agricultura capitalista transnacional contra a população trabalhadora camponesa que desenvolve outra lógica de agricultura, que tem ênfase na produção de alimentos em consonância e harmonia com o meio ambiente.

O próximo capítulo adentra no Movimento da Educação do Campo da classe trabalhadora e os movimentos sociais e sindicais que pleiteia a concepção de educação e escola inovadora, contra-hegemônica para o território camponês, que rompe com o modelo educacional conservador e tradicional que atende os interesses do agronegócio. As lutas, as reivindicações e as conquistas das políticas públicas (outro elemento da tríade da estruturante da Educação do Campo), são abordadas com o intuito de apresentar a materialidade do processo sócio histórico da construção da modelo educacional e societário que o Movimento da Educação do Campo está forjando a transformação da educação e da escola no território camponês.

CAPÍTULO 2 - O CAMPO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO EM DISPUTA

O campo é um território que está sendo disputado por dois projetos de sociedade e de Educação do Campo. Um deles projetos é defendido pelo Agronegócio, que prioriza a educação rural e o neotecnicismo para enfatizar o prisma do trabalho alienante do sistema capitalista.

A Educação do Campo, vista sob a ótica do agronegócio, realmente é uma educação proposta para a formação da força de trabalho e para inculcar ideologias, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes. [...] As propostas apresentadas para introduzir o trabalho na educação, sob os interesses do capital, direcionam-se na preparação do aluno para “este” mercado de trabalho alienante e funcional à reprodução do capital, sob o argumento da preparação para o “emprego do futuro”, que garanta a inserção do aluno no mercado de trabalho capitalista (MENEZES NETO, 2011, p. 31).

O outro projeto societário e educacional é contra-hegemônico em relação ao proposto pelo Agronegócio, é pautado e defendido pelas famílias camponesas e tem como eixo norteador o trabalho como princípio educativo. O projeto de Educação do Campo, voltado para os interesses da classe trabalhadora camponesa, tem a relação entre o trabalho e a educação interligada à concepção formativa pelo trabalho e não como preparação para o emprego, como é imposta pelo capital.

Essa formação deve demarcar a contra hegemonia à educação do agronegócio, inserindo as discussões da escola unitária, debatida por Antonio Gramsci, que apresenta a indissociabilidade entre a teoria e a prática, o trabalho manual e intelectual, entre dirigentes e técnicos e centraliza o processo educativo na práxis pedagógica. Gramsci defendia que todos deveriam, independentemente da classe social, ter a mesma educação, pautada na formação geral, que englobava as humanidades, a ciência, tecnologia e a administração (MANACORDA, 1990). O modelo escolar, nessa perspectiva, terá por princípios o trabalho cooperativo – não capitulado ao projeto neoliberal do agronegócio – e a cultura emancipada camponesa, que compreenda e respeite, sem hierarquias, a existência de diversas culturas na sociedade (MENEZES NETO, 2011, p. 33).

Os movimentos sociais do campo defendem, exigem e conseguem ser protagonistas de políticas públicas de formação de professores, conquistam políticas educacionais voltadas para as especificidades do campo, reforçam e consolidam os principais elementos sociais que estruturam o território camponês: um projeto de educação que vincula a formação à Reforma Agrária Popular, à agroecologia e à soberania alimentar (STÉDILE; CARVALHO, 2012).

O fato de os movimentos sociais serem atores centrais nos cursos de formação traz consequências para as políticas públicas e para os currículos. Seu ponto de partida é a radicalidade política, cultural e educativa, que vem dos próprios movimentos sociais e dos seus processos de formação como militantes-educandos. Levam para os cursos formais a riqueza de práticas, de concepções de formação aprendidas na tensa e pedagógica dinâmica política do campo de que são sujeitos centrais (ARROYO, 2012, p. 361).

Um dos principais desafios desse novo modelo que os movimentos camponeses querem construir é não prescindir do acesso à educação. Por isso, com muita força e muita luta os movimentos camponeses vêm desde 1997 lutando pela construção da garantia do direito à Educação do Campo. Molina (2011) observa:

Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do Agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território. A materialização da concepção educativa “do campo” vincula-se aos movimentos sociais camponeses que lutam por direitos, escola e desenvolvimento. Ela exige novas práticas e posturas e sua implantação não se dá sem conflitos. Apesar das dificuldades, o Movimento pela

Educação do Campo conquistou importantes avanços na última década, colocando novas questões aos educadores, à escola, ao Estado e à sociedade (MOLINA, 2011).

Nessa perspectiva, o movimento de luta por uma Educação do Campo, quando pauta seu projeto de escola e de formação docente conforme as políticas públicas, já o faz sabendo de antemão que será necessário ocupar a esfera pública para disputar princípios, valores e práticas.

Uma das principais características das políticas públicas de Educação do Campo pautadas pelos movimentos sociais e sindicais refere-se à sua participação e protagonismo na concepção e elaboração de tais políticas.

2.1 Duas décadas de conquistas do Movimento da Educação do Campo

O período de 1997 a 2017 foi marcante para os camponeses decidirem ser sujeitos históricos do processo educativo formal com mais participação ativa e decisiva na seara das políticas públicas educacionais financiadas pelo Estado brasileiro. Foi um período em que os camponeses se firmaram como agentes transformadores da realidade que estava presente no campo, ambiente em que a escola tinha características da educação rural e que não representava o pensamento e os anseios dos movimentos sociais dos diversos territórios camponeses.

É importante apresentar de maneira sucinta as lutas e as conquistas nesse lapso temporal de duas décadas para que possamos compreender as reivindicações do Movimento da Educação do Campo, que tinham como eixo principal a constituição e construção de uma educação de qualidade para os sujeitos camponeses.

A educação exigida não pode ser uma esmola, mas um direito universal e constitucional, sem a necessidade de abandonar o campo. Os elementos que compõem a escola do campo, como a estrutura física, o corpo docente, o currículo e a proposta pedagógica, o material didático, os recursos tecnológicos, transporte, merenda escolar e os demais programas que estruturam a educação em nível nacional, estadual, distrital, municipal, devem ser implementados respeitando as especificidades e as particularidades de cada território

camponês, seja em assentamentos ou acampamentos de movimentos sociais, seja em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas ou tradicionais.

As experiências acumuladas da Educação Popular desenvolvida há décadas no país foram inspiradoras e construtoras do alicerce da Educação do Campo que emerge com mais força decisória pelos movimentos sociais a partir de 1997. Portanto, é importante

Reconhecer que as condições que levaram a que o ano de 1997 tenha trazido o ressurgimento da questão da educação dos camponeses para o cenário político-educacional brasileiro, foram aquelas condições construídas há pelos menos três décadas, pelas mais variadas experiências de Educação Popular – e sempre sofrendo processos abruptos de interrupção, de forma que nosso dever é o de colocar este período (...), no seu devido lugar: **um tempo e um lugar histórico cujo papel protagonista dos sujeitos do campo e suas organizações como sujeitos coletivos de direitos constitui-se em novidade histórica** (SANTOS, 2012, p. 42, grifo nosso).

Um dos momentos marcantes e impactantes da realidade do campo no Brasil, que mostrou à sociedade brasileira a omissão do Estado em relação à Reforma Agrária, aconteceu no dia 17 de abril 1996 na região do Eldorado dos Carajás, sul do Pará, na rodovia PA-050. Eram 1.100 camponeses do MST que seguiam pacificamente em marcha com destino a Belém com o intuito de convencer a gestão do INCRA de que a Fazenda Macaxeira era improdutiva. Por ordem do governo paraense, os agentes da Polícia Militar do Estado do Pará agiram com truculência a fim de interromper a marcha dos trabalhadores e trabalhadoras sem terra.

A ação da PM resultou na execução de 19 camponeses e mais de 70 feridos, dos quais dois faleceram posteriormente. A perícia judicial atestou que 10 camponeses foram executados e 7 deles apresentavam ferimentos de foices e facas. Além de matar, os policiais tentaram lançar culpa nos próprios sem-terra (LEVINO, 2012 apud FÉLIX, 2016, p. 235).

A partir desse cenário manchado de sangue, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, viu-se obrigado a dar uma resposta à sociedade e começou a atender a algumas reivindicações dos movimentos sociais e sindicais, principalmente a regularizações das terras e uma maior atenção à educação e ao trabalho para os camponeses dos assentamentos da

Reforma Agrária. Tal tragédia colocou contraditória e dialeticamente a Reforma Agrária e as questões a ela inerentes na agenda política brasileira, que até então era tratada como periférica por todos os governos que se sucediam (SANTOS, 2012, p. 45).

Nos dias 28 a 31 de julho de 1997, o MST organiza o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, apoiado pela UnB, CNBB, UNICEF e UNESCO. No primeiro momento, era um encontro sem grandes pretensões, pois tinha como proposta principal promover o intercâmbio e a troca de experiências educacionais entre os educadores dos assentamentos e dos acampamentos do MST. Depois o evento ganhou novos contornos e nova concepção, e partindo das discussões, análises e questionamentos da realidade da educação oferecida para os sujeitos camponeses, os participantes perceberam e aproveitaram a força política das entidades e consentiram que era necessário avançar nas pautas de reivindicações para o Estado, no campo da educação.

Nesse mesmo ano, em outubro e novembro, representantes de universidades brasileiras se reuniram para discutir a participação das instituições de ensino superior ao processo educacional dos assentamentos, com a elaboração de um documento de proposta, apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). A discussão daquele momento se dava em torno da necessidade de alfabetizar os trabalhadores e trabalhadoras do campo, tendo em vista o resultado do Censo da Reforma Agrária, que constatou o alto índice de analfabetismo entre os assentados (FÉLIX, 2016, p. 236).

2.1.1 Pronera, Reforma Agrária e Educação

Seguindo as pressões da sociedade civil, as mobilizações dos movimentos sociais e sindicais afloradas ainda pelo massacre do Eldorado dos Carajás e um ano após o início da marcha dos sem-terra, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) por meio da Portaria nº 10, de 16.4.1998, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

O objetivo do Pronera é fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento sustentável (INCRA, 2004, p. 17).

O Pronera prioriza o atendimento às populações de jovens e adultos em diversos ramos de atuação, desde a alfabetização e escolarização no ensino fundamental e médio, a educação profissional integrada, formação profissional de nível superior e especialização em Residência Agrária e Educação do Campo. A capacitação e a escolarização de educadores, a formação inicial e continuada de professores de nível médio na modalidade normal ou em nível superior, por meio das licenciaturas, fazem parte dos ramos de atuação do programa citado. Além disso, pode fomentar a produção de materiais didático-pedagógicos, bem como promover seminários, debates e outras atividades.

Em 2008, quando completou uma década de criação, o Pronera contava com mais de 60 mil jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária que participavam dos seus cursos: na EJA, 28.574 trabalhadores(as) em 23 projetos/convênios; no nível médio técnico, 2.874 trabalhadores(as) em 65 projetos/convênios; no nível superior, 36 projetos/convênios que atendiam a mais de 5.000 trabalhadores(as) com mais de 30 universidades públicas, além dos Centros Federais de Educação Tecnológica, escolas família agrícola, institutos de educação e secretarias estaduais e municipais de educação (INCRA, 2008, p. 98).

Em 2016, eram 135 cursos com quase 20 mil alunos em salas de aula, dos quais quase 12 mil em alfabetização nas 15 turmas pelo país. Mais de 15 mil estão participando do curso de Residência Agrária, que é uma formação no nível de especialização em regime de alternância, que tem o objetivo de desenvolver a formação técnico-profissional de trabalhadores (as) para serem técnicos agrícolas, especialmente nas áreas de Reforma Agrária. Havia também 51 cursos de nível médio, superior e especialização com mais de 3.500 educandos envolvidos e 35 turmas de Residência Agrária com 1.500 educandos (INCRA, 2016, p. 8).

O Pronera representa a concretização de um programa que absorve as demandas e as reivindicações dos movimentos sociais e sindicais, pois constatou-se que a educação formal para os trabalhadores e trabalhadoras do campo não é apenas a simplória alfabetização, em que ler e escrever o próprio nome e poucas palavras, além de resolver as quatro operações, era suficiente para quem estava no campo, e sim a possibilidade de uma implementação de

política pública educacional com o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais. Convém ressaltar que esse programa, vigente há quase 20 anos, dependeu e depende de uma atenta e constante vigilância para que os avanços alcançados não sejam alvos de retrocesso ou de extinção, como a retirada de financiamento de programas e bolsas de estudos, a exemplo da bolsa para a permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo.

2.1.2 A I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo

No contexto social do Brasil no final dos anos 1990, o campo era um local atrasado e arcaico e a população camponesa não tinha condições de contribuir com o projeto de desenvolvimento de um país que almejava ser emergente. Desse modo, os camponeses e indígenas não eram vistos como sujeitos de direitos, por isso eram excluídos das políticas públicas. Quando eram incluídos nos programas, tratava-se de medidas de caráter compensatório, por serem tratados como inferiores ou porque havia pressões sociais. O mais viável era que o campo fosse um território vazio, quase sem presença humana.

As contradições do modelo de desenvolvimento proposto na época ficaram evidentes com o aumento da migração do campo para a cidade. Dois efeitos contraditórios desse deslocamento humano foram o alto índice de desempregados nas cidades e a redução da mão de obra disponível para as oligarquias tradicionais que permaneceram na zona rural.

As populações camponesas que permaneceram em seu território não quiseram ficar excluídas e marginalizadas das políticas públicas e reivindicaram sua inserção nos programas e projetos, não apenas como passivos integrantes, mas como agentes participativos e organizados das ações coletivas, dos movimentos sociais e sindicais que tinham como pilares a economia solidária, a organização política e a cultura. Foram esses pilares de resistência que possibilitaram às famílias camponesas a permanência no campo e, aos poucos, serem vistas com mais atenção pelos governantes.

Esse contexto foi o pano de fundo para realização da I CNEC:

É neste contexto que estamos realizando a Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, tendo como principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação que a

ele se vincula, na agenda política do país. Todos que participamos da promoção deste evento partilhamos da convicção de que é possível e necessário pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 2011, p. 22).

De 27 a 30 de julho de 1998, realizou-se em Luziânia, Goiás, a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo - CNEC, que teve três ideias-força, como Caldart nos relembra:

1ª) O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

2ª) A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.

3ª) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um *movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas* que ajudam neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2011, p. 90-91).

A Educação do Campo e os seus movimentos surgem como a voz, ou melhor, o grito dos excluídos que tentam ser ouvidos pelos governantes, e que, ao apresentarem a expressão "" como oposição, como um posicionamento político contrário à "educação rural", mostram que as populações camponesas precisam ser olhadas com outro olhar. Os diversos movimentos da Educação do Campo incorporaram as identidades presentes no território camponês, perceberam-se como sujeitos de direitos e nesse processo das lutas sociais da classe trabalhadora exigiram um novo olhar para o campo.

O que essa luta informa é a emergência de outra matriz para discutir, implantar e lutar pela escola e compromisso com uma educação construída com a participação efetiva dos sujeitos do campo. [...] Para tanto, é fundamental que na construção desse

projeto os sujeitos participem no seu processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação. Entre estes, citamos: movimentos sociais, sindicais e comunitários, organizações não governamentais, redes, fóruns, conselhos. O protagonismo dos sujeitos se coloca como central já nos primórdios do movimento (PIRES, 2012, p. 95).

2.1.3 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

Após a I CNEC, os trabalhos e as ações do Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo prosseguiram com mobilizações nos estados, a fim de suscitar o debate com os diversos segmentos da sociedade e divulgar a mensagem dos movimentos sociais e de seus parceiros.

Tal intensidade, mobilização e protagonismo na ação levaram a que o Conselho Nacional de Educação aprovasse, em 03 de abril de 2002, a Resolução nº 01/2002, da Câmara de Educação Básica, denominada *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resultado de um amplo processo participativo, que envolveu a diversidade dos sujeitos em diversas audiências públicas, nela se reconhece a legitimidade de os camponeses nos seus diversos campos – Sem Terra, pequenos agricultores, pescadores artesanais, quilombolas, quebradeiras de coco, caiçaras, ribeirinhos – exigirem uma educação com parâmetros próprios e elenca uma série de recomendações aos agentes públicos, no que se refere às políticas educacionais para a população do campo (SANTOS, 2012, p. 49-50).

A implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer 36/2001 e Resolução 1/2002, do Conselho Nacional de Educação) foi uma conquista dos movimentos sociais, sindicais e demais entidades que colocaram promoveram o debate sobre a Educação do Campo em vários espaços da sociedade civil e governamental, propiciando maior visibilidade das demandas e dos anseios educacionais da população camponesa.

As reivindicações dos movimentos sociais vinculados aos povos do campo trazem em seu cerne a percepção e o reconhecimento de que o território camponês é constituído de saberes, de fazeres, de valores sociais e culturais que são específicos e representados em diversos espaços e tempos que transcendem as relações humanas e, por isso, precisam ser respeitados,

compreendidos e preservados em seu próprio território. Assim, as Diretrizes consideram o campo como “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realidades da sociedade humana” (BRASIL, 2012, p. 7).

A conquista marcante dos Movimentos da Educação do Campo que ocuparam o território institucional político com a aprovação das citadas diretrizes, materializou a transformação da educação rural em educação camponesa como uma ferramenta imprescindível para os que buscam a legitimidade dos direitos universais para todos os cidadãos. Essa transformação possibilitou ainda que os trabalhadores e trabalhadoras do campo pudessem exigir e reivindicar a escola do campo em seu próprio território com a identidade que representasse o coletivo social, intrinsecamente ligada às suas relações sociais e culturais, fossem elas em assentamentos, comunidades quilombolas, comunidades tradicionais, ribeirinhas ou em outros coletivos sociais.

A identidade da escola do campo é descrita no artigo 2º, parágrafo único, das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2012, p. 33).

É necessária a ligação da escola com a realidade local, cujos aspectos sociais, históricos e culturais sejam eixos norteadores do currículo escolar para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes camponeses. Os educadores, ao participar das relações sociais nos espaços e tempos formativos das relações sociais dentro e fora da escola, podem agir em consonância com os anseios dos movimentos sociais, prestigiando e valorizando os saberes e os fazeres da classe trabalhadora, transformando o modo e o conteúdo escolar tradicional e hegemônico.

No que se refere aos educadores e educadoras das escolas do campo, as DOEBEC, em seu artigo 12, definem que as escolas do campo não podem

mais ser tratadas na perspectiva da educação rural, cujos professores não tinham sequer o curso de magistério. Assim, o exercício da docência nessas escolas deve seguir as orientações e recomendações vigentes nas leis que regem o ensino nas escolas públicas na educação básica.

A respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2012, p. 33).

A respeito da responsabilidade pela formação dos professores das escolas do campo, o parágrafo único do mesmo artigo das Diretrizes, esclarece: “sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (BRASIL, 2012, p. 36).

Convém ressaltar a importância dessa determinação contida no texto das DOEBEC, pois muitos professores das escolas do campo são obrigados a arcar com sua formação inicial ou continuada. Esse é o caso, por exemplo, de muitos graduandos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília que se tornam pós-graduandos da PPGE/UnB e participam do Tempo Universidade. Isso demonstra que, mesmo depois de uma década da aprovação das Diretrizes, a lei ainda não está sendo cumprida por alguns governantes no que tange à responsabilidade pela formação.

A trajetória do Movimento da Educação do Campo é um processo dialético repleto de contradições, mesmo com a aprovação de leis importantes que prestigiam os direitos universais e particulares dos coletivos camponeses, uma vez que os avanços e os retrocessos das políticas públicas são presentes e constantes. Para exemplificar, Santos (2012) confirma essa situação:

O ciclo da afirmação do direito à educação dos camponeses, da luta da legitimidade das conquistas dos movimentos sociais do campo no âmbito do Estado, que se estende ter ocorrido entre os anos finais de da década de 1990 e os anos da década de 2000, com o I ENERA, seguido da I CNEC e a criação do Pronera. Ali, embora houvesse certo questionamento quanto a

tal direito, a reação estava fraca, uma vez que o debate sobre o direito à educação dos camponeses vinha na esteira de uma grande mobilização nacional favorável à Reforma Agrária, no período. Portanto, constitui-se em novidade histórica que o tema da Reforma Agrária viesse acompanhado do tema da educação. Tanto assim que o governo FHC admitiu a criação de um Programa específico de educação para os Sem Terra. Era disso que se tratava. Além de não ter tido força suficiente para impedir a aprovação, pelo CNE, das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, no último ano de seu mandato (SANTOS, 2012, p. 51).

Por isso, faz-se necessário que os envolvidos no processo não cessem a vigilância e sempre busquem mais parceiros para conhecer e serem inseridos no movimento em prol da conquista da educação de qualidade para a classe trabalhadora camponesa.

2.1.4 O Seminário Nacional de Educação do Campo - novembro de 2002

Seguindo os avanços do Movimento da Educação do Campo, pode-se destacar como uma conquista política imprescindível no contexto das lutas por políticas públicas, a consolidação de parcerias e conseqüentemente a ampliação da participação de mais movimentos sociais camponeses que abraçaram a causa comum, a Educação do Campo, como defendeu Caldart,

Era preciso articular experiências históricas de luta e resistência como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas por âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação (CALDART, 2012, p. 259).

Os diversos movimentos sociais começaram a defender as pautas de reivindicações coletivas e, ao mesmo tempo, as suas particularidades, como aconteceu no Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado na UnB em novembro de 2002.

A presença de vários representantes da sociedade civil organizada, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores, os movimentos indígenas, movimentos quilombolas, a Pastoral da Juventude Rural (PJR), entre outras entidades, enriqueceram o debate ao trazer à tona novas discussões de gênero, etnia e credo que não estavam presentes nas políticas públicas voltadas para o campo. Com a integração, esses coletivos e seus interesses puderam ampliar as pautas de reivindicações.

Para além do espectro de representação social, o Seminário ampliou a própria concepção do direito dos camponeses e camponesas à educação, uma vez que as ações educativas desenvolvidas nas parcerias viabilizadas pelo Pronera já tinham ultrapassado a barreira da educação básica (SANTOS, 2012, p. 51-52).

Como resultado das discussões e debates realizados no Seminário de 2002, foram definidas as ações futuras e as principais pautas de reivindicações do coletivo Articulação Nacional, que foi o documento final intitulado “Educação do Campo - Declaração 2002”, entregue ao Presidente eleito naquele mesmo ano, Luiz Inácio Lula da Silva. A principal reivindicação para o novo governante foi “a criação, por parte do MEC, de uma instância específica para tratar de Educação do Campo” (SANTOS, 2012, p. 52).

O ano de 2003 foi de efervescência na política pública da Educação do Campo, pois logo em março o MEC (Portaria 1.374/2003) instituiu um colegiado com a participação de movimentos sociais, universidades e representantes de agentes públicos de esferas municipais e estaduais, que foi o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, para discutir e subsidiar a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo. Como resultado desse grupo de trabalho, em 2004 o MEC publicou o Caderno de Referências para uma Política Pública de Educação do Campo, o que resultou no aumento da participação de educandos camponeses nos cursos desenvolvidos pelo Pronera, “passando de cerca de 120 mil educandos no período entre 1998 e 2002, para cerca de 400 mil no período entre 2003 e 2008; assim como no número de universidades envolvidas” (SANTOS, 2012, p. 53).

2.1.5 A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo - julho de 2004

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada de 4 a 7/8/2004, cujo lema era “Por um Sistema Público de Educação do Campo”, teve o crescimento da participação de entidades e movimentos sociais em relação à anterior. Além disso, teve o aumento da pauta de reivindicações, comparada à primeira edição da Conferência, pois a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, responsável pela organização do evento, entendeu que o momento histórico era estratégico e não poderia haver erros. Era necessário aproveitar o interesse e a motivação dos sujeitos e imprescindível aproveitar o espaço político que o Movimento da Educação do Campo tinha conquistado para ampliar o leque de propostas de reivindicações, pois constatou-se que “a condição básica para assegurar a universalidade dos direitos seria a existência de políticas públicas, e no caso da educação, tal universalidade se daria por meio do sistema público” (SANTOS, 2012, p. 55).

Entre os eventos preparatórios da II CNEC, ocorreu o Seminário Uma Política para a Educação do Campo, realizado em junho de 2004, com a organização da Comissão de Educação da Câmara de Deputados e a participação de representantes de entidades governamentais nos âmbitos nacional, estadual e municipal, dos movimentos sociais e de professores e estudiosos interessados no tema. Foi um momento simbólico e estratégico para medir o nível de envolvimento e de interesse dos políticos legislativos e executivos para conhecer, discutir e colocar em destaque as demandas reivindicatórias da classe trabalhadora e de seus parceiros, assegurando na II CNEC a legitimidade da política pública de Educação do Campo. Santos (2012) confirma:

A importância daquele Seminário esteve associada à redefinição do tema da II CNEC, uma vez que, alertavam os interlocutores, mais do que debater a questão do sistema público de educação, que traria à tona o debate do sistema nacional de educação – pelas celeumas provocadas à época do debate e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), quando se aprovou o modelo de sistema público baseado no regime de colaboração entre os entes federados em detrimento de um sistema nacional de educação, o que poderia anuviar a verdadeira questão, qual fosse, a Educação do Campo como política pública – era necessário que a II CNEC, pela sua dimensão e amplitude,

assegurasse este tema: a legitimidade de uma política pública de Educação do Campo (SANTOS, 2012, p. 55-56).

Com esse impulso e acúmulo das discussões e definições apontadas no Seminário, a II CNEC defendeu o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, pois os envolvidos na organização do evento perceberam que era viável exigir do Poder Público uma como direito da classe trabalhadora camponesa, como relembra Caldart (2012):

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa (CALDART, 2012, p. 260).

No encerramento da II CNEC, foi aprovada a Declaração Final que apresenta a defesa de uma política pública específica para a Educação do Campo como direito social, com a necessidade de que os camponeses sejam sujeitos de direito e de que a educação, direito universal e constitucional, seja específica e singular, oferecida no próprio território camponês. Assim, os camponeses não precisam sair da sua terra para buscar a educação para si e para seus familiares na cidade, sendo respeitados nas suas particularidades. Desse modo, a escola pode ser um instrumento social de consolidação dos saberes e dos fazeres sociais e culturais da classe trabalhadora do campo, respeitando suas identidades e diversidades. Nessa Declaração Final, ficaram nítidos os anseios que a classe trabalhadora defende no que tange à educação. No trecho a seguir, SANTOS (2012) salienta:

Defendemos políticas públicas de educação articuladas, ao conjunto de políticas que visem à garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades.

Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado (SANTOS, 2012, p. 57).

Todavia, a escola que atendia à classe trabalhadora do campo ainda tinha a presença da proposta pedagógica e curricular da educação rural, ainda não representava os camponeses. Para que isso fosse mudado, a Educação do Campo precisaria ser tratada como um projeto educacional específico. Esse era o compromisso coletivo defendido pelo Movimento na mesma Declaração Final:

Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual está inclusão somente poderá ser garantida através de uma política específica: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico; - a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto da Educação do Campo (CNEC, 2004, p. 3).

Para que a Educação do Campo pudesse ser oferecida como uma política pública específica e singular, como era uma exigência do Movimento, precisava centralizar as discussões e os esforços concretos na valorização e formação de educadores e educadoras do campo, como um dos elementos imprescindíveis de transformação da educação rural em educação do campo. Esses anseios foram apontados no tópico “O que queremos” da Declaração Final:

Valorização e formação específica de educadores e educadoras do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador e educadora do campo; garantia do piso nacional e de plano de carreira; formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo; garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para a construção e reconstrução permanente do projeto

político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (CNEC, 2004, p. 3, grifo nosso).

O coletivo das organizações que participaram e assinaram a Declaração Final da II CNEC assumiu o compromisso de seguir diversas ações prioritárias com o intuito de alcançar as metas propostas que foram discutidas, analisadas e apresentadas no final do encontro. Mesmo sabendo da importância de todas as ações prioritárias eleitas ao final da Conferência, penso que quatro delas representam de forma mais contundente a materialização do lema “Por uma Política Pública de Educação do Campo” da CNEC:

i) Articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria governo federal e movimentos sociais, levando em conta as Diretrizes Operacionais, experiências já existentes e a plataforma aqui indicada; [...] ii) Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público em parceria com os Movimentos Sociais; [...] iii) Discutir com as universidades públicas a inclusão da Educação do Campo nos seus projetos político-pedagógicos e nos seus planos de desenvolvimento institucional; [...] iiiii) Potencializar a Coordenadoria de Educação do Campo e o grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo do MEC, com a participação dos Movimentos Sociais, para viabilizar a implementação das propostas de Educação do Campo em todos os níveis, levando em conta a plataforma aqui indicada (II CNEC, 2004, p. 4-6).

Os resultados da II CNEC foram significativos e marcantes para comprovar o compromisso da Educação do Campo de contribuir ativamente no desenvolvimento sustentável do território de atuação. A agricultura familiar camponesa, em seus costumes, em seus saberes e seus fazeres, revelam o respeito pelos recursos naturais, outro elemento identitário da Educação do Campo, demonstrando que o campo é território de produção de conhecimentos.

2.1.6 A Educação do Campo conquista o território das políticas públicas

A valorização dos conhecimentos dos povos do campo e o reconhecimento de que a classe trabalhadora é formada por sujeitos de direitos são elementos inclusivos da Educação do Campo como uma política pública.

Nesse período embrionário de discussão das políticas para a Educação do Campo, é instituído um Grupo de Trabalho que fica responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Alfabetização Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI), na proposição ao MEC do que deveria ser uma proposta de formação de educadores do campo. Os movimentos sociais foram capazes de influir de forma relevante na indicação dos membros integrantes do referido Grupo de Trabalho. A correlação de forças vigente naquele período, o acúmulo conquistado pelos movimentos na elaboração e participação no Pronera e a concretude advinda da realização de dezenas de cursos de Pedagogia da Terra são exemplos de que a Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais na ocupação do território das políticas públicas.

Caldart (2016) nos relembra o que foi conquistado pelo Movimento da Educação na esfera da política pública na década passada:

No que diz respeito à legislação, o movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n. 1/2002 e Resolução CNE/CEB n. 2008; Parecer CNE/CEB n. 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB n. 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (CALDART, 2016, p. 389).

Seguindo a cronologia desse resgate histórico da Educação do Campo, o ano de 2010 teve dois momentos importantes: a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) e a aprovação e publicação do Decreto nº 7.352.

O Fonec foi criado a partir da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em abril de 2010. O seu lançamento aconteceu na sede da CONTAG, em Brasília, em agosto do mesmo ano, dentro da programação do IV Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

O Fórum é uma articulação permanente de diversas organizações da sociedade civil e de membros das universidades, com o objetivo de exercer a análise crítica constante, severa e independente das políticas públicas de Educação do Campo. É também a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e mesmo à elaboração de políticas públicas nessa área.

Logo no seu ato de criação, o Fórum posiciona-se em prol da escola no campo e a defesa dos movimentos sociais. Segundo Caldart, “o Fonec, toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais” (CALDART, 2012, p. 3).

O Decreto da Presidência da República n. 7.352/2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera (MEC, 2012, p. 81), “entendido pelas organizações do fórum como mais uma ferramenta na pressão para que a situação educacional dos trabalhadores do campo efetivamente se altere” (CALDART, 2012, p. 260).

Segundo Molina (2012), “pode-se afirmar que o objetivo principal do Decreto nº 7.352/2010 é a instituição de ações do Estado brasileiro que visem promover concretamente a materialização do direito à educação escolar dos camponeses” (MOLINA, 2012, p. 454). O Decreto traz em seu 1º artigo: “a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (MEC, 2012, p. 81).

Aspecto relevante deste decreto que institui a Política Nacional de Educação do Campo está contido no reconhecimento jurídico, materializado por este diploma legal, tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado de promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia desta universalidade (MOLINA, 2012, p. 454).

Molina (2014) observa que os movimentos demandam e logram nesse período a conquista de um processo de elaboração bastante dialogado e articulado com suas representações. Após os encontros específicos do Grupo de Trabalho para dar forma ao primeiro desenho da política, foram realizadas também reuniões com as representações dos movimentos sociais e sindicais

camponeses, a proposta elaborada foi submetida ao debate para se chegar à versão que foi apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do Programa, que finalmente aprovaram o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo.

No próximo capítulo será abordada a formação de educadores na perspectiva dos princípios e elementos formativos essenciais da Educação do Campo, a partir das experiências formativas do curso da Pedagogia da Terra, idealizada e desenvolvida pelos movimentos sociais e sindicais, que serviu de lição, de exemplo e de legado para outros cursos formativos de educadores do campo.

Um desses cursos a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, o qual serviu de locus investigativo dessa pesquisa. Se fez necessário aprofundar o olhar crítico no curso da LEdoC, pois a aproximação da Educação Básica (graduação) e a Educação Superior (pós-graduação) acontece nos espaços e tempos formativos ledoquianos, possibilitando a discussão, a reflexão crítica e análise de como está acontecendo a formação de educadores do campo com a intencionalidade de compreender os princípios e os elementos formativos do educador do campo.

CAPITULO 3 - O CAMPO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: A LUTA PELA TERRA E A LUTA DA EDUCAÇÃO PELA TERRA

Atualmente as políticas de formação de professores no Brasil têm como contexto um momento político e cultural engendrado a partir das transformações ocorridas na economia e nas relações de produção dela decorrentes, com foco na acumulação de capitais via ciranda financeira e na intensificação da precarização e flexibilização do trabalho.

Essas alterações vêm ocorrendo na formação de professores, com mais ênfase na última década do século passado e nas duas primeiras deste, com a reformulação dos marcos legais sobre a formação de professores, que sofreu mudanças significativas. Tais mudanças dão mais ênfase à imposição de novas posturas e características no trabalho do professor, atribuindo maior evidência à prática, distanciando-a da teoria, como aponta Curado Silva (2012). Nessas mudanças está evidente, conforme demonstram pesquisas recentes, a perspectiva da epistemologia da prática:

As mudanças que tem ocorrido nos cursos de licenciatura evidenciam uma alteração epistemológica na concepção de formação de professores. Evidencia-se uma perspectiva da epistemologia da prática, numa espécie de reelaboração do tecnicismo em educação, configurando sob novas formas de realização do trabalho, que no momento atual, são mais cognitivas e virtuais (substituição da mecânica pela eletrônica) do que operacionais. Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de “neotecnismo” (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007; FREITAS, 1998; KUENZER, 1999). Assim, a formação na/para a prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, que ecoaram, evidentemente, nas reformas curriculares (CURADO SILVA, 2012, p. 204).

A epistemologia da prática, que é o conjunto de teorias que permitem a constituição desse novo modelo de formação, pode ser considerada uma tendência que vem se tornando hegemônica, conforme Curado Silva (2014). A pesquisadora elenca os principais autores da epistemologia da prática: Carr, Kemmis, Stenhouse, Eliot, Schön e Zeichner.

Na perspectiva da epistemologia da prática, acontece um distanciamento da escola e da universidade, pois a escola é vista como local ideal, “estar na/ em

prática desde o início e refletir sobre ela é condição da boa formação” (CURADO SILVA, 2014). A ação do professor tem ênfase nos aspectos que priorizam o domínio dos conteúdos curriculares e sua transmissão de forma eficiente e eficaz para atingir o objetivo principal proposto, que é a resolução imediata dos problemas escolares. Todavia, CURADO SILVA (2014) alerta que

[...] a imersão na prática não é suficiente para construir o fazer pedagógico, é preciso compreender a realidade e as práticas que ali se realizam, o que só é possível com a mediação da teoria. Sem uma fundamentação teórica profunda, dotada de significados e de conteúdos interpretativos, o fazer será a reprodução do que já está posto, a busca de técnicas e fórmulas que possam ser aplicadas em diferentes situações de ensino (CURADO SILVA, 2014, p. 19)

3.1 A formação de Educadores do Campo: processo formativo contra-hegemônico

A necessidade de formar os educadores do campo era um problema que preocupava os movimentos sociais, pois ao conquistar a escola do campo apresentava-se outro problema a ser superado: quem seriam os professores das crianças, dos adolescentes e dos jovens camponeses?

Os movimentos sociais tinham a convicção do perfil do professor necessário à escola do campo e compreendiam a necessidade de se aproximar das universidades para legitimar a formação do educador do campo.

3.1.1 A Pedagogia da Terra: lição e exemplo de formação de educadores do campo

Na experiência de formação de educadores do curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina, desenvolvida entre março de 2002 e setembro de 2005, foi composta uma turma especial de graduação para os estudantes de diversos movimentos sociais, vinculados ou não a Via Campesina do Brasil, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Pastoral da Juventude Rural (PJR), e Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD). Este último participou também de outras iniciativas organizadas pelas Via Campesina, mesmo não sendo integrante dela.

O Iterra, instituto vinculado ao MST, foi parceiro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) na realização do Curso Pedagogia da Terra, que teve o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Os estudantes tinham duas características comuns principais: base de formação em processos produtivos próprios do campo e indicação das organizações e movimentos sociais.

Os educandos da primeira turma da Pedagogia da Terra escolheram o nome do escritor e político cubano José Martí, que nos deixou diversos ensinamentos, dentre eles escolhi dois que ilustram bem o que foi essa experiência singular e única de formação de educadores dos territórios camponeses: “para ir antes dos outros, você precisa ver mais do que eles” e “os direitos são tomados, não são exigidos; eles começam, não implorem”. Com essa inspiração, a formação de educandos da Pedagogia da Terra mostrou também que, para aqueles que almejam desenvolver projetos societários contra hegemônicos, como transformar a escola do campo, é necessário almejar o impossível e conseguir atingir o possível.

Esse curso de graduação em pedagogia da UERGS foi desenvolvido com a intenção de formar educadores e educadoras para trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos nos diversos territórios camponeses. Seus princípios foram norteadores, serviram de alicerce e de inspiração para a construção da Licenciatura em Educação do Campo, que surgiu em um projeto-piloto de quatro universidades: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Sergipe e Universidade de Brasília (na primeira turma, foi em parceria com o Iterra). A experiência precursora demonstrou a viabilidade de um projeto singular e específico, idealizado e desenvolvido pelos e para os sujeitos camponeses, como uma alternativa de formação de educadores e educadoras na perspectiva da Educação do Campo.

É importante ressaltar que o Iterra, representante dos movimentos sociais com experiência acadêmica universitária, participou ativamente da formação e desenvolvimento do Curso da Pedagogia da Terra, desde a escolha dos

educadores até as discussões sobre a elaboração do projeto político pedagógico e planejamento de cada etapa a ser desenvolvida.

Os movimentos sociais, ao se afirmarem como sujeitos de políticas de formação, trazem suas marcas políticas à formação docente e ao perfil de docente-educador não apenas do campo, mas de toda a educação básica. Além disso, invertem os processos tradicionais de formulação de políticas vindas de cima para os setores populares vistos apenas como destinatários de políticas e não autores-sujeitos políticos de políticas (ARROYO, 2012, p. 360).

Uma das particularidades da formação de educadores e educadoras do campo do Curso Pedagogia da Terra é a percepção crítica de que o educador e a educadora do campo precisam ser formados para atuar não apenas na escola, mas também em outros espaços educativos no território do campo, como associações comunitárias e movimentos sociais.

O entendimento que predominou foi o de formar um pedagogo capaz de atuar tanto nos espaços escolares como em outros espaços de educação, incluindo aqueles específicos da dinâmica de formação dos Movimentos Sociais. Ou seja, participando do forte debate sobre o curso que havia na época, defendemos a posição de formar o pedagogo como um profissional da educação, entendida como formação humana, e isto pensando inclusive no objetivo de alargar sua atuação na escola (CALDART, 2012, p. 172).

Caldart (2007) apresenta as duas interrogações principais que orientaram e referenciaram as reflexões da construção prática e teórica da Educação do Campo que reverberou na concepção do Curso da Pedagogia da Terra da Via Campesina servindo de processo avaliativo para outras experiências formativas de educadores do campo.

A primeira interrogação era sobre o perfil de formação do pedagogo da terra-educador do campo, para identificar quais os traços mais significativos necessários a essa experiência formativa. A segunda, era sobre as intencionalidades do processo de formação educador do campo, a partir da análise das estratégias pedagógicas desenvolvidas no curso.

O coletivo do ITERRA, responsável pelo Curso da Pedagogia da Terra, vislumbrou a essência do perfil do pedagogo da terra a partir das

intencionalidades formativas para forjar o educador do campo que serviram de legado para a construção de novas experiências, como as Licenciaturas em Educação do Campo espalhadas pelo território brasileiro.

É importante ressaltar que o Curso de Pedagogia foi embasado nas referências teóricas e políticas do materialismo histórico dialético e da educação popular, interagindo com a base curricular da Universidade, possibilitando uma organização didático-pedagógica específica do curso.

Como esclarece Caldart (2007), a partir das discussões e reflexões no processo formativo, em especial da Turma José Martí, o coletivo do curso identificou as cinco concepções mestras presentes na identidade do pedagogo da terra-educador do campo: a) condução de processos pedagógicos (o objeto central no processo formativo); b) visão alargada de educação, de pedagogia; c) atuação em diferentes espaços, circunstâncias e tipos de processos educativos; d) preparação para “ocupar” a escola e transformá-la na perspectiva da Educação do Campo; e) desenvolver sua atuação e formação como práxis.

Na perspectiva das concepções mestras, a considerada essencial no perfil do pedagogo da terra-educador do campo é a preparação para atuar na mediação dos conhecimentos acumulados da humanidade e ser capaz de ressignificá-los nos processos formativos do ser humano em suas diversas dimensões, partindo da intencionalidade de um projeto de sociedade que é almejado pelos sujeitos e movimentos sociais da Educação do Campo.

Caldart (2007) traz ainda à tona os conceitos “processo” e “conduzir”, muito utilizados sem uma real compreensão dos seus significados como objetos de formação do professor. Para refletirmos sobre os dois elementos fundamentais na formação do pedagogo e, por consequência, atuarmos de maneira crítica nas suas futuras práticas educativas, a educadora argumenta:

Há, no entanto, dois elementos de compreensão que são fundamentais para constituir este objeto de formação: um deles diz respeito à ideia de *processo* como “sentido primeiro da pedagogia”; entendendo que a formação do ser humano se torna possível ao longo do tempo, ao longo do processo educativo”. É ela que leva a então se interrogar: mas como se educa, como se transforma um ser humano? (Arroyo, 2004, p. 226). A outra compreensão necessária se refere à palavra *conduzir*, entendida não

como a ação de uma pessoa que tenta conformar o destino formativo da outra, mas sim como intencionalidade e diretividade na atuação coletiva sobre as circunstâncias objetivas em que determinado processo educativo acontece e que permite a cada pessoa fazer escolhas que vão desenhando sua ação/formação/trans formação (CALDART, 2007, p. 17, grifos da autora).

Ao afirmar que o ato de ensinar é conduzir o processo de formação humana, o professor (responsável por essa condução humana) precisa compreender as noções de "processo" e de "conduzir" para refletir criticamente sobre algumas questões cruciais: como está sendo esse processo, para onde estou conduzindo os estudantes, a quem interessa essa condução, entre outras. Essas questões são importantes para potencializar a unidade teoria e prática, a práxis, no sentido de contribuir para a emancipação social e humana dos estudantes. Elas são imprescindíveis também para nortear o processo formativo do pedagogo da terra-educador do campo, a fim de que possa ter uma visão alargada de educação e de pedagogia, a segunda concepção mestra para o seu perfil.

A visão alargada da educação e da pedagogia permite ao educador reconhecer que o campo é constituído de diversos espaços e tempos formativos humanos, que a educação camponesa não se faz apenas no interior da escola.

Jinkings (2008) apresenta-nos a crítica de Mészáros à educação formal capitalista, ao entender que o simples acesso à escola, apesar de condição necessária, não é suficiente para diminuir a exclusão social e econômica.

Ele alerta, porém, que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação dos processos educacionais - que praticam e agravam o "apartheid social -, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (JINKINGS, 2008, p. 11-12, grifos do autor).

A partir de uma perspectiva reducionista, a sociedade capitalista propaga que os binômios educação-escola e escola-ensino são sinônimos. Inculca

intencionalmente na população a ideia de que o sujeito educado é apenas aquele que frequenta a escola, sem considerar os diversos espaços e tempos formativos que ele frequentou antes de ir para a escola, pois para ser aceito nessa sociedade é importante aprender e perpetuar os princípios e os valores sociais do capitalismo. Esses reducionismos utilizados pelo capitalismo são “armadilhas; construções sociais com objetivos políticos perversos” (CALDART, 2007, p. 19).

Nesse sentido, a formação de educadores para atuar na escola capitalista prioriza a dimensão da instrução, pois o professor é apenas um agente transmissor, não precisa criticar, e sim instruir.

Por não acreditarem nesse projeto educacional que tem a escola como único elemento formativo e educativo, os movimentos sociais entendem que a visão alargada da educação é possível, por compreenderem que

Processos intencionais de educação/formação das pessoas podem acontecer em diferentes lugares sociais, diferentes situações, diferentes tempos da vida. Implicam em um mesmo desafio que é o de transformação do ser humano ou sua formação mais plena, mas têm especificidades, nas “pedagogias” nos métodos, nas didáticas próprias a cada sujeito, nos tempos de formação, à materialidade de cada situação (CALDART, 2007, p. 18).

Mészáros (2008) relembra que a concepção e o processo de educação ampliada se situa fora da escola, instituição educacional formal.

Nunca demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

As ações e as atitudes dos coletivos camponeses em torno da terra, como os mutirões de plantio e colheita de produtos agrícolas ou reuniões e assembleias para traçar as metas e as intervenções em prol dos movimentos, são situações reais das quais o educador do campo pode participar, contribuindo na mediação dos processos formativos da classe trabalhadora camponesa.

Quando pleiteiam a Educação do Campo, os movimentos sociais entendem que a escola do campo é um direito, porém não é qualquer modelo de educação escolar que pode ser oferecido aos sujeitos camponeses. A escola do campo não pode ser a única referência de educação e muito menos centralizar o processo educativo.

O que os movimentos sociais reivindicam é uma Educação do Campo com uma visão alargada, em que a escola e os outros espaços formativos possam centralizar a reflexão pedagógica na perspectiva da dimensão da práxis social. Como defende Caldart (2007), é um processo formativo que prioriza a educação omnilateral, pois é

[...] a reflexão sobre a força formadora do trabalho, da cultura da luta social, como matrizes educativas do ser humano e que não podem deixar de ser intencionalizadas como práticas pedagógicas em um projeto educacional que se pretenda emancipatório, e por isso mesmo, omnilateral (CALDART, 2007, p. 19).

O coletivo de educandos do Curso da Pedagogia da Terra da Via Campesina era formado por pessoas que trabalhavam em diferentes espaços formativos. Por isso, outra concepção mestra do curso era compreender que um pedagogo da terra pode atuar em diferentes espaços, circunstâncias e tipos de processos educativos.

Para os movimentos sociais era importante que os futuros pedagogos fossem preparados para coordenar os diversos processos formativos, espaços organizados formais ou informais, pois a trajetória de luta dos militantes possibilita que a organização do processo educativo e formativo seja feita numa sala ou até mesmo na ocupação de uma terra devoluta. Neste último caso, por exemplo, há necessidade da organização de uma ciranda infantil, em que as crianças possam ser cuidadas e educadas, enquanto os seus pais e mães militantes estão na frente da luta coletiva.

Nessa perspectiva de Educação do Campo, existe um leque de possibilidades de atuação do pedagogo da terra-educador do campo, pois

[...] se espera de um pedagogo da terra que esteja capacitado a organizar e intencionalizar processos de formação que podem

acontecer tanto em uma mobilização de luta social como em atividades de organização de comunidades camponesas; tanto na coordenação pedagógica de um curso de formação de educadores como em uma escola de educação básica; tanto com crianças como com jovens, ou com adultos ou com idosos. E preferencialmente sabendo como fazer as lutas necessárias para implementar o projeto educativo do Movimento Social, da Educação do Campo (CALDART, 2007, p. 21).

Os estudantes eram formados entendendo seu papel importante, além de serem os futuros pedagogos dos processos formativos, eram, antes de tudo, militantes comprometidos e envolvidos com as lutas e os projetos das organizações coletivas na perspectiva de transformação da realidade.

Os movimentos sociais não abrem mão da escola do campo, mesmo cientes de que a escola não é o único espaço formativo na Educação do Campo. Por isso, o coletivo de educadores do Curso Pedagogia da Terra compreendia que o pedagogo da terra tinha de ser preparado para “ocupar” a escola e para transformá-la na perspectiva da Educação do Campo, sendo essa a quarta concepção mestra do curso.

Os movimentos sociais entendem o papel crucial que a escola tem como agente social e como ela pode influenciar no processo formativo numa sociedade, em especial na capitalista. Por isso, a escola é o foco central da Educação do Campo.

Por entender que a escola do campo é um dos *locus* de atuação profissional do pedagogo e um dos focos necessários da formação pedagógica do educador do campo, Caldart (2007) nos apresenta a indagação que permeava as discussões do coletivo de educadores do Curso de Pedagogia da Terra junto com a Turma José Martí durante o processo formativo: o que os movimentos sociais esperam do pedagogo da terra em relação à escola?

A presença do pedagogo da terra na escola do campo não pode ser uma passagem sem um propósito transformador. Na “ocupação” da escola do campo, os movimentos sociais esperam que o educador do campo possa transformar a escola para

[...] ajudar a ressignificá-la, como instituição e como práticas, de modo a que se integre a um projeto/processo educativo bem mais amplo que sua “especialização” permite ver, que é o da

práxis de construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, que signifique um novo lugar para o campo em um novo projeto de país, com um novo lugar para sua classe trabalhadora (CALDART, 2007, p. 23).

O educador do campo, um dos protagonistas do projeto transformador da escola do campo, precisa estar preparado não apenas para a docência no interior da escola, mas também para identificar as contradições e as especificidades da realidade do campo e atuar nos diversos processos de formação humana presentes no campo, com o propósito de contribuir com a permanência dos trabalhadores da terra no território camponês. Como alerta Caldart (2007), “se o educador não souber atuar na formação dos camponeses, não souber trabalhar com a organização das comunidades, das famílias não encontrará mais escolas do campo em que possa exercitar sua pedagogia” (CALDART, 2007, p. 24).

O coletivo do Curso da Pedagogia da Terra reconheceu que, para atuar nos processos formativos nos diversos espaços formativos do território camponês, os educadores precisam se apropriar do debate político-teórico da construção do movimento da Educação do Campo, como já haviam se apropriado no período histórico embrionário das lutas dos movimentos sociais e sindicais por uma escola da classe trabalhadora camponesa. Essa apropriação é imprescindível para produzir novos conhecimentos, ressignificar os processos formativos e respeitar as especificidades dos sujeitos camponeses, sem perder de vista a incumbência principal da escola, que é o cumprimento das tarefas educativas.

A última concepção mestra que compõe o perfil de um pedagogo da terra para o coletivo do Curso Pedagogia da Terra da Via Campesina é a percepção que o educador do campo desenvolve em sua atuação e formação como práxis. É quando “o educador, a educadora, aprende a juntar teoria e prática em mesmo movimento que é de transformação do mundo e autotransformação humana, de modo a poder ajudar desencadeá-lo nos processos educativos que acompanha” (CALDART, 2007, p. 24-25).

O processo formativo de educadores do campo traz a práxis como uma das perspectivas formativas centrais. O conceito de práxis defendido por Konder (2002) serviu de inspiração para o coletivo do Curso sistematizar suas reflexões:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (...) A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria” (KONDER, 2002, pág. 115-116 apud CALDART, 2007, p. 25).

Quanto ao sentido de teoria considerado pelo coletivo, não se trata de perceber a teoria apenas como teoricismo, um conhecimento, uma dimensão cognitiva desvinculada da prática. A reflexão teórica que integra o movimento da práxis implica a capacidade de interpretar e analisar criticamente, além de tomar posição diante da realidade. No mesmo sentido, as práticas formadoras não podem ser desvinculadas da teoria, pois podem cair no sentido restrito do ativismo, devem, sim, ser práticas sociais que trazem em suas concepções a transformação das pessoas e conseqüentemente integração em processos transformadores da realidade.

Por entender que a perspectiva da práxis era um desafio formativo fundante da intencionalidade do processo pedagógico em questão nas mais diversas relações, tanto no Tempo Escola (as estabelecidas) quanto no Tempo Comunidade (as constitutivas), o Coletivo do Curso potencializa o trabalho prático nos mais diversos espaços e tempos formativos dentro ou fora da escola.

Como aponta Caldart (2007), a partir desse princípio foi possível reconhecer os principais traços fundamentais do perfil do pedagogo da terra que juntam a teoria e a prática:

[...] capacidade organizativa, atuação política, convicções sobre o que é educar e como se educa; capacidade de leitura da realidade; capacidade de síntese para integrar diferentes conhecimentos e articular vivências educativas; agilidade e discernimento na tomada de decisões e na sua implementação;

parâmetros coletivos para posicionamentos pessoais; valores e visão de mundo que exijam o exercício sistemático de interrogar-se e de refletir sobre os processos em que está inserido (CALDART, 2007, p. 25-26).

Para atingir essas concepções mestras, foi necessário desenvolver as principais estratégias no decorrer do processo formativo do educador do campo, que são denominadas de "intencionalidades" na formação de educadores.

O Curso de Pedagogia da Terra partiu do pressuposto de que a primeira intencionalidade é justamente considerar que um processo de formação de educadores é composto de intencionalidades, particularidade que não pode deixar de ser reconhecida como essencial por quem estiver conduzindo esses processos educativos.

Outro fator importante do reconhecimento da essência do processo formativo é compreender que a educação de pessoas é caracterizada por um "movimento dialético que envolve tempos, transformações, contradições; que é historicidade a ser compreendida e trabalhada" (CALDART, 2007, p. 26).

Partindo do pressuposto de que o processo formativo é um "caminhar" intencional para atingir os propósitos, que é a formação do perfil do pedagogo da terra-educador do campo, é necessário um planejamento crítico, criterioso, dialético e dialógico para nortear o trabalho pedagógico. Desse modo, é importante que os educadores responsáveis pela mediação do processo formativo, educativo, possam contribuir significativamente com as orientações pedagógicas possíveis, partindo das intencionalidades do curso, sem perder de vista o que é necessário para que um processo educativo seja emancipatório: compreender, apreender e potencializar o movimento dialético do coletivo em suas características particulares e universais para contribuir com a transformação humana e sua autotransformação.

Nessa perspectiva, Caldart (2007) reconhece outra intencionalidade que pode fazer muita diferença no processo formativo, que é a possibilidade de organizar os processos educativos que vão construindo o protagonismo dos educandos na condução de sua própria formação. Esse protagonismo é possível pela composição do sujeito coletivo, com a auto-organização, a autocondução

do processo formativo, saindo da individualização para a participação coletiva da condução pedagógica.

No Curso Pedagogia da Terra, para potencializar a participação coletiva utilizou-se uma estratégia pedagógica que foi o processo de construção da “coletividade educadora” e duas ferramentas, o Projeto Metodológico (PROMET) em cada etapa e o Acompanhamento Político-Pedagógico de cada turma.

O PROMET é o planejamento específico de cada etapa elaborado pelos educadores com o registro das decisões tomadas a partir das intencionalidades do curso, é um recorte temporal do PPP do curso. Essa é uma estratégia pedagógica que pode ter a participação dos educandos, pois pode ser refeito, alterado e aprovado após a apresentação da turma no início de cada etapa (Tempo Escola ou Tempo Comunidade) ou no decorrer do processo, devendo ser implementado.

O Acompanhamento Político-Pedagógico é uma estratégia pedagógica que tem o objetivo principal de contribuir com a análise e a condução das relações sociais presentes no processo educativo. Embora seja uma atribuição dos educadores, é fundamental que haja a participação e o envolvimento dos educandos, o olhar do sujeito coletivo sempre presente nas etapas de formação, ressignificando e qualificando as relações sociais no decorrer do processo formativo.

Caldart (2007) apontou as intencionalidades que o Coletivo do Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina considerou importantes para atingir as concepções mestras constituintes do pedagogo da terra, mesmo entendendo que as intencionalidades apresentadas não esgotam o movimento real e apresentaram algumas referências para refletir o processo pedagógico da experiência formativa.

O relato das memórias dessa experiência formativa traz à reflexão muitos elementos a serem discutidos no trabalho prático da atuação do pedagogo da terra-educador do campo na perspectiva da Educação do Campo.

A essência desse processo formativo está nas principais intencionalidades na formação de educadores foram:

- 1) preparar para a condução de processos pedagógicos por meio da vivência refletida no decorrer do processo formativo;
- 2) trabalhar diferentes dimensões da formação humana em uma perspectiva omnilateral;
- 3) organizar o trabalho pedagógico em torno de atividades-processo que exijam a produção de obras;
- 4) alargar, pela prática, o conceito de estudo considerando-o como ferramenta de práxis;
- 5) buscar construir no cotidiano do curso parâmetros éticos de uma convivência humana e socialmente justa;
- 6) fazer do curso uma ferramenta de enraizamento da Educação do Campo como prática social e como concepção de campo e modo de pensar a educação de seus sujeitos.

A experiência formativa da Via Campesina serviu de lição e exemplo para as futuras propostas e projetos de formação de educadores do campo na perspectiva da Educação do Campo.

3.1.2 A transição da Pedagogia da Terra para a Licenciatura em Educação do Campo

Em seus vinte anos de história, dada a correlação de forças à época, o Movimento da Educação do Campo conseguiu garantir sua principal reivindicação, ou seja, a formação de educadores do campo na perspectiva da classe trabalhadora camponesa, tendo a forte participação do Pronera (MOLINA, 2003), do Residência Agrária (MOLINA, 2010) e do Saberes da Terra (ANTUNES-ROCHA, 2010) em sua concepção e elaboração. Além disso, houve significativa participação da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera em instâncias executivas; em instâncias consultivas, da Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Ministério da Educação, onde é articulada a proposta do Programa de Apoio à Formação Superior nas Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

De acordo com Molina,

A dinâmica alcançada na Educação do Campo não pode ser compreendida em separado deste processo, pois é em reação e oposição as fortes consequências da expropriação de suas terras e de seus territórios pelo agronegócio, que a classe trabalhadora do campo intensifica também suas lutas pela manutenção e conquista de seus direitos, entre eles, o direito ao conhecimento e à escolarização, como parte destas estratégias de resistência na terra e da garantia de sua reprodução social a partir do trabalho no campo (MOLINA, 2014).

Molina (2014) observa ainda que os dados da realidade desnudam a exigência e urgência da especificidade desta política pública:

A formação dos docentes que atuam no campo indica que dos 311.025 profissionais em exercício, 61% não tem formação de nível superior, o que significa um contingente de aproximadamente 178 mil professores sem a formação adequada atuando nas Escolas do Campo (MOLINA, 2014).

Essa nova modalidade de graduação, que é forjada a partir da luta dos movimentos sociais camponeses para conquistar uma política específica de formação de educadores para atuar nas escolas do território rural, tem justamente como maior intencionalidade formar um docente capaz de promover um profundo vínculo entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade durante a realização dessas tarefas.

O Movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta, a fim de poderem continuar existindo como camponeses e garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra. Portanto, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nessas escolas considere, antes de tudo, que a existência e permanência tanto dessas escolas quanto desses sujeitos passa necessariamente pelos caminhos que serão trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes e do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo e de sociedade em luta em nosso país (MOLINA, 2014).

3.2 Aprofundando a compreensão sobre os principais elementos da Licenciatura em Educação do Campo

A criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Pronacampo) tem como objetivo específico e singular promover a formação de educadores que atuam em escolas do campo.

A proposta visa estimular nas universidades públicas a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação de educadores para atuação com as populações que trabalham e vivem no e do campo. Nesse sentido, constitui-se como uma ação estratégica e uma experiência ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 19-20).

A Licenciatura em Educação do Campo, como define CALDART (2011), é um curso voltado especificamente para educadoras e educadores camponeses. É resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que reivindicaram uma educação que respeitasse a especificidade dos sujeitos que vivem e trabalham no território camponês.

O estudante do campo, quando chega à Universidade, às vezes com a autoestima baixa, com vergonha de assumir sua etnia, identifica-se na sede do município, em vez de sua própria comunidade de origem. No decorrer do curso, o estudante vai-se apropriando dos conceitos e categorias que valorizam a sua origem, a história e a memória dos seus antepassados, as lutas de seu povo pela terra e pela preservação de sua cultura.

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC FUP - UnB) traz em seu cerne a valorização dos sujeitos do campo como agentes sócio históricos que são e que devem permanecer no campo, por considerar que o território rural é um contexto histórico, social e cultural e, acima de tudo, um território de resistência, persistência e de luta de classes.

A primeira experiência da LEdoC da qual os educadores da Universidade de Brasília participaram, que fez parte do projeto-piloto com o apoio do MEC, foi executada numa parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), instituição de ensino vinculada ao MST. Aconteceu entre 2007 e 2011 na sede do Iterra, em Veranópolis/RS. A turma “Patativa do Assaré” era composta inicialmente de 35 estudantes oriundos de movimentos sociais do campo de cinco estados brasileiros (RJ, SP, PR, SC e RS).

Esse projeto-piloto formulado pelos movimentos sociais e incorporado pelo Ministério da Educação, com a intermediação da (SECADI), teve início em 2007 e dele participaram mais três universidades federais, as de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA) e de Sergipe (UFS), além da UnB. Desde o início, teve como objetivo primordial forjar educadores que pudessem atuar e ser transformadores da realidade das escolas do campo e contribuir em diversos espaços-tempos formais e informais no território camponês.

O perfil dos educandos da LEdoC, a partir da segunda turma (2008), sofreu uma mudança em relação à primeira, pois passou a ser restrito a indivíduos oriundos da região Centro-Oeste, além de outros critérios definidos na Minuta Original:

- a) professores em exercício nas escolas do campo da rede pública na região Centro-Oeste que tenham o ensino médio concluído e não tenham formação de nível superior;
- b) outros profissionais da educação com atuação na rede pública da região Centro-Oeste que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
- c) professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
- d) professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem a ampliação do acesso à Educação Básica da população do campo;
- e) jovens e adultos de comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior (MOLINA; SÁ, 2011, p. 37).

Algumas turmas da LEdoC foram compostas por educandos que tiveram outra forma de ingresso, ou seja, pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa forma de ingresso mais abrangente e de ampla concorrência provocou uma discussão entre os defensores da política pública afirmativa da Educação do Campo, uma vez que a principal característica da identidade-perfil do educando da LEdoC, ser oriundo de comunidades camponesas, não era mais um critério determinante para o acesso à vaga. Assim, isso representou uma ameaça para a continuidade do curso respeitando as especificidades originais.

A Educação do Campo nasce comprometida com a transformação das condições de vida do povo brasileiro que vive no campo. Sua preocupação é elevar os níveis de escolarização

dos sujeitos do campo, e simultaneamente, contribuir para promover mudanças neste território, cuja vinculação com a cidade é inexorável (MOLINA; SÁ, 2011, p. 39).

Recentemente o colegiado de professores da LEdoC conseguiu mudar a forma de ingresso, restringindo o acesso aos sujeitos camponeses.

O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo é o documento norteador para que se possa conhecer a essência do projeto de formação de educadores das escolas e de outras agências educativas presentes no campo, pois a LEdoC tem como objetivo preparar educadores para conduzir processos educativos e de gestão comunitária escolar, além de preparar seus educandos para o ensino.

O curso pretende formar e habilitar profissionais que ainda não possuem a titulação mínima, exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercícios das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. Tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, que tenha condições de trabalhar também na gestão de processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno (MOLINA; SÁ, 2011, p. 36).

A formação dos educadores do campo, na perspectiva além da docência, é imprescindível para os sujeitos camponeses, pois a organização social da comunidade camponesa pode ser feita em outras agências educativas não formais (associação comunitária, cooperativa, movimento social e sindical) que necessitam de profissionais preparados para mediar as ações coletivas comunitárias, como a participação em projetos e programas governamentais ou patrocinados pela sociedade civil para melhorar as condições de vida e de trabalho na comunidade.

Ao ingressar na LEdoC, o educando indica a escola da comunidade e a agência educativa não formal da qual participa, para que possa desenvolver as atividades programadas no período do Tempo Comunidade no decorrer do curso.

As atividades programadas propostas pelos componentes curriculares do Curso da LEdoC podem ser desde o Estágio Supervisionado nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio em escola pública até uma ação social

desenvolvida na sua comunidade de origem, como mediar a organização de uma associação em acampamento ou assentamento vinculado a um movimento social camponês.

Nesse sentido, a matriz curricular do curso é organizada em três núcleos estruturantes dos componentes curriculares, estratégia interdisciplinar do trabalho docente que possibilita a interação dos conhecimentos científicos com os saberes e os fazeres do campo, bem como as diversas formas de organização social em torno do trabalho da terra na produção de alimentos, por exemplo.

O Projeto Político Pedagógico da LEdoC da UnB traz em sua concepção epistemológica a Pedagogia da Alternância:

A concepção da alternância adotada na organização curricular e metodológica da LEdoC tem como objetivo integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida das comunidades onde se encontram as escolas do campo. Definem-se, assim, diferentes tempos formativos, organizados a partir do Tempo Escola - TE e Tempo Comunidade - TC (MOLINA; SÁ, 2011, p. 44).

A proposta de alternância do curso é realizada nos tempos e espaços educativos identificados como Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

O Tempo Escola corresponde ao período educativo no qual o educando participa dos componentes curriculares presenciais na universidade durante 40 a 50 dias, dependendo das etapas do curso. O TE é um período intenso de formação para os futuros educadores do campo, pautado na auto-organização coletiva e individual, em que os educandos compartilham a gestão do curso com a coordenação e definem os tempos educativos individuais e coletivos entre seus pares por meio das instâncias da organicidade de cada turma.

Os tempos educativos inseridos no TE possibilitam aos educandos construir sua personalidade de educador do campo em diversas dimensões: “pessoal, coletiva, político-pedagógica (intencionalidades na práxis educativa - reflexão permanente), trabalho, luta social (direitos)” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 45).

Os elementos formativos almejados na Licenciatura em Educação do Campo para forjar a personalidade e identidade do educador do campo numa

perspectiva emancipadora dos sujeitos do campo são permeados intrinsecamente pela relação educação e trabalho.

3.3 A Pedagogia Socialista: contribuição histórica na formação de educadores do campo

O curso da Pedagogia da Terra da Via Campesina, as escolas do MST e o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB são experiências formativas que estão alicerçadas na Pedagogia Socialista Russa, tendo como referência a Escola Comuna de Pistrak (2013), que foi trazida para o Brasil à luz da interpretação e tradução de Freitas (2010) sobre a Escola Única do Trabalho.

Os conceitos constitutivos da expressão Escola Única do Trabalho na percepção dos educadores russos são esclarecidos por Freitas (2012). Nessa perspectiva, a escola é reconhecida “como local de formação da juventude, ainda que não isolada de outras agências formativas existentes na sociedade” (FREITAS, 2012, p. 337).

A escola não é um espaço físico, inerte. É uma agência social formativa, por essência. Os educadores russos consideram a escola “como um instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, na perspectiva de que esta atenda os interesses da classe trabalhadora – valer dizer, como instrumento de conscientização e emancipação” (FREITAS, 2012, p. 337).

A palavra-conceito "única" é utilizada pelos educadores russos porque numa sociedade de trabalhadores iguais, na qual não existe divisão de classes (sociedade antagônica da capitalista, almejada pelos socialistas), a escola é o “único caminho para todos os jovens, para todos trabalhadores” (FREITAS, 2012, p. 337).

O termo "trabalho" identifica e fortalece a identidade da escola. Freitas (2012) apresenta os dois sentidos do termo trabalho:

[...] um, no entendimento ontológico do termo trabalho como atividade criativa dos seres humanos (portanto significando uma relação da escola com a vida), e outro como trabalho produtivo, ligado diretamente à subsistência, no qual emerge o sentido da politecnicidade (FREITAS, 2012, p. 337).

Durante o período de Pistrak (2011, 2013, 2015), Shulgin (2013) e Krupskaya (2017), além de outros educadoras e educadores russos contemporâneos da experiência educacional da Escola Única do Trabalho, foram implementadas as Escolas-Comunas com suas intencionalidades e também fragilidades, porém com uma força-motriz de possibilidade contra-hegemônica de construir uma escola voltada para a classe trabalhadora.

A inquietação daqueles que almejavam e contribuíram com a construção e a constituição da Escola-Comuna está evidenciada no pensamento de Krupskaya, educadora russa que participou ativa e criticamente na transformação da realidade educacional na perspectiva da Pedagogia Socialista. No prefácio à edição russa do livro "Escola-Comuna", organizado por Pistrak, Krupskaya argumentava:

Nós precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida. A passagem do poder para as mãos dos trabalhadores e camponeses abre ante o país perspectivas enormes, possibilidades enormes, mas, a cada passo, nós vemos as dificuldades que são criadas na tarefa da sua construção, pela falta de cultura geral do país, pela ausência de saber trabalhar e viver coletivamente (KRUPSKAYA, 2013, p. 103).

Freitas (2013) considera que o período de 1917 a 1931 é a referência importante para se pensar os fundamentos da educação socialista, pois traz em seu cerne o legado da experiência educacional com os conceitos e princípios formativos de uma educação da classe trabalhadora russa.

Mesmo depois de cem anos, a Escola-Comuna é motivo de discussão e reflexão críticas que fazem parte das ações dos processos formativos da LEdoC.

A finalidade destas escolas era criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho [...] eram tidas como local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares, de massa (FREITAS, 2013, p. 13).

A experiência educativa das Escolas-Comunas tinha elementos formativos cruciais para a constituição de um projeto educacional contra-hegemônico, pois a escola capitalista naquela época e em outra realidade era voltada para a classe trabalhadora. Como nos lembra e corrobora Freitas (2013),

A questão que ainda permanece aberta é como construir a *formação da juventude* levando-se em conta a especificidade de uma agência responsável pelo *acesso às bases da ciência em ligação com o meio educativo mais amplo e suas lutas, com suas múltiplas agências formadoras*. Já sabemos que o *trabalho socialmente útil* em suas várias formas (autosserviço, oficinas, trabalho produtivo, outros) é um elemento-chave nesta ligação, uma forma de se conectar o processo educacional à *atualidade, à vida*. Parte desta conexão à vida, em especial, com os grupos mais velhos de estudantes, se resolve pela noção de *politecnia*. Também sabemos que a categoria da *autodireção*, um elemento importante para o desenvolvimento de sujeitos e lutadores e construtores do futuro, é uma ancora educativa de grande valor. Como pano de fundo da formação, estão a própria *matriz formativa multilateral e os objetivos da educação* postos a partir dos interesses e anseios da classe trabalhadora (FREITAS, 2013, p. 89-90, grifos do autor).

Trazendo os elementos destacados para a nossa realidade, percebe-se aproximação entre os conceitos utilizados na Pedagogia Socialista e os que são almeçados e trabalhados no curso da LEdoC.

3.3.1 A Pedagogia Socialista e a LEdoC: aproximação dos processos formativos

Compreender o meio histórico, social e cultural no qual a escola está inserida, com as tensões e as contradições das disputas pela terra contra o agronegócio, as lutas de classes, os avanços e os retrocessos das políticas públicas educacionais, são elementos formativos para o educador do campo inspirados na Pedagogia do Meio dos pioneiros educadores russos da Escola-Comuna. Como sintetizou Freitas,

A Pedagogia do meio, em síntese, envolve uma concepção materialista histórico-dialética de mundo que entende a *formação do ser humano enquanto um sujeito histórico que se desenvolve no interior de sua materialidade, seu meio, sua atualidade, tendo a natureza como cenário e a sociedade humana como parceria solidária de seu próprio desenvolvimento histórico, através de suas lutas e de suas construções* (portanto,

pelo trabalho, liberto de sua condição assalariada, coletivo e autogerido) (FREITAS, 2011, p 124, grifos do autor).

Em seu projeto político-pedagógico, a LEdoC prioriza a formação do educador na perspectiva da educação omnilateral, concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade e as condições subjetivas reais para ter o pleno desenvolvimento histórico (FRIGOTTO, 2012). Com essa orientação, segue procedimentos pedagógicos inovadores e contra-hegemônicos, inspirando-se na experiência educacional russa.

Com base em Pistrak e com a orientação de Luiz Carlos Freitas, a experiência da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília deu início a construção de novos procedimentos pedagógicos. Segundo Freitas, tudo depende da concepção de educação adotada, do conhecimento do meio educativo onde se situa a escola, e dos objetivos pretendidos. Por isso, as dimensões-chaves adotadas são: uma matriz educativa multidimensional, que permita ampliar a função social da escola: o diálogo com as agências formadoras do meio; o trabalho e o desenvolvimento humano integral como base de aprendizagem, superando a ênfase estritamente cognitiva da escola capitalista (MOLINA; SÁ, 2011, p. 41).

A relação entre trabalho e educação possibilita à escola ser um agente social educativo que contribui com a formação omnilateral dos sujeitos da classe trabalhadora numa perspectiva emancipadora. Nesse contexto, os aspectos norteadores da formação de educadores se direcionam no sentido de que a educação e a escola sejam de fato e de direito destinados à classe trabalhadora, que estejam ligadas com o meio social, com as relações sociais e com os meios de produção do campo.

A intencionalidade formativa pretendida e almejada pela LEdoC, isto é, forjar educadores do campo na perspectiva omnilateral, está presente nos diversos espaços e tempos educativos, com a materialização dos seguintes elementos formativos: a) atualidade (estudo e transformação da realidade); b) trabalho como princípio educativo; c) interdisciplinaridade; c) trabalho coletivo; d) auto-organização e organicidade; e) relação com a comunidade; f) unidade teoria-prática (práxis).

A inspiração de alguns desses elementos formativos, como foi dito anteriormente, vem da Pedagogia Socialista Russa. A essência de cada conceito terá uma apresentação sucinta para corroborar com o entendimento da proposta formativa dos educadores do campo, incorporada pelos movimentos sociais e pela LEdoC.

Pistrak (2011) apresenta os dois princípios que constituem a escola do trabalho, que são as relações com a realidade atual e a auto-organização dos alunos.

Para o educador russo, a realidade é

[...] tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve a organização da vida nova. A realidade atual é também a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial (PISTRAK, 2011, p. 25).

Nas primeiras décadas do século passado na União Soviética, o cenário da realidade dos educadores da escola do trabalho tinha dois projetos societários antagônicos, um da sociedade capitalista e o outro, almejado pelos socialistas, um cenário pós-revolução social, com a vitória e unificação dos trabalhadores.

Esse estudo da realidade, na perspectiva da contradição, faz-se necessário e imprescindível no processo formativo e educativo da Educação do Campo.

A respeito dos primeiros anos do movimento de aproximação entre a realidade do campo e a Licenciatura em Educação do Campo, Caldart (2010) pondera que é um dos desafios do processo formativo dos educadores do campo, a percepção e apreensão de que o campo é o objeto central de estudo (contínuo, dialético, sistemático) para reconhecer teoricamente as especificidades e as particularidades camponesas e para agir criticamente na transformação da realidade.

Para se compreender a realidade do campo brasileiro, há que se aprofundar o conhecimento das relações sociais de trabalho entre a burguesia e o campesinato, que são repletas de contradições.

As contradições sociais do modo de produção capitalista se materializam do modo de produção capitalista se materializam

no campo, notadamente nas relações entre burguesia e campesinato e como os trabalhadores e suas organizações se movimentam e se formam (...) buscando retomar e transformar sua condição de camponeses seja fazendo a luta por uma reforma agrária de cunho popular, seja produzindo alternativas para o avanço da agricultura camponesa (CALDART, 2010, p. 134).

Os conhecimentos científicos ligados com a vida, com a atualidade, a auto-organização dos estudantes e a organicidade são elementos propostos na pedagogia socialista, forjadores da personalidade do educador do campo, e almejados no curso da LEdoC.

Como argumentam Frigotto e Ciavatta (2012), o trabalho como princípio educativo tem a perspectiva da formação humana integral marxista e de outros pensadores, sendo fundamental e necessário, para aqueles que lutam pela superação da exploração humana, que os movimentos sociais sejam do campo e da cidade.

3.4 Interdisciplinaridade: outro elemento formativo presente no trabalho do educador do campo

Outro elemento formativo presente no saber-fazer educativo do educador do campo é a interdisciplinaridade, importante categoria estruturante do Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo.

Como aporte teórico para embasar a discussão sobre essa categoria, recorreremos às ideias de Caldart (2011), Freitas (2012) e Frigotto (2008). A esse respeito, este último autor esclarece:

A **necessidade** da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da **realidade social** nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado (FRIGOTTO, 2008, p. 43-44, grifos do autor).

A interdisciplinaridade, quando decidida como práxis no saber e fazer pedagógico do professor, serve de alicerce fundante que prestigia e evidencia a totalidade na construção do conhecimento. A construção do conhecimento na

perspectiva da interdisciplinaridade prioriza o objeto pesquisado num movimento real e dialético.

Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar, explicita, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem (FRIGOTTO, 2008, p. 48).

Por outro lado, quando a interdisciplinaridade não tem em sua essência o materialismo dialético e não atinge a totalidade, é apenas uma proposta multidisciplinar, que erroneamente é considerada interdisciplinaridade, com a qual os professores participam de um projeto específico, cada um com sua disciplina, para ter um final de trabalho “coletivo” com as ações individuais, como nos alerta Freitas (2012):

Interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente a um determinado objeto de estudo. Para facilitar a conceituação da interdisciplinaridade, pode contrapô-la à noção de multidisciplinaridade. Neste último caso, os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe. Não há interação em nível de método e nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar (FREITAS, 2012, p. 91).

Conforme Caldart (2011), a interdisciplinaridade pressupõe as seguintes ações essenciais para a transformação da forma escolar: a) a articulação crítica dos modos de produção do conhecimento à vida, na experiência social; b) a superação da fragmentação disciplinar com vistas à compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade; c) os problemas da realidade são objetos de estudo e aprofundamento; d) o vínculo entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade; e) o reconhecimento das especificidades da vida no campo: as lutas e contradições; f) a percepção da escola em conexão com a transformação social mais ampla.

Na Educação do Campo, que enfatiza a interdisciplinaridade como um princípio transformador da forma escolar, é imprescindível que os

conhecimentos populares e científicos sejam desenvolvidos em interação constante, num processo de aquisição, apreensão e aprendizagem dos saberes e fazeres da humanidade e dos conteúdos curriculares, para que a educação e a escola do campo sejam um elo com o trabalho na concepção omnilateral, ou seja, um trabalho humanizador.

A experiência de implantação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília completou uma década de existência em 2017. São muitos anos de lutas, resistências, persistências e conquistas na perspectiva da construção de um projeto formativo contra-hegemônico de educadores do campo.

Atualmente a LEdoC - UnB, Campus Planaltina/DF, está na décima turma, atendendo estudantes do Distrito Federal, de regiões goianas e mineiras. É responsável pela formação de educadores que estão atuando nas escolas do campo como professores, gestores ou coordenadores de escolas do campo, e demonstram a ação transformadora da realidade das escolas do campo.

Essa ação transformadora não se restringe apenas a ambientes escolares, estende-se também a outros espaços educativos. Os educadores do campo participam e atuam em associações comunitárias, organizações não governamentais, cooperativas e sindicatos de trabalhadores rurais. Estende sua ação até mesmo a outros territórios identitários, como o dos Kalungas, que fortalecem a sua identidade cultural e são cada vez mais agentes transformadores da realidade, com o apoio dos educadores do campo oriundos da LEdoC.

No Brasil, a Licenciatura em Educação do Campo se faz presente em 42 universidades federais de todas as regiões brasileiras, contando com mais de 600 professores e 120 técnicos que respeitam, divulgam e disseminam as diversas especificidades do campo brasileiro. O aumento significativo em escala exponencial dos cursos de educação superior voltados para a população e o território camponês, mesmo com todas as tensões e contradições das políticas públicas nesse período histórico de uma década, demonstra a força do Movimento da Educação do Campo nesse processo, que é considerado de territorialização da Educação do Campo.

Compreender, respeitar e valorizar as diferenças e as semelhanças dos sujeitos camponeses são atitudes fundamentais para o sucesso do aumento da Educação do Campo no Brasil. Olhar as mulheres e os homens do campo a partir de um outro ponto de vista é a essência do Movimento da Educação do Campo, do sujeito histórico dos pampas do Rio Grande do Sul até os ribeirinhos do Pará, da cultura dos indígenas em Tocantins até os extrativistas de babaçu na Bahia, dos ritos dos quilombos Kalungas de Goiás até a organicidade e o trabalho coletivo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil. Compreender essa enorme diversidade é imprescindível para a construção da Educação do Campo como um processo contra-hegemônico para transformar a realidade da escola do campo e, assim, contribuir com o fortalecimento dos sujeitos camponeses como classe trabalhadora pronta a enfrentar as lutas e as disputas contra o Agronegócio e as suas diversas facetas presentes no campo.

No próximo capítulo será apresentado a análise dos dados gerados no decorrer do trabalho acadêmico, no qual teve o acompanhamento da interação formativa dos pós-graduandos do PPGE da UnB da linha de pesquisa da Educação do Campo com os graduandos de três turmas da LEdoC, em seis encontros formativos. Esse processo investigativo possibilitou ao pesquisador observar, analisar, apreender, compreender, dissertar e defender a importância dessa proposta formativa, inovadora e contra-hegemônica que possibilita a interação e a integração de dois universos formativos com intencionalidades diferentes que convergem e consolidam numa experiência educativa que forja o educador, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior na perspectiva dos princípios e elementos formativos da Educação do Campo.

CAPÍTULO 4 - A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA: RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1 O trabalho coletivo de tecer a educação e a escola do campo

O significado de tecer é entrelaçar, juntar uma coisa com a outra ou entre si para formar uma outra, que pode ser uma rede, uma esteira de palha. O poeta João Cabral de Melo Neto escreveu que "um galo sozinho não pode tecer a manhã: ele precisará sempre de outros galos", a cada novo raiar do sol, para que a manhã seja tecida num trabalho coletivo.

Como é surpreendente admirar o trabalho da natureza de arranjar cada flor minúscula na composição da flor plena do girassol. Estamos acostumados a ver a flor amarela nos campos e jardins, mas não é apenas uma flor. São flores minúsculas dispostas em um espiral, aproximadamente noventa, que estão ordenadas em dois sentidos, num processo chamado de inflorescência.

O girassol, por sua beleza singular e "coletiva", passou a ser considerado a flor símbolo da Educação do Campo. Alguns dizem que, igual ao girassol, que segue o sol, o agricultor acompanha o passar do tempo na roça pelo movimento do astro rei. Para outros, é por causa da simbologia da "coletividade" das flores minúsculas que compõem a flor maior.

Como os galos e os minigirassóis trabalham coletivamente, o Movimento da Educação do Campo tece a Educação do Campo num processo de labor coletivo. Em especial, o processo de tecer o curso de Licenciatura em Educação da Universidade de Brasília não foi e nem está sendo um movimento individual e solitário. Para montar o curso da LEdoC, que completou 10 anos de existência em 2017, foi necessário um movimento coletivo e solidário. Mulheres e homens ofereceram suas mãos e doaram seus corações e almas para o trabalho de construir todas as manhãs a Licenciatura em Educação do Campo.

Esse curso formativo de educadores forma um girassol de lutadores e construtores necessário, imprescindível e presente nas escolas do campo, contribuindo com a transformação do processo educativo vigente nos territórios camponeses para construir uma escola do campo não para o amanhã, mas do presente, uma escola que é tecida todas as manhãs.

A intencionalidade deste trabalho acadêmico é conhecer a essência desse movimento formativo e educativo de forjar o educador do campo e compreender o processo de formação docente dos pós-graduandos (doutorandos e mestrandos) desenvolvido pela Linha de Educação Ambiental e Educação do Campo, a partir da integração com a Licenciatura em Educação do Campo.

O coletivo de educadores pós-graduandos que participou das inserções do Tempo Universidade do componente curricular Educação e Escola do Campo I e II é formado por doutorandos e mestrandos da linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. No biênio 2016-2017, esse coletivo teve 10 integrantes, sendo 4 mestrandos e 6 doutorandos.

A pesquisa teve a participação de 2 mestrandos e 5 doutorandos. Além deles, participaram 3 graduandos do curso da LEdoC, das turmas VII, VIII e X.

4.2 Ao mestre, com gratidão

Foi pedido a cada sujeito histórico participante da pesquisa que escolhesse um mestre ou uma mestra, uma pessoa que marcou significativamente sua trajetória pessoal e que contribuiu na sua formação de professor e que serviria como exemplo de um professor especial, um mestre.

Essa escolha será a identificação de cada participante no decorrer da pesquisa. A identificação e a justificativa de cada participante da pesquisa estão expostos a seguir, em ordem alfabética. Em outros trechos deste trabalho, a disposição dos depoimentos pode ter outra organização para facilitar organização e a discussão analítica da representatividade de cada segmento acadêmico universitário.

Convém esclarecer que os sujeitos históricos, tanto na pesquisa quanto nas inserções dos tempos e espaços formativos e educativos, são integrantes de um coletivo, portanto, avessos à hierarquia.

O mestre, ou a mestra, é aquela pessoa que está ou já esteve presente em nossas vidas, que contribuiu com a formação de nossa personalidade nos

aspectos históricos, sociais, culturais e profissionais e, por isso, é considerada tão especial para cada indivíduo pesquisado.

Escolher e reconhecer uma pessoa entre tantas que passam em nossas vidas demonstra o quão é importante reconhecer e valorizar os mestres e as mestras que passam em nossas vidas, com um gesto, um ato de agradecimento.

1) Adão será a identificação do pós-graduando M. R.

“Adão é um exemplo de mestre: militante, comprometido com as lutas da classe trabalhadora e sobretudo com a emancipação humana. Um mestre nas palavras e no exemplo” (Depoimento do pós-graduando M. R).

2) Delmar, a Del, será a identificação da pós-graduanda J. L.

“Delmar, mais conhecida como Del. É grande mulher, professora de uma escola do campo em Goiás. Líder comunitária e sonhadora. Aprendo sempre, sempre com ela” (Depoimento da pós-graduanda J. L.).

3) Dina Teixeira - será a identificação da pós-graduanda M. A.

“Baiana, veio com o grupo de estudantes construir a Guerrilha do Araguaia. Foi capturada, mas não se rendeu e nem delatou os outros guerrilheiros. Se tornou um exemplo de força e de participação feminina contra a ditadura” (Depoimento da pós-graduanda M. A).

4) Dona Procópio será a identificação da graduanda C. R.

“O ato de educar vai além das salas de aula, da escola. A educação perpassa a forma escolar. É nessa perspectiva que quero homenagear umas das mulheres guerreiras do nosso território, que, com seus 86 anos de existência, nos transmite os conhecimentos passados para nossa geração, que reforça a nossa luta e nos encoraja a lutar em busca dos nossos direitos pela humanização de nossa gente. Uma mulher que simboliza resistência, força, conhecimento, luta e resiliência da mulher Kalunga. Essa mulher é Dona Procópio” (Depoimento da graduanda C. R).

5) Gabriela é a identificação da pós-graduanda E. M.

“Minha filha, que perdi tragicamente em um acidente, vindo de um trabalho de base em um acampamento do MST. Hoje o centro de formação da militância do Movimento, em Brazlândia, tem o nome de Gabriela Monteiro. Por isso,

homenageio minha própria filha, como prova de gratidão por ser sua mãe” (Depoimento da pós-graduanda E. M.).

6) Joana será a identificação da graduanda A. C.

“Joana tem uns 47 anos. Estudou até a segunda série do ensino fundamental. Admiro-a porque, mesmo não tendo o conhecimento científico completo, ela tem muitos saberes tradicionais, como a medicina, faz garrafadas para remédios. E gosta de ler livros. E além de ser minha mãe” (Depoimento da graduanda A. C.).

7) Macedo será a identificação do graduando M. M.

“Minha mãe foi e é a propulsora da minha vida. Educou-me e alfabetizou-me. Além de ser minha professora, contribui há quase 30 anos na creche municipal de Monte Alegre de Goiás, juntamente com os pais, na formação das crianças daquele município. Aprendi muito em casa. E naquela creche aprendi, acima de tudo, a valorizar o outro, a compartilhar, a conviver com as demais crianças. Foi uma grande experiência. Tenho muita saudade desse tempo. Ah, sem esquecer, na escola regular já entrei sabendo ler, escrever e fazer algumas contas, graças à minha rainha e mãe, professora Neronita Rodrigues Cardoso de Macedo” (Depoimento do graduando M. M.).

8) Paulo Freire é a identificação do pós-graduando J. J.

“Não só pelo fato de ser o patrono da educação brasileira, mas pelo fato dele ter apresentado para mim a possibilidade concreta de libertação através da Educação. Na obra "Pedagogia do Oprimido", ele nos apresenta a comunhão, a ação coletiva como pressuposto para a libertação: 'ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão'. E essa é uma revolução na perspectiva da educação, uma educação emancipatória que passa pela coletividade” (Depoimento do pós-graduando J. J.).

9) Carmem Castanha será a identificação da pós-graduanda M. B.

“Carmem é materialização do que é divino em formato de ser humano e, portanto, é um ser humano divino. Humilde, com uma capacidade de compreender o outro em todas as suas dimensões. Como educadora é protagonista da realidade do Movimento da Educação do Campo em movimento” (Depoimento da pós-graduanda M. B.).

10) Seu Nego será a identificação do pós-graduando P. X.

“Seu Nego, meu avô. Agricultor que sempre tirou o sustento da família na agricultura. Assentado da Reforma Agraria, semianalfabeto, garantiu meus estudos” (Depoimento do pós-graduando P. X.).

Entendo que, por ser esse momento repleto de subjetividade, não seja necessário comentar as escolhas, muito menos inferir, apenas sentir essas lindas palavras como um singelo momento de deleite do mais sincero e humano dos sentimentos, a gratidão. E como disse a mestra e doceira de mão e coração cheios de versos, Cora Coralina: “O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes”.

4.3 Conhecendo um pouco da história profissional dos sujeitos históricos

Os trechos das falas dos sujeitos históricos da pesquisa trazem um pouco do movimento da trajetória estudantil, acadêmica e profissional, e sucintamente apresentam a aproximação com a Educação do Campo.

Os depoimentos estão na seguinte ordem: doutorandos, mestrandos e graduandos.

Adão: A minha trajetória como docente, começa em 1999, quando eu faço o Curso de Formação em Magistério, aqui em Brasília, para formação docente, em tempo integral. Finalizei esse curso, fui trabalhar numa cidade do Estado de Goiás chamada Santo Antônio do Descoberto, no entorno de Brasília, lá trabalhei numa escola rural, não uma escola do campo. Fiquei pouco tempo nessa escola. Fiz o Curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Goiás, quando começo a trabalhar na Secretária de Educação, aqui no Distrito Federal, após conclusão do curso. Passo cerca de 10 anos trabalhando com Educação Básica. Ingresso no mestrado, depois com a conclusão do mestrado, voltei para a Secretaria de Educação para trabalhar com a formação docente, então fiquei trabalhando na EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) com curso de formação de atualização profissional para os professores que estão atuando em sala de aula na rede pública. Me aproximo da Educação do Campo mais sistematicamente agora no Doutorado, quando o ingresso na Linha de Educação Ambiental Educação do Campo, que vou me aproximando mais, conhecendo mais sobre a Licenciatura da Educação, diferentemente da Dina que já trabalha com a licenciatura, eu vim me aproximar da Licenciatura agora no doutorado.

DEL: A minha formação inicial é em Educação Física, a partir dessa área que eu comecei a trabalhar como docente, em escolas particulares, em escolas públicas em academia, como personal. Fui professora de Educação Infantil. Em 2010, entro na Universidade Federal de Goiás como professora da Faculdade de Educação Física e Dança. Me aproximo da Educação do Campo, a partir de um projeto de extensão, que se chama Terra Encantada: A Gente Miúda, Direitos Integrais, um projeto interdisciplinar, com comunidades camponesas, assentamentos e acampamentos, então é ali, que eu me aproximo da Educação do Campo. A partir dessa experiência da extensão, que me desperto para investigar no doutorado a Educação do Campo, o corpo e a infância, que corpo e infância já vinham na trajetória de formação e de atuação trabalhando.

Dina: A minha trajetória com professora, inicia no Pronera. Entrei na pedagogia em 97. Eu não era professora, apesar de ter vindo de uma família de mulheres camponesas quase todas são professoras. Quando entro na Pedagogia, em 98, no início do Pronera, eu fiz a seleção para ser bolsista do Pronera para acompanhar as áreas de assentamento a Educação de Jovens e Adultos. Depois vou acompanhar a coordenação pedagógica no Ensino Médio e orientar os trabalhos de conclusão de curso. Depois eu vou para a Escola Família Agrícola onde eu trabalhei mais de 6 anos na Educação do Campo. Depois vou trabalhar nos Saberes da Terra tanto como professora como professora da Especialização dos Saberes da Terra. Quando termino o mestrado, eu assumo 2010. Entro na universidade como professora do Curso de Educação do Campo há 7 anos na UNIFESP (Universidade Federal do Sudoeste do Pará).

Paulo: Formei-me em pedagogia no ano de 96. Lecionei prática de ensino no curso técnico de Magistério e desde 2000 atuo na rede municipal de ensino como Coordenador Pedagógico. Após o mestrado em educação passei a atuar nos cursos de formação de professor de uma faculdade particular e no PARFOR, um projeto de formação de professores que atuam no Campo sem curso superior.

Carmem Castanha: Sou formada pelo curso de magistério na década de 90, com essa formação atuei como professora das séries iniciais. Após concluir o curso de Pedagogia em 2003 e a especialização em Metodologia do Ensino Superior em 2004, fui aprovada no processo seletivo para professor substituto da Universidade Federal do Pará. Após essa formação venho atuando como professora no Ensino Superior, através do Plano de Formação de Professores (PAFOR) e em instituições privadas nos cursos de graduação e especialização. É quando me aproximo da Educação do Campo.

Gabriela: Fiquei dez anos sem estudar, eu vim retomar os estudos em 2008, fiz o vestibular da LEdoC, mas nesse período não deixei de fazer a luta pela educação. Sempre estudando, em cursos não formais, dentro do MST formação política e tudo. Estudei e concluí na LEdoC da segunda turma, licenciada na área de Ciências da Natureza e Matemática. E sempre continuei no assentamento. Tenho especialização em Educação do Campo - Ensino Interdisciplinar da Ciências da Natureza e Matemática. Em 2017, concluí o mestrado em Educação do Campo. Tive uma experiência, como professora, no Projovem Campo - Saberes da Terra. Atualmente sou professora substituta no bloco Núcleo de Estudos Básicos na própria LEdoC.

Seu Nego: Terminei o ensino médio com 17 anos, com 18 anos eu fiz o processo seletivo para dar aula pelo Estado, lá na escola do Vale Esperança. Em 2008, conheci a Licenciatura em Educação do Campo pelo sindicato dos trabalhadores rurais de Formosa. Conheci o vestibular da LEdoC, prestei vestibular, então, eu me achava no perfil porque era um professor do Ensino Médio Fundamental e Médio que não tinha formação mínima, que era nível superior e aí o ingresso na Licenciatura em Educação, ainda sendo professor no colégio.

Dona Procópio: Sou estudante da oitava turma do curso Licenciatura em Educação do Campo. Minha escola de inserção é localizada na cidade que recebe alunos do campo. Ainda não trabalho na escola. Então, algumas experiências que obtive se deram por meio do estágio, a partir do quinto semestre do curso.

Joana: mudei da comunidade com 13 anos, para estudar em Cavalcante, por não ter mais séries depois do 7º ano, comecei a trabalhar e em 2014, concluí o ensino médio. Em 2005, entrei na LEdoC. Em 2017, convidada pelo um professor que já conhecia da escola, para trabalhar na escola Calunga I extensão João de Deus, como educadora, mandei currículo para a gestão escolar e graças ao curso de Licenciatura em Educação do Campo pude aceitar o convite por já ter um conhecimento teórico e prático sobre a educação.

Macedo: A minha formação inicial é Gestor em Segurança Pública, por uma faculdade particular. Fui para a educação, ser professor por acaso, cai de paraquedas, como se diz. Comecei a trabalhar na cidade, em um programa do governo na área da educação, chamado de PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Logo mais tarde fui apresentado por um amigo as escolas Kalunga no qual ele já trabalhava lá. Então, a partir daquele dia, me encantei pelo local, especificamente a comunidade do Vão de Almas. E já me encontro lá a seis (6)

anos. Ingressei na escola por meio de currículo. Em 2017 começo a cursar a LEdoC.

4.3.1 Graduandos: a confirmação da necessidade da formação por área de conhecimento

Dona Procópia, Joana e Macedo são os graduandos da LEdoC integrantes e protagonistas do coletivo pesquisado, oriundos de comunidades quilombolas Kalungas. O coletivo de educandos Kalungas representa a maioria dos estudantes da LEdoC, como será demonstrado a seguir.

Joana e Macedo são professores contratados que trabalham em escolas das comunidades quilombolas Kalungas. A aproximação com o trabalho docente foi feita por uma situação de ausência de professores para as escolas quilombolas do território Kalunga que estão distantes da sede do município. Eles atendem a dois critérios importantes, quase decisórios, para ingressar na carreira de professor da educação pública no regime de contrato temporário: o convite de um professor que trabalha na escola e a aceitação desse convite pelo gestor.

Macedo declarou: “Fui para a educação ser professor por acaso, caí de paraquedas, como se diz. Fui apresentado por um amigo das escolas Kalunga, no qual ele já trabalhava lá. E já me encontro há seis anos. Me ingressei na escola por meio de currículo” (MACEDO).

Joana, embora convidada por um professor que trabalhava em escola Kalunga e com o currículo aceito, teve seu ingresso no trabalho docente diferente ao de Macedo. Ela já era educanda da LEdoC, o que, em suas palavras, foi um critério que pesou muito para aceitar o convite:

Em 2017, convidada pelo um professor que já conhecia da escola, para trabalhar na Escola Kalunga I Extensão João de Deus como educadora, mandei currículo para a gestão escolar e graças ao curso de Licenciatura em Educação do Campo pude aceitar o convite por já ter um conhecimento teórico e prático sobre a educação (JOANA).

Outra característica semelhante à dos dois educandos da LEdoC, professores das escolas quilombolas, é que, mesmo sem a formação inicial exigida para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino

Médio, na licenciatura nas áreas do conhecimento (Letras, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia e outras) é oferecida uma diversidade de disciplinas que não estão correlacionadas com a área de conhecimento na qual estão sendo formados na LEdoC.

A área de conhecimento em que Joana está se habilitando na LEdoC é a de Linguagens. A escola na qual está lotada tem turmas multisseriadas, do 6º e 7º anos. Trabalha com as disciplinas de Geografia, História, Educação Física e Ensino Religioso. Macedo, licenciando em Matemática, afirmou como era sua carga horária e as disciplinas em que trabalhava:

As disciplinas que trabalho são: Matemática, Química, Física Geografia, História, Arte e Ensino Religioso com uma carga horária de 40 horas/aula, nas Turmas do 7º, 8º e 9º ano do fundamental e 1º e 2º série do E. M. Esqueci de mencionar a disciplina de Ciências (MACEDO).

A ausência ou a escassez de professores licenciados lotados nas escolas do campo e o difícil acesso a elas são apenas alguns dos elementos que compõem a realidade das escolas camponesas. Esses fatores justificam o projeto formativo de educadores pleiteado pelos movimentos sociais e desenvolvido pela Licenciatura em Educação do Campo, que traz a formação docente por área de conhecimento como eixo balizador do curso, com a intenção de minimizar a carência de professores nas escolas do campo.

4.3.2 Pós-graduandos: protagonistas da Educação do Campo

Os mestrandos Gabriela e Seu Nego são egressos da Licenciatura da Educação do Campo, Turma II, que foram os protagonistas do coletivo que participou da construção e constituição da política afirmativa pública e educacional, contribuindo para que as populações camponesas ingressassem na universidade, permanecessem, concluíssem e continuassem os estudos na Educação Superior. Foram aqueles também que demonstraram aos seus conterrâneos e conterrâneas, camponeses e camponesas, que a Universidade Pública não é um território distante, que pode e deve ser ocupado pela classe trabalhadora camponesa.

A experiência na educação do campo, para Gabriela e Seu Nego, não se resume apenas às escolas do campo. Oriundos de movimentos sociais e sindicais, conseguem participar de diversos espaços e tempos formativos no campo e puderam contribuir com a própria organização do trabalho pedagógico do curso quando estavam no Tempo Universidade. E quando estavam no Tempo Comunidade, conseguiram intervir na escola ou na comunidade escolar, demonstrando que é possível a transformação da forma e do conteúdo escolar.

No caso desses dois egressos, os saberes e os fazeres pedagógicos e didáticos, interagindo com seus conhecimentos formativos de luta e resistência dos movimentos sociais apreendidos no decorrer do curso da LEdoC, forjaram a personalidade de educadores do campo na perspectiva dos princípios da Educação do Campo.

4.3.3 Pós-graduandos e a aproximação com a Educação do Campo

Dos pós-graduandos do doutorado, 40% tiveram inicialmente o curso técnico de Magistério como opção de continuidade dos estudos no ensino médio. Uma educanda, ou seja, 20% do total, escolheu o curso de Contabilidade. Os 40% restantes (dois pós-graduandos), escolheram o curso do Ensino Médio.

Na educação superior, o curso de Pedagogia foi a escolha de 80% dos doutorandos. E apenas uma pós-graduanda teve como curso de formação inicial a Educação Física.

Dos cinco pós-graduandos, 3 trabalharam em escolas de anos iniciais. Portanto, 60% dos graduandos começaram suas carreiras docentes como profissionais da carreira do magistério. Destes, 80% seguem a carreira de professor universitário, sendo duas mulheres e dois homens. O outro pós-graduando segue a carreira de professor da educação básica.

A aproximação dos doutorandos com a Educação do Campo aconteceu antes da formação acadêmica universitária apenas para um educando, ou seja, apenas 20% dos doutorandos pesquisados tiveram experiência na docência em escola rural no Estado de Goiás, mas por um período curto.

Adão, professor da escola rural, depois de concluir o curso de Pedagogia, foi aprovado em concurso para professor efetivo da Secretaria de Educação do

Distrito Federal e foi trabalhar com a formação de professores da educação básica. Aproximou-se da Educação do Campo recentemente no curso de doutorado da Linha de EAEC do PPGE da UnB. Os outros doutorandos se aproximaram da Educação do Campo depois que já estavam trabalhando como docentes nas universidades.

A pós-graduanda Dina esteve nas primeiras discussões de implementação das políticas públicas da Educação do Campo, quando participou do PRONERA, Projeto Nacional de Educadores da Reforma Agrária, com foco na Educação de Jovens e Adultos no interior do estado do Pará.

Carmem e Paulo se aproximaram da Educação do Campo quando passaram a ser professores do Programa PAFOR (Plano de Formação de Professores) do MEC, que contribuía com a formação pedagógica de professores que não tinham licenciatura e estavam em sala de aula em escolas do campo no Pará.

Por sua vez, a pós-graduanda Del se aproximou da Educação do Campo por meio de um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás, desenvolvido em comunidades camponesas.

4.4 Conhecendo um pouco do perfil dos graduandos da LEdoC

A pesquisa teve como estratégia a análise da quantidade de educandos das turmas vigentes no curso de Licenciatura em Educação do Campo, período de 2016-2017, que estão distribuídos nas áreas de conhecimento em Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática (CIEMA), Ciências e Matemática, pela checagem da lista de matrículas fornecida pela secretaria do curso.

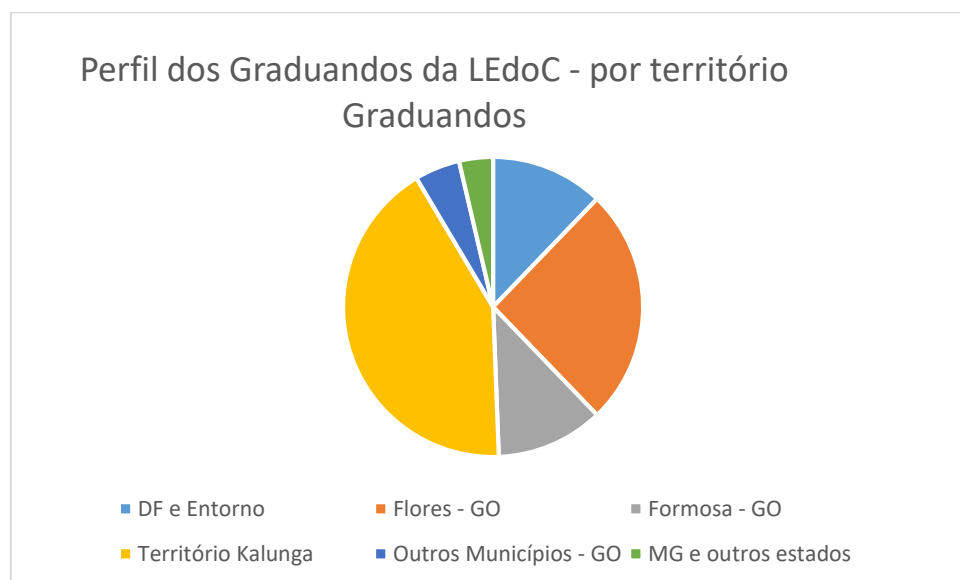
Tabela 3: Origem dos graduandos da LEdoC

Região	Graduandos	Porcentagem (%)
DF e Entorno	20	12
Flores - GO	42	26
Formosa - GO	19	12
Território Kalunga	69	43
Outros municípios - GO	8	5

MG e outros estados	6	2
Total	164	100

Fonte: Secretaria da LEdoC, 2017

Figura 1: Perfil dos graduandos por território



Fonte: Secretaria da LEdoC, 2017

A composição dos discentes da LEdoC demonstra a presença marcante dos graduandos oriundos das comunidades do Sítio Histórico e Patrimônio Kalunga dos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina do estado de Goiás. Dos 164 graduandos matriculados, 69 são Kalungas, correspondendo a 43% dos ledoquianos.

Na Turma II da LEdoC, havia 4 educandos quilombolas em 2008, como relembaram os dois mestrandos que foram graduandos dessa turma. Assim, na turma de 55 educandos, a presença quilombola correspondia a 7% do total de alunos. Depois de uma década, o número de graduandos Kalungas no curso da LEdoC foi multiplicado por 10. Portanto, podemos afirmar que o curso da LEdoC é um território universitário ocupado pela população quilombola, ou seja, a LEdoC é um território Kalunga.

Para a pós-graduanda Dina, a presença dos Kalungas no território acadêmico da FUP demonstra as marcas fortes da cultura quilombola.

Marcante para mim na Licenciatura da UnB é a participação dos Kalungas. Como os Kalungas, a cultura quilombola, como é muito forte. Porque assim comparando de onde eu venho, eles têm o protagonismo, apesar de que na sala você não escuta a voz deles. Você está com os estudantes na sala, só você que fala e eles escutam, prestam atenção, eles participam pouco no sentido de protagonizar a fala, a voz, porque tem outros grupos que dominam na sala de aula e eles não. Quando você sai de sala de aula, esses mesmos estudantes, sejam no refeitório, sejam fora, estudantes eles demonstram uma liderança, uma compreensão (DINA).

A pós-graduanda Gabriela concorda com Dina, sobre a marcante presença dos Kalungas no curso da LEdoC. Os educandos e egressos Kalungas, com suas singularidades, demonstram a força coletiva da cultura quilombola, que conseguiu lutar e resistir por séculos, para ter sua história e cultura preservadas e valorizadas. Hoje, com 10 anos de existência da LEdoC, conseguem ser protagonistas do curso e estão sendo protagonistas também em suas escolas, em suas comunidades, em seu território, mostrando a força da cultura Kalunga.

Eles tem uma trajetória de lutas e de resistência naquele território, a centenas de anos, mas esse reconhecimento mesmo enquanto quilombolas, de cultura, de sujeitos de direitos, resgate de várias culturas, reconhecimento das tradições e de valorização, de inserção dentro das escolas, de um trabalho diferenciado dentro das escolas, tem vários egressos da LEdoC dentro das escolas do campo no território Kalunga, de fazer luta pela escola do campo, de inserir nos espaços políticos e de unificação do território Kalunga, que abrange os três municípios Cavalcante, Teresina e Monte Alegre. Vejo que o território Kalunga é grande exemplo (GABRIELA).

Outra característica observada no perfil dos graduandos é que a LEdoC demonstra também ser um território feminino.

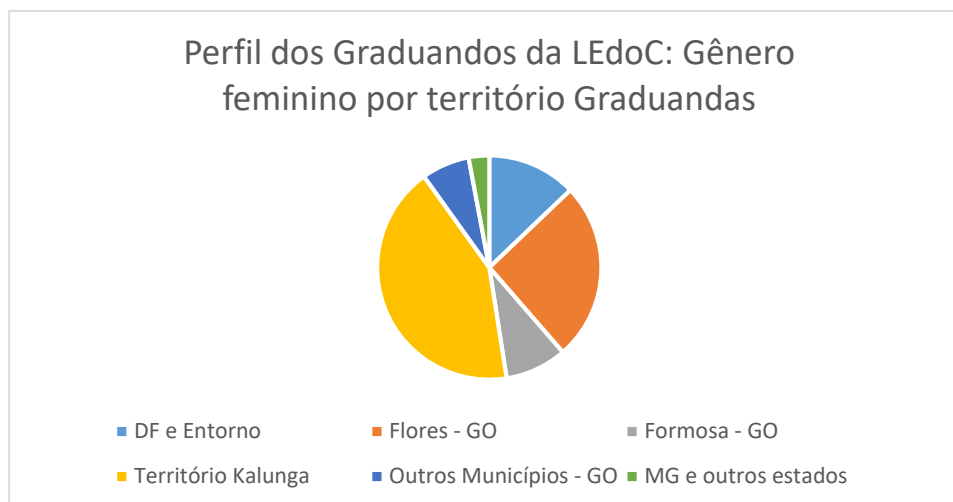
Tabela 4: Graduandos da LEdoC - Gênero feminino por território

Região	Graduandas	Porcentagem (%)
DF e Entorno	13	13
Flores - GO	26	26
Formosa - GO	09	09
Território Kalunga	43	42

Outros Municípios - GO	07	07
MG e outros estados	03	03
Total	101	100

Fonte: Secretaria da LEdoC, 2017

Figura 2: Perfil dos graduandos – Gênero feminino por território



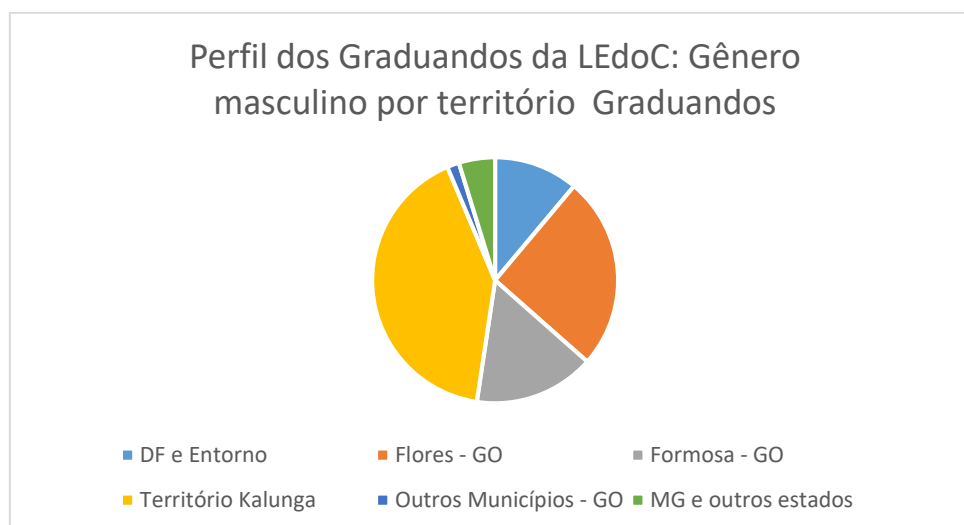
Fonte: Secretaria da LEdoC, 2017

Do total de 164 graduandos das 5 turmas vigentes (VII, VIII, IX, X e XI) da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, no biênio 2016-2017, a presença feminina foi de 101 graduandas, o que corresponde a 62% dos educandos da LEdoC. O percentual de homens foi de 38% do total.

Tabela 5: Graduandos da LEdoC - Gênero masculino por território

Região	Graduandos	Porcentagem
DF e Entorno	07	11
Flores - GO	16	25
Formosa - GO	10	16
Território Kalunga	26	41
Outros Municípios - GO	01	02
MG e outros estados	03	05
Total	63	100

Fonte: Secretaria da LEdoC, 2017

Figura 3: Graduandos da LEdoC – Gênero masculino por território

Fonte: Secretaria da LEdoC, 2017.

Esses dados significam a ocorrência de um fenômeno social definido como feminização do trabalho docente, conforme observam Enguita (1991), Apple (1995) e Hipolyto (1991), e que é percebido na constituição da população estudantil da LEdoC.

As crises do capitalismo a partir da década de 1970, como aponta Apple (1995), proporcionaram uma época de estagnação geral, sendo necessário ao sistema capitalista executar estratégias de racionalização das estruturas gerenciais e o aumento da pressão para proletarizar o processo de trabalho.

A escola não ficou imune às intencionalidades dos detentores do sistema capitalista; assim, os professores foram vítimas das estratégias para racionalizar e proletarizar o trabalho docente.

O fenômeno social da educação, a feminização do trabalho docente, pode ter muitas consequências nas relações sociais, dentro e fora das instituições de ensino. Como define Enguita (1991), o termo feminização não só expressa um ponto de chegada, como também é fundamentalmente um processo.

A presença massiva das mulheres na profissão do magistério na docência das turmas de educação infantil e anos iniciais da educação básica não causa estranheza nem discussão, pois cultural e historicamente a sociedade entende que é o trabalho adequado para a mulher.

Nas turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a maior quantidade de mulheres em relação à de homens no cargo de professor não tem uma disparidade tão significativa quanto nas turmas dos primeiros anos da educação básica. A presença das mulheres é mais acentuada nas disciplinas relacionadas com as Linguagens e Ciências Humanas, como Letras e Artes, enquanto os homens representam a maioria dos docentes das disciplinas de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Matemática, além da Educação Física.

A presença feminina diminui mais ainda nos cargos de coordenação pedagógica e de gestão escolar, embora a escola seja um ambiente predominantemente formado por mulheres, o que demonstra a posição hierárquica inferior a que elas estão relegadas. A supremacia feminina nos ambientes escolares não se reflete nos cargos de chefias administrativas dos sistemas educacionais nos diversos âmbitos da administração federal, estadual, distrital e municipal.

Para Apple (1995), as mulheres sofrem o processo de proletarização em dois sentidos: como classe e como gênero.

Em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. Isto pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pelo qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante. Qualquer que seja a razão, é claro que uma dada posição pode ser mais ou menos proletarizada, dependendo de sua relação com a divisão sexual do trabalho (APPLE, 1995, p. 33).

Nos Estados Unidos, por exemplo, um dos países do berço do capitalismo, a maioria das mulheres exerce funções com salários mais baixos e de pouca mobilidade profissional. Apple (1995) apresenta o cenário nas escolas norte-americanas:

Enquanto a imensa maioria do corpo docente (de 1º e 2º graus) é constituída de mulheres (uma cifra que se torna ainda maior nas escolas primárias), muito mais homens que as mulheres são diretores de escolas elementares, a despeito da grande proporção de mulheres nessa profissão. [...] Nos Estados Unidos, em 1928, as mulheres eram responsáveis por 55% dos cargos de direção das escolas elementares. Hoje, quando quase

90% da força de trabalho docente nas escolas elementares é constituída de mulheres, elas são responsáveis por apenas 20% desses cargos (p. 33).

Em tal cenário, as radicalidades estruturais de classes e do patriarcado que compõem a sociedade capitalista ficam nítidas, e mesmo com o passar do tempo demonstram o lugar que a mulher ocupa nas escolas elementares norte-americanas.

Na sociedade brasileira, também constituída de traços fortes e autoritários de uma estrutura patriarcal, a escola, um agente social, não está imune às influências e interferências sexistas. Na constituição da escola brasileira, Enguita (1991) e Hypolito (1991) concordam que o trabalho docente, segundo a lógica da ideologia patriarcal, é adequado para as mulheres por ser uma extensão do trabalho doméstico.

Enguita (1991) percebe que um dos motivos do processo de feminização do trabalho docente para a ideologia patriarcal, é que o ensino, em especial, é considerado uma atividade extradoméstica adequada para as mulheres, além de ser uma ocupação transitória para as jovens e de servir como um estágio preparatório para o exercício da maternidade.

O próprio Hypolito (1991) apresenta dois fenômenos sociais que estão relacionados com o aumento da absorção da mão de obra feminina no trabalho docente, que são a expansão das redes de ensino e a percepção de que o trabalho feminino é algo transitório.

A expansão da rede de ensino proporcionou o aumento de vagas para docentes e inversamente a diminuição dos salários, deixando a profissão pouco atrativa para os profissionais homens. No aspecto da transitoriedade do emprego, a mulher percebeu que o trabalho docente pode servir para complementar a renda familiar. Os autores concordam que outro fator favorável à feminização do trabalho docente é o salário idêntico para homens e mulheres.

Entre as consequências da feminização do trabalho docente percebidas por Enguita (1991), destaco duas. Uma delas é que o ambiente escolar fica menos sexista. A presença da mulher nos espaços escolares possibilita que temas de igualdade de gênero sejam mais expostos e trabalhados em diversos momentos no processo de ensino. A outra consequência tem uma relação direta

com a proletarização do trabalho docente e dificulta a profissionalização do setor docente, que são os baixos salários, em razão do caráter transitório.

Em uma sociedade patriarcal e machista, a mulher não consegue ter autonomia nem a ascensão vertical no mundo do trabalho com a mesma facilidade que os homens, restringindo a participação da mulher nas decisões relacionadas com o seu trabalho para ter uma valorização salarial e reconhecimento social.

Além desses elementos, há um dificultador da presença e participação das mulheres em organizações sindicais e profissionais para discutir a proletarização e a intensificação do trabalho docente, que é a dupla jornada que ela tem de cumprir. Somados a todas as responsabilidades do trabalho docente, os afazeres domésticos e cuidados com a família são atribuições historicamente destinadas à mulher.

Por isso, o processo de feminização do trabalho docente precisa ser observado e analisado com muita atenção e com profundidade para atingir a radicalidade do fenômeno, sem preconceitos, pois inúmeros fatores históricos e sociais de classe e de gênero constituem esse fenômeno social, como nos lembra Enguita (1991): “há que reafirmar que a luta pela profissionalização do setor passa assim a ser não só um conflito de classe, mas também de gênero, e como tal deve ser vista” (ENGUITA, 1991, p. 54).

4.5 Identificação dos principais elementos do projeto de formação docente realizado pela LEdoC para os pós-graduandos e graduandos.

A participação dos sujeitos educadores do campo egressos do próprio curso da LEdoC (os pós-graduandos e egressos da Turma II), com depoimentos fidedignos, possibilita visualizar a materialidade do movimento real, crítico, dialético e prático da construção do curso. O relato dos sujeitos educadores do campo enriquece e valoriza o processo formativo de apreensão e de compreensão da construção e constituição da estrutura do curso da LEdoC.

Apresentar em ordem cronológica os egressos da Turma II e os educandos de duas turmas vigentes da LEdoC, a VIII e a X, teve a finalidade de se perceber como está o movimento de tecer a Licenciatura em Educação do Campo depois de uma década de existência.

Pode-se considerar a Turma II como precursora, a turma-piloto do processo formativo de educadores do campo pleiteado pela Universidade de Brasília. Porém, a construção e a ocupação do território do curso formativo da LEdoC não foram tranquilas. Teve percalços, muitos obstáculos e desafios a serem enfrentados e vencidos todos os dias.

Os elementos formativos do educador do campo propostos pela LEdoC, a Pedagogia da Alternância, o trabalho como princípio educativo, a organicidade, a auto-organização dos educandos, a interdisciplinaridade, a mística e a ciranda infantil, entre outros, são legados da experiência formativa de educadores do campo da Pedagogia da Terra da Via Campesina. Esses princípios organizativos dos espaços e tempos formativos estão incorporados nos assentamentos e acampamentos do MST, que contribuíram também com o movimento dialético de construção do curso da LEdoC.

O sujeito educador do campo, Seu Nego, relata um pouco como foi esse período de adaptação e organização da sua turma no curso da LEdoC: “Logo no início, tivemos dificuldades pois era um projeto ainda, projeto do Pronera. Tivemos no início do curso essa formação, essa compreensão do que é ser do campo, do que é ser educador do campo” (SEU NEGO).

A situação de improviso fica nítida na próxima fala de Seu Nego, quando aponta como eram as instalações do Instituto Federal em Planaltina, o primeiro local do curso da LEdoC, antes de se instalar em uma chácara.

A gente começa o curso no Instituto Federal de Brasília, eles adaptaram para gente passar a semana lá, eles adaptaram até os galinheiros para fazer como dormitório. Depois nós vamos para uma chácara no Colorado, ficamos lá no período, já no finalzinho da nossa turma, que a gente vai para a universidade. A turma III já estudaram no Campus. Nós não, tivemos que ficar afastados do Campus, pela questão da estrutura mesmo. Eles alugaram uma chácara, que tinha toda a estrutura que poderia ter aula e poderia ter parte da alimentação e dormitório (SEU NEGO).

Uma característica importante apresentada, tanto por Seu Nego quanto por Gabriela, é o perfil dos educandos da Turma II da LEdoC, oriundos, em sua maioria, de movimentos sociais e sindicais.

A egressa Andréia relembra o perfil da Turma II, formada por 55 educandos de regiões dos estados do Centro-Oeste, vindos de comunidades camponesas, assentamentos e de comunidades quilombolas Kalungas. Por serem militantes, conseguiram compreender as dificuldades das estruturas físicas e organizativas do processo formativo.

Já compreende todas as dificuldades, diferente se você for lidar com público que ainda não conhece, que ainda vai conhecer. Você tem todo um processo histórico. Enfim, a nossa turma foi tranquila porque a maioria já participava de movimentos, dos cinquenta e cinco estudantes que inseriram apenas quatro não era de movimento; os quatro eram do Distrito Federal. Os que eram de Goiás, de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul já participavam do movimento social (SEU NEGO).

Esse encontro de vidas e de realidades precisava de uma organização comum e específica para que o processo formativo e educativo pudesse fluir de maneira satisfatória que possibilitasse a organização do trabalho pedagógico e até mesmo a organização e convivência dos sujeitos envolvidos nos diversos espaços e tempos formativos.

Para um curso estruturado nos termos da Pedagogia da Alternância, como é o da LEdoC, para o bom funcionamento e até mesmo para a sua própria existência, fez-se necessário trazer à tona elementos formativos cruciais: a auto-organização e o trabalho como princípio educativo. Vale ressaltar que esses elementos formativos já faziam parte da realidade formativa dos movimentos sociais, no caso dos educandos da LEdoC, o MST.

Gabriela colabora demonstrando a importância e a contribuição da experiência formativa do MST, pois seus militantes que se faziam presentes na LEdoC não estranharam os princípios da organicidade e a auto-organização interagindo com o trabalho.

Na verdade, a LEdoC, que ela traz muito da organização do MST. Assim que cheguei, primeiro que eu já conhecia algumas pessoas, já do curso, por essa trajetória. Pessoas que já lhe davam com Educação do Campo, com Pronera. Já conhecia os Professores. Me deparei com a organização dos estudantes muito semelhantes aos cursos de formação do MST, a organicidade do MST. No MST, chamamos Núcleo de Base no MST, na LEdoC é o Grupo de Organicidade, GO. No MST tem os setores também, setor de frente de massa, setor de produção,

de educação. Na LEdoC tinha também os setores de trabalho (GABRIELA).

A própria egressa ressalta a importância da organicidade e da auto-organização dos estudantes como elementos formativos, por entender que são alicerces fundantes da estrutura organizativa da Pedagogia da Alternância, um legado dos movimentos sociais, que é o diferencial da proposta do curso de formação de educadores.

Então, foi uma organização que veio muito da organização dos movimentos sociais, que é uma necessidade, porque o curso para funcionar em alternância, os estudantes ficarem internos é uma necessidade de se auto organizar, para se manter enquanto estudantes, para manter uma organização para cuidar do espaço, cuidar de si mesmos e possam fazer discussão acerca de melhorar o curso, de qualificar mais ainda o curso (GABRIELA).

Gabriela relembra como era feita essa organicidade e a auto-organização dos educandos quando estavam convivendo no Tempo Universidade na chácara, o segundo espaço em que funcionou o curso.

Essa proposta organizativa de tempos e espaços causou estranhamento e conflitos entre os envolvidos, pois alguns, como os educandos Kalungas, nunca tinham ouvido falar desses elementos formativos e, por isso, como a egressa relembra, gerou uma relação conflituosa.

Foi doída, muitos conflitos, não aceitação dessa forma de se organizar. Mas como os GOs (grupo de organicidade) eram mesclados. Tinha o MST e dos Kalungas. Éramos 55 estudantes, seis GOs, tinham em média 10 estudantes. Tinham o sentido da alternância. Tinha essa dinâmica de acordar, alvorada, fazer um tempo estudo, tinha os tempos organizativos. Para quem era militante não era muita surpresa. Tinha o tempo estudo, depois café da manhã, tinha que lavar, se organizar para manter a limpeza, os grupos de organicidade faziam a limpeza, tinha o tempo mística, isso também foi uma surpresa para eles, não sabiam o que era mística (GABRIELA).

Percebe-se que os educandos Kalungas, por não conviverem com esse processo formativo, estranharam a organicidade e até mesmo não compreenderam a necessidade do autosserviço, de se envolver com a limpeza dos espaços coletivos, por exemplo. Até a mística, outro elemento formativo importante, repleto de possibilidades de promover a reflexão crítica e política da

realidade, causou estranheza para os educandos não militantes. A mística para os não militantes, que não conhecem o seu real sentido simbólico e formativo, pode ser entendida como uma singela e simplória encenação teatral que tem um fim em si mesma.

A trajetória de peregrinação da Turma II da LEdoC em busca de local para estudar continuou. A turma saiu da chácara e foi inserida no campus da UnB de Planaltina a partir do terceiro semestre, porém ainda não dispunha de sala de aula permanente, os alunos eram nômades dentro do próprio campus. Como Andreia relembra, “não tínhamos sala de aula, tínhamos de sair pedindo sala de aula, muitas vezes não tínhamos sala. Tivemos aula no auditório, teve aula em vários espaços” (GABRIELA).

Além de não terem sala de aula, os educandos da Turma II, quando foram deslocados da chácara para o campus de Planaltina, enfrentaram outro fator complicador, a estrutura improvisada do alojamento. Primeiramente, foi uma casa de três andares para comportar uma média de 60 pessoas (os estudantes, as crianças e as pessoas responsáveis pelo preparo da alimentação). Foi um período difícil, muita gente adoeceu e houve algumas desistências. Naquele período, os graduandos ainda não tinham direito a bolsas permanência, recurso financeiro para custear as despesas dos estudos, nem a universidade tinha restaurante comunitário.

Só não houve mais desistências porque a resiliência de cada um era fortalecida no apoio do coletivo, pois os próprios educandos compreendiam que o curso, por ser pioneiro e estar em processo de construção, enfrentaria dificuldades. Além disso, eram educandos, protagonistas do movimento de construção e afirmação do curso da LEdoC.

Essas particularidades e especificidades incorporadas à essência constitutiva do curso trouxeram algumas situações que dificultaram a organização do trabalho pedagógico para seguir a proposta dos componentes curriculares, como, por exemplo, a falta de professores concursados para o curso da LEdoC. Esse cenário de falta de docentes no início do curso provocou alguns problemas na organização do trabalho pedagógico e curricular. Gabriela relembra e critica, por acreditar que tal situação causou prejuízos ao processo formativo:

Como a minha turma foi a segunda, tivemos muitas dificuldades, não tínhamos professor concursado na LEdoC, tínhamos as áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática juntas e de Linguagens. Só entramos nas habilitações específicas, a partir do 4º semestre, e com poucos professores. Tivemos uma professora de matemática, depois entrou de licença, depois entrou outro professor. No decorrer só um mesmo. Um de física, uma de química, tivemos poucos professores (GABRIELA).

Serem observados como indivíduos diferentes, por serem oriundos de territórios camponeses, foi outra situação percebida e vivida por todos, afetando a rotina acadêmica dos educandos e provocando muitos constrangimentos, até mesmo sentimento de baixa estima.

Por isso faço uma crítica, por ser um curso novo, sermos sujeitos do campo, às vezes, sentíamos ridicularizados, sujeitos assim exóticos dentro da universidade. Nossa turma sofreu um bocado. A gente criou até uma rejeição a pesquisadores. Não tinha uma aula que não tinha alguém observando, alguém pesquisando, alguém querendo saber sobre nós (GABRIELA).

Impressiona o fato de que, no momento da entrevista, os olhos da egressa começaram a marejar de lágrimas, ao lembrar esses momentos constrangedores. Acredito que só quem viveu a indiferença, somente aquele que sofreu as atitudes preconceituosas, tanto nas falas como nas atitudes de quem discrimina o outro por ser diferente, pode mensurar o quanto lhe machucou ou ainda machuca a lembrança de tais situações de preconceito. É preconceito exacerbado e deliberado ser taxado de exótico, diferente, em razão de sua origem e de onde mora, por ser um sujeito histórico que vem do campo, que ingressa na universidade pública por direito e, ainda assim, sofre a mais sórdida reação humana, que é o preconceito.

Com o passar do tempo, o curso da LEdoC e seus graduandos foram conquistando direitos e ocupando cada vez mais o território da universidade. Os alunos da Turma II especificamente não conseguiram usufruir de suas reivindicações que viraram conquistas, mas se sentem orgulhosos por terem sido protagonistas das lutas pela melhoria do curso nas diversas áreas que o compõem atualmente. Podemos elencar algumas dessas conquistas: o restaurante comunitário, o alojamento, o espaço da ciranda infantil, a bolsa

permanência e professores concursados para o curso. Muitas delas foram alcançadas no movimento constitutivo do processo formativo e educativo.

Voltando à análise dos elementos formativos, auto-organização e organicidade por parte dos graduandos, retornamos a Seu Nego, que apresenta uma visão crítica sobre o período em que o curso era afastado das regras da universidade, quando tinha a essência organizativa dos movimentos sociais, comparando com a inserção dos outros graduandos no campus universitário.

Para Seu Nego, essa comparação é facilitada e possível porque ele presenciou os dois momentos: como educando da Turma II e recentemente como educador, mediador do componente curricular no estágio de docência. Ele percebe que o princípio formativo da auto-organização dos educandos, ligado intrinsecamente ao trabalho coletivo, o trabalho como princípio educativo, sofreu perdas com essa transição.

Eu, como estudante, como era projeto e nós não estávamos dentro da universidade com hoje é totalmente diferente. Uma coisa é você ter a liberdade de desenvolver um trabalho, enquanto um projeto sem pressão da universidade, outra coisa, é institucionalizar o curso, ter a pressão da universidade como o curso deve seguir. Então, a especificidade do curso ela acaba muito, nesse período da Turma II, que era uma turma piloto, uma turma era projeto para hoje. A turma V em diante, depois que institucionaliza e a universidade pressiona, então algumas questões dos princípios da Educação do Campo ela se perde aí. Enquanto no estágio docência, pude perceber a ausência de muitos princípios da Educação do Campo, uns deles O trabalho coletivo e auto-organização dos estudantes (SEU NEGO).

Por outro lado, ele avalia que a organicidade não se perdeu. Ela se faz presente como elemento formativo apreendido pelos educandos e pode ser observada especialmente nos momentos de lutas e reivindicações nos quais os ledoquianos são protagonistas da organização dos espaços, como no movimento de ocupação da FUP e depois, do Campus Darcy Ribeiro.

A organicidade não se perdeu. A organicidade ficou presente no tempo da Ocupação da FUP, que se inicia na FUP pela organicidade dos educandos da LEdoC. Eles começam a se articular, se organizar e depois da FUP, a ocupação foi para o Darcy Ribeiro e aí estoura. Teve grupos de especificidades de estudantes, totalmente diferentes sem muita compreensão da organicidade. E aí mesmo com todas as limitações do próprio

curso com organicidade, a uma compreensão e eles se apropriam do conceito de organicidade, e eles em outros espaços conseguem se organizar (SEU NEGO).

Como aponta Caldart (2011), esse é um processo de educação alargada, e que Frigotto (2012) define como a educação omnilateral, que é um dos princípios formativos almejados pelo Movimento da Educação do Campo. Caldart defende que o educador “deve assumir uma visão que vincula a educação a processos de formação do ser humano, que podem acontecer com a intencionalidade pedagógica em diferentes lugares sociais, diferentes situações, diferentes situações tempos de vida ” (CALDART, 2011, p. 103).

A LEdoC, como um curso formativo que pleiteia forjar o educador do campo com uma visão alargada de educação, na qual os educandos e egressos atuam em diversos espaços e tempos, dentro e fora da escola, com o intuito de transformar a realidade para atingir a emancipação humana. É a comprovação de que o curso está superando esse desafio e está atingindo um dos objetivos a que se propõe.

Pensando e agindo na mesma sintonia, educadores e educandos da LEdoC participaram como protagonistas das lutas e dos embates políticos dentro e fora do território universitário, contribuindo com a expansão das políticas públicas educacionais para todos os sujeitos de direito, sejam eles do campo ou da cidade. Um elemento facilitador dessa inserção dos educandos da LEdoC em participar e se envolver nas lutas em diversos tempos e espaços formativos é a Pedagogia da Alternância, a essência formativa do curso, alternando os dois tempos formativos, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

A Pedagogia da Alternância tem um caráter formativo importante, imprescindível, essencial e tão necessário para os graduandos participarem ativamente do movimento da Educação do Campo. As idas e vindas entre comunidade e universidade no decorrer do processo formativo possibilitam aos educandos e educadores participarem de diversos espaços e tempos formativos, como os seminários do Tempo Comunidade, organizados pelos educandos em seus territórios, contribuindo com sua inserção na escola de origem e na comunidade debatendo, discutindo criticamente e promovendo estratégias, ações e atitudes transformadoras da realidade. Esse é o movimento da unidade

teoria e prática, a práxis, que se faz presente como elemento formativo no curso da LEdoC.

O entendimento de que a Pedagogia da Alternância possibilita não só a aproximação da práxis da docência, mas sua materialidade no ato docente, encontra ressonância no depoimento de Gabriela:

A diferença que faz essa proposta de alternância, não é uma práxis pela práxis, teoria e prática, é uma práxis que visa a interação do conhecimento com as vivências, com as experiências no sentido de melhora e transformação no sentido de formação, não apenas um leva e traz. É algo que leva e traz no sentido na perspectiva de melhoria, de transformação e de emancipação de fato. Estudantes se emancipam, eles vão para a comunidade, passam os conhecimentos de valorizar os conhecimentos das comunidades e trazem as experiências vividas nas escolas e nas comunidades, dos seus territórios para dentro da LEdoC, que isso vira metodologia, vira material didático, de fato faz sentido a Educação do Campo nesse movimento da Alternância (GABRIELA).

Perguntei a Seu Nego se ele percebia a unidade da teoria e da prática (a práxis) presente nas escolas do campo com a presença dos educadores do campo formados na LEdoC. Seu Nego afirmou que entendia que a práxis da docência está sendo apreendida pelos graduandos: “Sim, o tempo todo. Quando você leva a ciência para compreender a realidade você vai ter o tempo toda essa relação, não sei na prática, mas na teoria vai ter essa relação da teoria e a prática” (SEU NEGO).

Esse movimento dialético e prático inserido nos tempos formativos e educativos desde dos primórdios do curso da LEdoC trazem à tona as dificuldades enfrentadas pelos graduandos em colocar em prática a teoria apreendida no Tempo Universidade.

São inúmeros os fatores que dificultam a materialização da transformação escolar por parte dos educandos da LEdoC quando retornam à escola como professores ou estagiários. Pode ser a direção escolar exigindo que seus professores sigam a proposta curricular conservadora e hegemônica, com as disciplinas fragmentadas, ou até os professores que não entendem que a forma tradicional de lecionar precisa ser mudada.

Para ilustrar esse cenário das escolas do campo, trago para o debate o depoimento de Gabriela relatando que, ao retornar à escola do assentamento que contou com sua participação na luta para construí-la e organizá-la, teve de pedir autorização ao secretário municipal de educação e explicar os motivos e as ações que realizaria no período de inserção orientada na escola. Ela apontou ainda o agravante de a educação do campo ser vista e tratada com descaso pelos governantes. A política da educação rural estava impregnada e a possibilidade de a escola ser fechada era iminente.

Esses governos nunca discutiram a escola do campo é sempre escola rural, sempre trabalhando na perspectiva de fechamento de escolas. Minha escola funcionava em dois turnos, fechou um turno. Quando estava estudando ainda, quiseram fechar o Ensino Fundamental II e levar os estudantes para a cidade, houve resistência das famílias. A Educação do Campo nunca foi discutida. A minha inserção na escola, tive que pedir autorização ao secretário de educação, quando cheguei na secretaria de educação tive que explicar o que iria fazer na escola, isso na inserção orientada da escola, no primeiro semestre, em 2009, tive que enfrentar eles, fui falar em Educação do Campo, eles ignoraram, disseram que em Unai não tinham mais Educação do Campo, que a Educação do Campo para eles era a escola rural, multisseriada, e que lá estava moderna, que lá não tinha escola rural, pois o que era estudado na cidade era estudado no campo (GABRIELA).

Outro problema para que a implementação da práxis na docência do curso da LEdoC seja incorporada nas escolas do campo é a presença fiscalizadora do Estado, que inviabiliza ou dificulta a transformação da forma escolar. A Educação do Campo com seus princípios incomoda os conservadores que defendem o modelo educacional tradicional e hegemônico.

Esse enfrentamento dos modelos educacionais é apontado por Seu Nego ao comentar que, quando voltava à sua escola, percebia como era difícil aplicar os princípios da Educação do Campo.

A gente aplicava os princípios da Educação do Campo, tentava organizar a escola com a perspectiva de ser uma escola do campo, mas ela continuou sendo uma escola rural, com práticas Educação do Campo, mas ainda uma escola rural. Por que? Pela ausência de movimento social do campo e pela presença forte do Estado, toda semana um representante do Estado, que era da Secretaria Estadual de Educação fiscalizando, então, a

presença forte do Estado, a ausência do movimento social e o público dos estudantes (SEU NEGO).

Essa realidade das escolas do campo, mesmo depois de quase uma década, não mudou muito. Os três graduandos das turmas vigentes da LEdoC, Joana, Macedo e Dona Procópio, ratificam os depoimentos anteriores e mostram que a realidade das escolas do campo continua com muitas barreiras, com muitas cercas de arame farpado impedindo que sejam ocupadas pelos princípios formativos da Educação do Campo.

Joana e Macedo são professores contratados e atuam em escolas estaduais quilombolas do estado de Goiás. Dona Procópio participa, em suas inserções orientadas, da rotina de uma escola estadual urbana que recebe estudantes camponeses.

Uma das dificuldades em desenvolver essas ações é a matriz escolar que fogem da realidade do aluno, e somos orientados a não deixar de cumprir a matriz, mesmo com tais regras fugimos envolvemos alguns assuntos da matriz levando para realidade dos estudantes (JOANA).

As diretrizes que seguimos contemplam as mesmas das escolas urbanas. Ainda não chegamos num modelo de escola do campo ou mais especificamente a uma escola quilombola. O que tem para acontecer numa escola urbana também é para acontecer numa escola do Campo (MACEDO).

As escolas do campo sofrem de várias carências, que começa da estrutura e vai para além delas. O sistema educacional segue o modelo tradicional, onde os professores são considerados os mestres do conhecimento e os alunos pessoas totalmente dependentes dos seus ensinadores. Acostumados e acomodados com a mesmice de sempre reagem contrários quando alguém tenta trazer algo novo, esse se torna um dos fatores que dificultam o fazer pedagógico (DONA PROCÓPIA).

Observa-se que os dois primeiros educandos concordam a respeito de um dos fatores que impedem a implementação dos princípios da Educação do Campo nas escolas camponesas: a exigência de seguir a matriz curricular padronizada para as escolas urbanas e do campo, fragmentando as disciplinas curriculares e descontextualizando a realidade dos estudantes. De acordo com Seu Nego, essa é a presença fiscalizadora do Estado, impondo, exigindo e definindo qual é o modelo educacional a ser seguido por todas as escolas.

Mesmo com a fiscalização cerrada do Estado, os graduandos da LEdoC demonstram que não são sujeitos que se curvam diante da opressão, mas rebeldes, uma característica importante e essencial para um educador do campo. É a rebeldia que pode romper as cercas de arame farpado que até dificultam, mas não conseguem proibir que os princípios da Educação do Campo, aos poucos, penetrem o cotidiano das escolas camponesas, promovendo paulatinamente a transformação da comunidade escolar.

Para Dona Procópia, apesar dos inúmeros fatores que dificultam o fazer pedagógico, quando consegue desenvolver uma atividade diferenciada em suas inserções e percebe a aceitação dos estudantes, sente que é possível mudar a forma e o conteúdo escolar.

É gratificante quando você percebe que os alunos reagem diferentes quando um método novo traz conhecimento e um conhecimento concreto, visível. Como por exemplo, quando em uma aula de leitura e produção de texto eles são convidados a produzirem cenas, serem também produtores de conhecimento. Ou seja, quando a teoria e a prática andam juntos os horizontes se abrem, e as ideias ficam mais claras e fáceis de serem compreendidas (DONA PROCÓPIA).

A realidade de o educador do campo trabalhar com várias disciplinas possibilita e contribui com o movimento de rebeldia dentro da sala de aula. Aos poucos, vai incorporando os conhecimentos que está apreendendo na LEdoC, como demonstra Joana (2017).

Sempre tive a preocupação em relacionar o que estava aprendendo na LEdoC, e transmitir esse conhecimento para os estudantes, trabalhos relacionados o que estava acontecendo na comunidade e no decorrer das aulas fui adequando, conversei com a turma sobre a questão da água na comunidade que é uma das preocupações das pessoas da comunidade, sofre muito sem água, e decidimos construir um trabalho sobre a água, finalizamos nesse final de ano com um jornal. Foi uma das atividades que eles desenvolveram bastante o ensino aprendizagem (JOANA).

O graduando Macedo, há apenas dois semestres como educando da LEdoC, está conseguindo apreender os princípios e os conhecimentos formativos de um educador do campo, e acredita que mesmo com todas as dificuldades apresentadas é possível fazer a interação dos conteúdos

curriculares com os saberes e os fazeres da população camponesa. Por isso, acredita que está no caminho certo, junto com seus pares, para conseguir a transformação da escola.

Penso que estamos caminhando no caminho certo. Já temos muitos egressos nas escolas quilombolas. Fazemos sim relações do que aprendemos na LEdoC, mas ainda temos dificuldade por sermos gerenciados por escolas hegemônicas. As relações da teoria e prática estou tentando desenvolver a partir das questões do inventário da comunidade, onde percebo as especificidades da população e território quilombola, como são realizados os processos de plantios da comunidade, da pesca, da horta à beira do rio que é chamada de vazante com as disciplinas da escola. O que mais dificulta são: a matriz curricular e a direção distante juntamente com o acompanhamento mínimo dos coordenadores (MACEDO).

O processo formativo de tecer os sujeitos educadores do campo continua em movimento dialético, com seus limites, desafios e possibilidades. Às vezes, os fios do tear quase se arrebatam, mas as mãos fortes, resistentes e resilientes do coletivo de “girassóis” se envolvem e conseguem resistir toda manhã, seja na universidade, seja na comunidade camponesa, e prosseguem em ato contínuo, dialético e prático tecendo a Educação do Campo.

4.6 Análise dos processos de planejamento da inserção dos educandos do PPGE/UnB nos componentes curriculares Escola e Educação do Campo I e II, na LEdoC, período de 2016 a 2017

A interação dos graduandos da LEdoC com os pós-graduandos da linha de pesquisa da Educação do Campo do PPGE é um momento educativo singular e importante na formação acadêmica e profissional de cada participante, pois a teoria e a prática estão presentes em um processo unitário de formação, em movimento dialético de ensino e aprendizagem, ou seja, é a materialização da perspectiva da epistemologia da práxis nos diversos espaços e tempos formativos, tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação.

Foram seis encontros formativos em que houve a interação dos pós-graduandos com os graduandos. Desses encontros, foram quatro inserções em componentes curriculares do curso do LEdoC no Tempo Universidade, em três turmas (VII, VIII e X), com a mediação da professora Mônica Molina. Outro encontro formativo foi a participação no seminário realizado na cidade de

Cavalcante, no Tempo Comunidade, e o último, foi a organização e a participação no Seminário de 10 anos da LEdoC.

Com relação à inserção nas aulas dos componentes curriculares da LEdoC no Tempo Universidade, os pós-graduandos são colaboradores do (a) professor(a) orientador(a) e tomam parte de todas as etapas da produção de conhecimento do componente curricular do curso, desde o planejamento até a avaliação formativa dos educandos-graduandos.

A participação nos seminários e o acompanhamento das atividades dos graduandos nas escolas e nas comunidades de origem que compõem o Tempo Comunidade são momentos de formação imprescindíveis para a compreensão das especificidades e dos princípios formativos do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A compreensão e a identificação dos principais elementos formativos de um educador do campo, como a Pedagogia da Alternância e o processo coletivo de ensino e aprendizagem pautado na perspectiva da práxis da docência, são elementos imprescindíveis para a formação omnilateral do educador do campo.

Ao propor conhecer as lutas dos trabalhadores do campo sem perder de vista as relações sociais, a Licenciatura do Campo prioriza a concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora. Trata-se de um processo de investigação do conhecimento, do saber e do fazer camponês interligado com o saber-fazer pedagógico científico, em que a teoria e a prática não são fragmentadas.

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática nas práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada (CURADO SILVA, 2011, p. 22).

4.6.1 Planejamento coletivo: estratégia formativa e educativa

O Planejamento Coletivo é uma estratégia constituída de duas especificidades fundamentais, a formativa e a educativa.

Como estratégia formativa, o ato de planejar em uma perspectiva coletiva possibilita ao professor compreender a importância e a necessidade de integrar um coletivo crítico pensante e atuante no processo de ensino e aprendizagem. A interação com seus pares nos espaços-tempos de planejamento e os momentos de coordenação pedagógica representam rupturas de paradigma na estrutura pedagógica e didática da escola, seja do campo ou do meio urbano.

Quando tem uma postura individualista, muitas vezes o professor define e escolhe conteúdos descontextualizados da realidade para transmitir aos estudantes. Executa a metodologia com a qual se sente mais confortável para “dar a aula” e, de preferência, não ser incomodado por aqueles que estão do outro lado da relação, os estudantes. Ao avaliar, segue a proposta de examinar se os alunos conseguiram absorver o que lhes foi transmitido e registrar nos exames e nas provas para alcançar a média exigida. Reprová-los é a melhor opção para punir aqueles que não conseguiram atingir o nível desejado das habilidades e competências impostas.

Contrariando a postura individualista do professor em seu ato de lecionar, o planejamento coletivo pode ser considerado uma ruptura de paradigma educativo, pois possibilita ao professor emergir do mundo individualista, promove a sua imersão em um universo interativo e dinâmico repleto de possibilidades didático-pedagógicas para transformar a si mesmo como professor e também a seus pares envolvidos na interação das vivências e das experiências educativas.

Na perspectiva do planejar coletivamente, os professores interagem com os outros integrantes dessa relação social, os estudantes, para identificar, reconhecer e respeitar as individualidades sem perder de vista as particularidades constitutivas do processo de ensino e aprendizagem.

A intencionalidade do trabalho coletivo no planejamento é humanizar a ressignificação do conhecimento. É uma estratégia pedagógica fundamental que antecipa as inserções do Tempo Universidade, além de ter um caráter formativo crucial na trajetória dos docentes.

Pensando na própria preocupação do coletivo, inicialmente o nosso desafio, foi como construir nosso grupo de pós-graduandos como coletivo. Então achei interessante que realizar o planejamento coletivamente, realizava etapas de estudo com o coletivo. Para mim, inicialmente foi um desafio porque não era algo que estava presente na minha formação, então para mim que era um grande desafio se transformou em possibilidades. Construir esse trabalho coletivamente seria fazer um planejamento em conjunto, fazer uma inserção na Licenciatura com o trabalho em conjunto, foi um desafio e foi também um momento de muita aprendizagem. (Adão).

Os professores discutem, analisam e definem os conteúdos, ações, estratégias pedagógicas, didáticas e avaliativas do componente curricular em consonância com o perfil da turma e com a realidade na qual a escola/universidade está inserida, para materializar em um processo dialético, prático, para consolidar em reconstrução significativa dos conhecimentos e ser uma ação plena de transformação social.

Nossos planejamentos são de forma coletiva, dialogados. Conseguimos articular visando a melhor metodologia para chegar no estudante, para aproximar mais, tanto as experiências como os conhecimentos que dialogam com a linguagem próxima da deles. E não deixando de passar de fato os conhecimentos científicos, as regras da academia, mas de uma forma mais suave, dialogada e que eles conseguem aprender sem se desprender do conteúdo. Nosso grupo quando participei, primeiro aprendi muito. (GABRIELA).

Outra característica importante no planejamento coletivo é o partilhar com o outro os conhecimentos, os saberes e os fazeres que cada um traz das suas vivências e experiências no decorrer de sua trajetória de professor. Esse compartilhar impactou muito todos os envolvidos, pois conhecer o outro e reconhecer no outro uma referência, um exemplo, um companheiro, foi um elemento fundamental no decorrer do processo formativo e educativo.

Os momentos de planejamento coletivo para a inserção dos tempos formativos da Licenciatura em Educação do Campo, em especial no Tempo Universidade, aconteceram com um período de antecedência suficiente para apresentar as intenções pedagógicas da professora responsável pelo componente curricular do curso da LEdoC.

Seguindo as orientações pedagógicas e curriculares da professora, os educadores organizaram suas participações no período das aulas em duplas, trios ou quartetos. Essa organização foi necessária para possibilitar a participação e a mediação dos pós-graduandos nos tempos formativos no período de uma aula. A quantidade de pós-graduandos e o período do componente curricular foram os critérios observados para determinar o tempo de participação de cada educador na turma.

O coletivo de educadores desenvolveu uma proposta avaliativa na perspectiva formativa, contínua e processual para contribuir com a proposta de aprendizagem que a orientadora trabalhava no decorrer do período do componente curricular do curso.

As estratégias pedagógicas utilizadas com o intuito de acompanhar individual e coletivamente o processo de apreensão e aprendizagem dos conhecimentos trabalhados teve um leque de elementos avaliativos com características subjetivas e objetivas.

Os elementos avaliativos no processo educativo e formativo das inserções nas turmas no Tempo Universidade foram os seguintes: a) participação e envolvimento dos educandos no conjunto das atividades individuais e em coletividades; b) participação e intervenção em sala de aula; c) cumprimento das leituras e atividades propostas; d) produção escrita individual e coletiva com base nas categorias trabalhadas (síntese, memorial, paródia, teatro, charge, poema, cartaz, programa de rádio); e) socialização e debates.

Esse trabalho coletivo possibilitou aos pós-graduandos interação e troca de conhecimentos e experiências importantes para o processo formativo de cada um, seja graduando ou pós-graduando. O coletivo demonstrou reciprocidade, simbiose de envolvimento, compromisso, comunhão e ressignificação da prática docente de cada envolvido.

O trabalho coletivo foi um dos princípios formativos que mais chamou a atenção de Paulo.

O trabalho coletivo foi o que mais me chamou a atenção. Pois a inserção na LEdoC é organizada com um planejamento coletivo impressionante, o qual exige estudo, reuniões, avaliações, sempre na disposição de uma ação coletiva. Aprender a

organizar uma aula em conjunto, na qual todos os pares contribuem com seu conhecimento e metodologia e que no momento da inserção, da aula, não é mais o “meu conteúdo”, o conteúdo “da minha disciplina”, mas o conteúdo “do” e pensado pelo coletivo é uma experiência que nos faz sentir-se realmente um “coletivo de educadores” (PAULO).

Nesse processo formativo, educadores e educandos não seguem regras hierárquicas, pois a aprendizagem é uma troca de conhecimentos, que segue um movimento dialético, prático, numa perspectiva de criticidade. Todos os envolvidos podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e, por isso, sentem-se parte integrante do coletivo de educadores. Esse é um processo formativo e educativo que se aproxima da práxis da docência.

Paulo reconheceu: “o interessante é que ao nos formarmos estamos também formando, pois, o educando da LEdoC vê, na prática, como trabalhar uma disciplina coletivamente, ou seja aqui há uma unidade entre teoria e prática, há efetivamente uma práxis” (PAULO).

4.6.2 Interação formativa: LEdoC e PPGE

1º Encontro Formativo
Componente Curricular: História da Educação
Turma VIII - Etapa III - Período: 8 a 12/3/2016

A primeira inserção do Tempo Universidade aconteceu de 8 a 12/3/2016, no componente curricular História da Educação, Turma VIII - Etapa III, com a participação de 11 pós-graduandos, sendo 5 mestrandos e 6 doutorandos.

Esses educadores colaboradores são participantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Faculdade UnB Planaltina, em Estágio de Docência e Pesquisa, vinculados ao Observatório da Educação do Campo da CAPES. Esse coletivo denominou-se Turma da Mônica, em alusão ao nome da orientadora do curso de Pós-Graduação, Mônica Castagna Molina.

No dia 8 de março, no turno vespertino, as mulheres foram homenageadas com a mística de abertura e também desejaram boas-vindas a todos os educandos. Em seguida, houve a apresentação do coletivo de

educadores, de discentes e do programa e da dinâmica do funcionamento do componente curricular.

Os trabalhos foram iniciados, no segundo dia pela manhã, com a participação da Professora Doutora Kátia Augusto Curado P. Cordeiro da Silva, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

O eixo norteador do componente curricular foi constituído de um estudo crítico da Educação, tomando como referência a relação Educação e Trabalho nas diversas sociedades, em perspectiva histórica. A intencionalidade coletiva foi mediar a História da Educação e do Trabalho nas diversas sociedades (desde as primitivas até a sociedade capitalista) para compreender como os homens e as mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, participavam dos meios de produção e como era o papel social da educação nesse contexto.

Nesse encontro formativo a interação entre os pós-graduandos com os graduandos, a reciprocidade do processo de ensino e aprendizagem é significativa e marcante. A graduanda Joana demonstra a importância desse processo formativo, pois conseguiu apreender o trabalho coletivo dos pós-graduandos e incorporou em sua prática pedagógica na escola do campo.

As aulas de História da Educação, que os pós-graduandos ministraram, foram muito importantes para a construção de atividades pedagógicas na escola. Trouxeram uma experiência incrível de organização e coletividade, pude levar para dentro da escola e comunidade foi a junção de tudo, coletividade, a auto-organização, trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade. Isso tudo com a unidade teórica e prática (JOANA).

A interação dos cursistas do PPGE da linha da Educação do Campo nas aulas da LEdoC possibilitou aos pós-graduandos a percepção e a materialidade da teoria dos fundamentos da Educação do Campo na prática, no chão da sala de aula. O estágio docente é um momento imprescindível para a concretização da materialização da unidade teoria e prática, ou seja, a práxis da docência é percebida na interação formativa com a pós-graduação com a graduação na constituição dos conhecimentos da Educação do Campo.

O estágio docente foi importante para a prática na realidade de tudo aquilo que a gente estuda na disciplina de Fundamentos da Educação do Campo. É um espaço de fazer essa prática. É verdadeiramente fundamental para nossa formação teoria e prática. A participação nas disciplinas da LEdoC, além de trazer o conteúdo da Educação do Campo, é o novo paradigma da educação brasileira. São 20 anos de muita produção de conhecimento forjada pelos próprios camponeses. Então, poder conhecer tudo isso e ver como essa formação está acontecendo na prática é de fundamental importância. (CARMEM).

4.6.3 A organicidade tecendo a essência omnilateral do educador do campo

2º Encontro Formativo
Componente Curricular: Educação e Escola do Campo II
Seminário de Práticas Contra-Hegemônicas: “Desafios para a
transformação da forma escolar atual”
Turma VII - Etapa VIII - Período: 1º a 5/11/2016

Esse encontro formativo teve uma particularidade importante, que acrescenta muito à formação de um educador, no sentido de alargar sua visão de educação e formação omnilateral. Foi uma oportunidade em que os educandos da LEdoC mobilizaram as discussões contra a PEC 55, em tramitação no Senado Federal (antiga PEC 241), e coordenaram o movimento de ocupação da FUP. A mobilização teve repercussão nos diversos meios de comunicação e a adesão dos professores da Universidade e dos estudantes de outros cursos e até mesmo de outro campus.

A mobilização dos educandos possibilitou ao coletivo de pós-graduandos compreender e reconhecer a força das lutas dos educandos, que passaram a ser protagonistas da ocupação, verdadeiros educadores do campo.

Mesmos sabedores da importância da luta e das bandeiras de reivindicações dos educandos, o coletivo teve um impasse a ser resolvido, reelaborar o planejamento, em virtude da mobilização dos educandos da LEdoC, que ocuparam o Campus da FUP.

A organização do encontro formativo teve de sofrer alterações no planejamento das ações propostas pelo coletivo anteriormente. Foi necessário refazer o planejamento do encontro formativo e mudar as ações e as estratégias, até mesmo de local, pois tínhamos a participação de colaboradores que vieram de outros estados, as despesas de traslado e hospedagem, além da agenda cheia, sem possibilidade de remarcar outra data.

Para ilustrar esse momento, como um processo formativo, participei de uma reunião que contava com 50 pessoas de todos os cursos do campus da FUP. Os educandos da LEdoC conseguiram convencer os presentes da importância da auto-organização e da organicidade no movimento da ocupação da FUP.

Reconheci que esses elementos formativos (auto-organização e organicidade) são bem fortes e presentes na formação da LEdoC. Os educandos estão saindo do idealismo para a constituição do ser educador, como almeja a proposta do curso, para mudar a realidade deles.

Seu Nego, quando voltou à LEdoC já como pós-graduando, percebeu que a organicidade é um elemento formativo presente e que está sendo apreendido pelos educandos:

A organicidade não se perdeu. A organicidade ficou presente no tempo da Ocupação da FUP, que se inicia na FUP pela organicidade dos educandos da LEdoC. Eles começam a se articular, se organizar e depois da FUP, a ocupação foi para o Darcy Ribeiro e aí estoura (SEU NEGO).

Os educandos da LEdoC vivenciaram da maneira mais concreta possível a materialidade no movimento da práxis da docência em outros tempos e espaços formativos, o que lhes possibilitou compreender os elementos formativos da organicidade e o trabalho coletivo em sua essência.

A pós-graduanda Del, ao comparar o contexto da LEdoC com a realidade universitária de seu local de origem, declara que a auto-organização e a organicidade se fazem presentes no curso e que os graduandos estão apreendendo esses elementos formativos na sua personalidade de educador:

Então, eu acho que desses elementos, o que mais me chama atenção é auto-organização dos estudantes e organicidade. Para mim é muito forte e muito diferente de tudo que eu já vi. Um curso inteiro se reunir uma vez por semana para debater coisas internas e coisas externas que estão relacionados a isso. Não conheço nenhuma experiência que se aproxime disso, isso nem acontece nem entre os professores. Isso me chama muito a atenção, isso se reverbera nas aulas que acompanhei, junto com a "Dina" nas turmas que a gente acompanhou conjuntamente e isso aparece nas falas dos estudantes é forte. É forte também na maneira de participar das aulas e do protagonismo (DEL).

Vinda de outra realidade educacional, de outro modelo de projeto formativo de educador, a inserção nos tempos e espaços formativos da LEdoC, serviram para a professora universitária rever sua prática docente, o que propiciou sua transformação como educadora no real sentido do movimento dialético e prático. Del confirma como está sendo esse processo de autotransformação:

Isso tudo é muito interessante, muito inovador e me fez e faz repensar várias coisas na verdade agora, que irei voltar a dar aula, dos vários impactos que isso consegue provocar dentro de uma universidade, enfim do processo de formação de cada um dos sujeitos (DEL).

4.6.4 Além dos princípios formativos da LEdoC, a humanização do processo formativo

3º Encontro Formativo
Componente Curricular: Educação e Escola do Campo II
Turma X e XII – Período: 5 a 7/1/2017

Esse encontro formativo teve uma particularidade que o diferenciou dos outros: a recepção das turmas X e XI.

Recepcionar os sujeitos camponeses que adentram a universidade pela primeira vez, contribuindo para que essa chegada seja a mais humana possível, é fazer parte da história dos futuros educadores do campo e da continuidade do movimento formativo da Educação do Campo.

Quando estavam planejando as inserções, os pós-graduandos e a professora mediadora estavam atentos às características da turma. Não tinham referências nem informações sobre o perfil dos estudantes. Sabiam que se tratava de uma turma muito heterogênea, dos mais diversos territórios identitários, e que, por isso, a dinâmica de apresentação e recepção deveria ser a mais interativa possível.

Outro desafio proposto para o coletivo de pós-graduandos foi compreender como poderiam aprofundar os princípios da LEdoC, demonstrando a essência formativa do curso em curto espaço de tempo para a apreensão dos temas e conceitos propostos.

A professora do componente curricular Educação e Escola do Campo II, a orientadora Mônica Molina, demonstrou em sua participação qual seria a linha

a ser seguida pelo coletivo, a compreensão de que o graduando precisa ser recepcionado com sentimento de humanidade e sem palavras rebuscadas.

Houve um momento em que a professora parou para nos perguntar humildemente como estava sendo a sua participação, se estava conseguindo não acelerar e se estava passando os conteúdos propostos com fluidez, mesmo sendo conceitos muito teóricos. Essa atitude da professora, que pediu a avaliação do coletivo, possibilitou a nós (a mim) entender que o processo formativo não se faz apenas de transmissão, e sim de entendimento, da apreensão pelos receptores.

E por isso, os pós-graduandos ficaram atentos às inserções nos tempos e espaços formativos e educativos, dentro e fora da sala de aula, reconhecendo como estava se dando a interação com os educandos no processo de transmissão dos conceitos propostos, possibilitando a apreensão significativa dos conhecimentos no processo de aprendizagem.

No sentido de atenção e compromisso do coletivo em possibilitar aos graduandos uma proposta contra-hegemônica, inovadora e interativa para ressignificar a práxis docente, Adão traz um depoimento sobre a intencionalidade de possibilitar o protagonismo do educando:

Os momentos que achei mais marcante, aqueles que surgiam quando os estudantes protagonizavam mais manifestação artística, como uma paródia, a partir dos temas que eram estudados ao longo do dia. Alguns estudantes elaboravam poemas e recitavam depois da aula, um rap em que eles relacionavam os conteúdos e os temas abordados com a realidade deles. Das melhores lembranças que eu tenho das inserções, que os estudantes protagonizavam atividades artísticas com os conteúdos trabalhados e conhecimentos construídos (ADÃO).

4.6.5 O elemento formativo, a interdisciplinaridade, concepção teórica e prática

4º Encontro Formativo
Componente Curricular: Educação e Escola do Campo
Turma VIII - Etapa V - Período: 8 a 10/3/2017

O 4º Encontro foi o momento em que aconteceu a inserção no componente curricular Educação e Escola do Campo. Tive a parceria com Adão

e a professora Molina, como mediadora. Essa ação didático-pedagógica, quando foi trabalhado o conceito de interdisciplinaridade, possibilitou o estreitamento da relação entre os pós-graduandos (mestrandos e doutorandos) e os graduandos da Turma X.

Para a pós-graduanda Carmem, a interdisciplinaridade, um dos princípios formativos da LEdoC, está muito presente no próprio processo formativo e educativo de interação e integração dos coletivos de educadores (pós-graduandos e graduandos).

Sobre os princípios da Educação do Campo, todos eles estão presentes, mas a interdisciplinaridade foi muito presente. O fato da gente, alunos da pós-graduação do mestrado, doutorado, graduação e professora, juntos, fazendo desde o planejamento a inserção na sala de aula e avaliação, possibilita a gente verificar a interdisciplinaridade na prática. É a relação teoria e prática, a práxis. Sobretudo é uma formação de professor diferenciada, não é aquela que é só feita por teoria. É efetivamente no planejamento, na avaliação, em todos os processos da organização do trabalho pedagógico que acontecem na prática (CARMEM).

Foi importante essa participação para nós, pós-graduandos, pois conseguimos aprofundar a discussão e a reflexão crítica sobre a interdisciplinaridade segundo os teóricos Caldart (2011), Freitas (2012) e Frigotto (2008). Esse é um elemento formativo essencial para a transformação da realidade da escola do campo, na perspectiva da sua forma e do conteúdo, das relações humanas.

O entendimento que Caldart (2011) traz sobre a interdisciplinaridade pressupõe as seguintes ações essenciais para a transformação da forma escolar: a) a articulação crítica dos modos de produção do conhecimento à vida na experiência social; b) a superação da fragmentação disciplinar com vistas à compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade; c) os problemas da realidade são objetos de estudo e aprofundamento; d) o vínculo entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade; e) o reconhecimento das especificidades da vida no campo (lutas e contradições); f) a percepção da escola em conexão com a transformação social mais ampla.

Para a mediação com a turma sobre o princípio formativo da interdisciplinaridade, seguimos os conceitos teóricos apresentados por Frigotto, Freitas e Caldart, partindo, em seguida, à prática e trazendo para os alunos uma possibilidade de incorporar a interdisciplinaridade como estratégia educativa.

Como exemplo dessa prática na sala de aula, trouxemos uma escola do campo de Cavalcante, que tem a mandioca como referência na comunidade. Nessa escola, foi feita uma pesquisa acadêmica, por um professor egresso da LEdoC, cujo eixo norteador foi a produção de farinha na comunidade. O professor relatou que no PPP da escola a mandioca e a produção de farinha não fazem parte do currículo escolar.

Perguntamos a Macedo, um dos graduandos da turma, que é professor nessa comunidade, se o trabalho de produção da mandioca está presente na escola, se é um eixo norteador curricular, se trazem os saberes e os fazeres do sistema de produção da mandioca para o currículo. Ele reconheceu que, mesmo depois da pesquisa acadêmica, a mandioca não está sendo incorporada como conteúdo curricular da escola.

Aproveitamos essa situação e apresentamos uma estratégia de como fazer essa interdisciplinaridade, trazendo ações didáticas e pedagógicas para apresentar a mandioca e suas especificidades nas diversas áreas do conhecimento, trazendo essa interação para o dia a dia da comunidade, ressignificando a produção de conhecimentos científicos com a integração dos saberes e fazeres do homem do campo. Foi um momento proveitoso, mostrando que é possível desenvolver a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

As pós-graduandas Dina e Del mediarão a inserção na Turma VIII e apresentaram algumas contribuições. Elas perceberam como a interdisciplinaridade está sendo apreendida como elemento formativo pelos graduandos que já estão há mais tempo no curso. A percepção crítica das educadoras é de suma importância para promover uma discussão crítica sobre o curso e pode contribuir com o coletivo de educadores do curso da LEdoC para uma avaliação do próprio curso.

Os momentos de participação dos graduandos, tanto nos relatos de experiências nos estágios docentes quanto nas avaliações formativas, serviram para as educadoras compreenderem como está se desenrolando o processo de incorporação da interdisciplinaridade no trabalho docente na escola do campo.

As pós-graduandas entenderam que a interdisciplinaridade, para a maioria dos educandos, é um conceito teórico, uma concepção idealista, que ainda não promoveu a transformação da forma e do conteúdo nas escolas nas quais realizam as inserções e os estágios supervisionados.

Eu percebia que nas inserções que é isso o tema da interdisciplinaridade, essa é uma grande questão para eles, uma dificuldade de vislumbrar isso de forma materializada nas suas comunidades, nas suas escolas até porque eles também vieram de uma formação escolar fragmentada, pelo menos era isso que a gente escutava (DEL).

A incorporação da interdisciplinaridade na escola é impedida pela estrutura burocrática, conservadora e hegemônica da escola, pela transmissão de conteúdos fragmentada, as relações humanas hierárquicas, entre outros impedimentos, e, por isso, não é um processo fácil de se realizar.

Del também tem a mesma percepção de dificuldade da materialização da interdisciplinaridade no cotidiano escolar:

Essa formação fragmentada é que está instalada nas escolas. Essa grande dificuldade de visualizar isso nas próprias escolas e, eu vou dizer de alguma coisa que está na aparência, porque também não sou professora do curso, mas sim desse lugar que falo, dessas poucas inserções, de que dentro do próprio curso também havia uma dificuldade dos estudantes de enxergar o que era a interdisciplinaridade, por exemplo, dentro pelas áreas. Eu senti um pouco, não tinha muita clareza nos textos, nas correções, assim não havia uma clareza teórico-prática do que isso significava naquela formação ou talvez naquele momento da trajetória acadêmica dos estudantes não eram capazes de sintetizar isso no texto, de repente, daqui alguns anos, ou em outras experiências consigam sintetizar, porque realmente não é uma coisa fácil, pois já está tão incorporado na gente. (DEL)

Em relação às dificuldades encontradas pelos que já atuam nas escolas do campo em desenvolver a interdisciplinaridade no trabalho docente, a

educanda Joana colabora com a discussão quando traz à tona a realidade da escola na qual trabalha:

As disciplinas são fragmentadas pelo fato de cada professor se preocupar só com a sua, matemática separado de português e outras, mesmo assim fazemos a interdisciplinaridade em algumas aulas com todos os professores, em minhas aulas procuro colocar todas para ter uma participação e que os alunos percebam a junção (JOANA).

Dona Procópia ainda não é professora, tem suas participações na escola do campo nos tempos formativos de inserção orientada na escola, mas consegue perceber que a fragmentação das disciplinas é um empecilho para que a interdisciplinaridade possa ser desenvolvida nas escolas do campo:

A começar pela dicotomia das disciplinas, a fragmentação do saber. As diversas linguagens não se articulam, as humanas e as exatas não se "casam". Partindo dessa ideia reducionista e simplificada, somos implicados a pensar, por exemplo, que a linguagem teatral não forma, não constitui o ser pensante assim como as demais linguagens, desse modo, nunca é ensinado nas aulas de artes o trabalho com o corpo, o contato com o outro, a relação do eu com o seu objeto (corpo) (DONA PROCÓPIA).

Mesmo com as adversidades apontadas, observa-se que os graduandos e os pós-graduandos estão colocando o conceito interdisciplinaridade, conforme a perspectiva defendida por Freitas (2012), nos espaços formativos com seus pares, inserindo-o em suas estratégias e ações educativas num processo contínuo, conseguindo, aos poucos, transformar a realidade escolar.

Os depoimentos a seguir demonstram o esforço dos educadores, tanto os professores da LEdoC quanto os graduandos que atuam nas escolas, em desenvolver a interdisciplinaridade como elemento formativo e transformador do processo de ensino e aprendizagem.

Joana informa como está sendo esse processo na escola em que trabalha, que traz a imposição da matriz escolar descontextualizada da realidade do aluno como um empecilho para desenvolver o trabalho docente coletivo na perspectiva da interdisciplinaridade: "Na formação de professores, discutimos a interdisciplinaridade que deve ser feita, têm críticas contra a matriz escolar, que não tem a ver com a realidade do aluno, estamos tentando mudar nas aulas" (JOANA).

Dona Procópia tem uma percepção crítica ao avaliar que as áreas do curso da LEdoC não conseguem articular ações interdisciplinares. Para ela, esse é o maior desafio do curso, porém afirma que está tentando priorizar a interdisciplinaridade em sua prática pedagógica.

As articulações interdisciplinares não acontecem nem mesmo entre as áreas. E conseguir esse feito é o nosso maior desafio. Partindo dessas considerações procuro sempre na minha prática pedagógica priorizar a interdisciplinaridade. Não é um desafio fácil, no entanto quando conseguimos é gratificante (DONA PROCÓPIA).

A pós-graduanda DEL ressalta que a interdisciplinaridade está sendo desenvolvida com mais propriedade no Tempo Comunidade do que na sala de aula.

Iria falar da interdisciplinaridade de uma participação num Tempo Comunidade que teve no Assentamento Pequeno Willian, ali pude sentir um pouco mais a tentativa, o esforço de uma relação de teoria e prática, entre a interdisciplinaridade muito interessante com a professora de Química, ao mesmo tempo os estudantes com várias experiências, os saberes locais dos moradores. No Tempo Comunidade foi onde que consegui ver mais vivo essa relação teoria e prática, muito mais do que na sala de aula (DEL).

4.6.6 O protagonismo Kalunga: a vez e a voz de um povo silenciado por séculos

5º Encontro Formativo
Inserção Tempo Comunidade
Seminário TC Cavalcante - GO
18 a 19 de fevereiro de 2017

O Seminário Tempo Comunidade realizado em 18 e 19/2/2017, no município de Cavalcante, que é parte do Sítio Histórico e Patrimônio Kalunga, foi organizado pelos graduandos da LEdoC, principalmente os Kalungas. O local escolhido para o seminário foi muito propício para demonstrar a força da coletividade Kalunga, a sede da Associação Comunitária.

Os pós-graduandos que acompanharam a professora Mônica Molina nesse tempo formativo estavam imbuídos de dois objetivos principais: conhecer a organização e o desenvolvimento de um seminário de Tempo Comunidade e reconhecer o protagonismo dos graduandos quilombolas Kalungas.

A organização do trabalho coletivo, com a organicidade e auto-organização dos graduandos e dos educadores, foi marcante, seguindo as mesmas características de outros seminários em outros territórios identitário, como, por exemplo, a organização e a distribuição da alimentação com capricho e a organização dos alojamentos para os participantes de outros territórios, além da presença marcante da cultura Kalunga com suas manifestações artísticas, tais como a dança e a capoeira.

A organização do trabalho pedagógico teve a participação de vários educadores, que conseguiram promover aulas temáticas e interdisciplinares aprofundando o estudo da realidade. Houve uma saída de campo a rios e a indústrias de mineração desativadas para se estudar como ocorreu o processo de exploração dos recursos minerais e como podem ser evitadas outras ações predatórias ambientais na região.

Tivemos o protagonismo dos graduandos que promoveram no Seminário um debate, com a participação das associações comunitárias quilombolas e representantes políticos, para consolidar o compromisso em prol dos interesses e dos direitos da população quilombola, deixando de lado os resquícios individualistas. O depoimento da graduanda Dona Procópia demonstra a importância do Tempo Comunidade para aproximar a universidade da comunidade camponesa.

Nos seminários de Tempo Comunidade, nós estudantes, assumimos funções importantes de coordenação que trazem aprendizados para nossa prática docente. A organização de TC na comunidade nos coloca, também, como intermediários do conhecimento científico entre o conhecimento empírico, quando a comunidade é convidada a dialogar conosco assuntos pertinentes a todos. (DONA PROCÓPIA).

Foi valioso acompanhar os graduandos Kalungas em seu território e perceber como eles se sentem à vontade para mostrar sua cultura, seus valores, seus saberes seculares, e mesmo com toda a opressão histórica que os levou ao silenciamento, jamais se afastaram de suas origens, de suas tradições.

A pós-graduanda Dina ressalta o seu anseio de ir ao Seminário para conhecer a cultura quilombola que não está silenciada e comprovar o protagonismo dos graduandos Kalungas:

Ter ido para o seminário lá em Cavalcante, foi importante para mim, tinha essa percepção de que a cultura quilombola os obrigou ao silenciamento da voz. Mas como eles são muito fortes, muito arreigados em muitas questões, eles têm clareza da defesa que tem que fazer, tem a ver com a cultura, com a dança, com a música, com a capoeira. Foi bem marcante, porque que a gente escutava, podia ver muito mais, convivemos com eles três dias, lá em Cavalcante. Eles dando as aulas, levando a gente para Cachoeira, para aqueles lugares. Eles falando em relação ao espaço (sede da Associação), que eles construíram o espaço coletivo (DINA).

Essa aproximação e ocupação da LEdoC e outros territórios educativos possibilita aos Kalungas fortalecer e perpetuar sua história e sua cultura secular.

Você percebe hoje a UnB, a Licenciatura em Educação do Campo, com a presença marcante do componente quilombola e isso é algo para ser valorizado, que eu acho que isso é muito forte, como elemento para potencializar o trabalho de formação mesmo e talvez isso é muito forte por ele também terem ido para área da linguagem (DINA).

A presença marcante dos Kalungas no território universitário, como já foi apontado, com a marca expressiva de 43% dos graduandos da LEdoC depois do Seminário TC de Cavalcante, possibilitou ao coletivo de pós-graduandos compreender e valorizar ainda mais a força e a cultura Kalungas.

A estrutura organizativa e pedagógica do curso da LEdoC é forjada na essência para formar um educador do campo a partir da militância do MST, com aproximação dos elementos formativos da Pedagogia Socialista. Dina corrobora essa percepção:

Percebo a preocupação de alguns professores de garantir essa outra organização, essas especificidades, que não é a mesma que o movimento social organiza, mas não é compreendido por todos. Para alguns é compreendido como que é a militância é apenas o que MST faz, colocar o MST como modelo. Isso para mim é prejudicial porque esse estudante já tem essa perspectiva, essa perseguição que os levou a refugiar numa área, de colocar-se distantes do poder de fala (DINA).

Entretanto, com a presença Kalunga consolidada no curso da LEdoC, é necessário que os educadores ledoquianos possam compreender cada vez mais, como já o fazem alguns professores, que estão trazendo os Kalungas para

serem protagonistas do curso. Esse povo, que não gostava e nunca tinha ouvido falar em mística, hoje conta com atrizes e atores integrantes de um Grupo de Teatro Vozes do Sertão Lutando por Transformação que trazem a voz e demarcam a vez dos Kalungas para transformar a realidade das escolas do território quilombola.

4.6.7 Consolidação do trabalho coletivo: LEdoC, presente!

6º Encontro Formativo
Seminário de 10 Anos da LEdoC
23 a 27 de outubro de 2017

O Seminário de 10 Anos da LEdoC foi a clara materialização da força do trabalho coletivo e solidário. A consolidação do trabalho coletivo teve como protagonismo a própria LEdoC.

A participação do coletivo para organizar os mínimos detalhes, como uma singela flor da lembrancinha, e a grandiosidade do evento foi um trabalho hercúleo de cooperação em torno de um propósito de comprovar o legado e a confirmação existencial da LEdoC em seus 10 anos de existência. Foram momentos de planejamento e trabalho coletivo de educadores e educandos que não tinham crachás identificando sua “patente” acadêmica. O que identificava cada integrante do coletivo era a palavra de ordem: "LEdoC, presente!".

Foi uma semana intensa de trabalho para todos os envolvidos direta ou indiretamente nos diversos grupos: da organização dos espaços e tempos da LEdoC, da logística, da recepção dos palestrantes, dos audiovisuais, do registro e memória, da secretaria, da confecção e entrega das lembrancinhas, das místicas, das encenações teatrais, e tantos outros. Vale ressaltar a presença de educadoras e educadores, mestras e mestres, testemunhas da história do Movimento da Educação do Campo, que continuam contribuindo com o processo formativo e educativo da classe trabalhadora. Conseguiram sintetizar a importância da luta, da resistência, da persistência, da resiliência de todos os envolvidos na defesa da Educação do Campo desde os primeiros tempos de construção até os dias atuais.

4.7 Apreensão das estratégias do processo formativo de educadores na pós-graduação a partir das experiências formativas de inserção na LEdoC

A participação dos mestrandos e doutorandos, nos tempos formativos propostos pelo curso da LEdoC, contribuiu para aproximar a pós-graduação e a graduação, diferentes por características e intencionalidades formativas e educativas. Conseguiram dialogar entre si, interagir e promover um ambiente com muitas possibilidades de aprendizagem.

O coletivo de educadores (graduandos e pós-graduandos) respeitou as singularidades e as particularidades, confluindo em um movimento dialético, trabalhando como uma totalidade, a fim de ressignificar a relação entre os dois universos formativos. A participação crítica e criativa dos pós-graduandos demonstrando a experiência do saber-fazer pedagógico em sua especificidade, seja no âmbito universitário ou da educação básica, demonstrou aos graduandos, e até a si mesmos, que o trabalho docente coletivo é possível e transformador da realidade da escola.

A LEdoC é uma experiência formativa contra-hegemônica de grande relevância que pode contribuir com outros projetos formativos e educativos que almejam incorporar o trabalho coletivo como um princípio, um elemento formativo de educadores formais e informais.

A interação dos pós-graduandos e graduandos tem uma essência formativa no sentido de reconhecer e perceber a sua importância e a sua contribuição para os sujeitos que participaram desse processo formativo-educativo, numa perspectiva de autotransformação e ressignificação do seu trabalho docente.

As percepções críticas dos envolvidos nessa experiência formativa, servem para mostrar como cada participante apreendeu os elementos formativos e possibilitam vislumbrar as possibilidades de autotransformação, no sentido de ressignificar e aproximar das práxis da docência. Nesse sentido, as percepções e as apreensões de cada educador possibilita reconhecer o movimento transformador do curso da LEdoC, para aqueles que estão no Movimento da Educação do Campo desde sua origem e mesmo para os que estão ingressando agora.

Macedo, professor há seis anos na escola Kalunga, num contexto conservador, hegemônico e com um currículo descontextualizado da realidade

dos estudantes, reconhece que, mesmo chegando há pouco tempo na LEdoC, está conseguindo perceber as mudanças em sua prática docente:

Antes da LEdoC não tinha a percepção da vinculação dos conteúdos programáticos com relação à comunidade. Após o ingresso na Universidade é perceptível a junção dos saberes e dos fazeres daquele povo remanescente quilombola com os conteúdos científicos, relacioná-los com a vida cotidiana fica mais fácil o aprendizado dos nossos estudantes. (MACEDO).

O educador e educando percebe também a importância da proposta formativa ledoquiana que valoriza os saberes e os fazeres populares como um elemento formativo e educativo. Isso faz toda a diferença para esse povo que tanto foi discriminado pelo simples fato de ser quilombola, ser negro Kalunga. Macedo ressalta: “A LEdoC é importante para perceber o projeto de construção, de transformação de uma escola que desenvolve no estudante a criticidade, o papel de não discriminar qualquer saber, ao contrário, reconhece que todos possuem conhecimento” (MACEDO).

O educador do campo, em seu processo formativo, passa a entender a importância da arte como uma possibilidade de denúncia, de expressão da indignação sobre a opressão sofrida pelos homens e mulheres em diversos aspectos, compreende que a arte empodera os oprimidos. Por isso, a práxis da Mística é tão presente e marcante no curso da LEdoC. A Mística, tem o poder de dar voz a quem vive silenciada.

Dona Procópio, integrante de um coletivo teatral (depois que adentrou na LEdoC), identifica a Mística como um elemento formativo apreendido, destacando a sua importância para desenvolver uma educação do campo na perspectiva de uma visão alargada.

Minha participação na mística dos 10 anos da LEdoC foi um momento de suma importância, no qual, me proporcionou ricas aprendizagens e reflexões. Aprendi mais uma vez que não aprendemos sozinhos, que a atividade quando é dotada de princípios educativos tiramos lições para vida toda. A mística tem um poder único, ela consegue despertar em nos sentimentos que a amargura do mundo escondeu. E como futura educadora do campo as reflexões proporcionadas por esses espaços formativos são questões a mais para pensar uma prática docente que não fragmenta os saberes (DONA PROCÓPIA).

A educanda ressalta que, na interação com os pós-graduandos, conseguiu compreender e apreender o trabalho interdisciplinar:

Por meio dessa vivência compreendemos que o trabalho interdisciplinar está ancorado em bases factíveis e possíveis de serem realizadas. A partir dessa experiência e das aulas dessa disciplina conseguimos compreender questões importantes que estavam no nosso cotidiano como a necessidade da organização do trabalho coletivo (DONA PROCÓPIA).

Joana é educadora do campo em uma escola Kalunga com características semelhantes à de Macedo, no sentido da organização do trabalho pedagógico e administrativo. Conseguiu, a partir da interação com os pós-graduandos, apreender elementos formativos essenciais para a transformação escolar, a coletividade, auto-organização, trabalho como princípio educativo e interdisciplinaridade na perspectiva da práxis da docência. Outro elemento transformador da realidade foi a visão de educação alargada.

Nos ajudaram compreender a realidade da nossa escola e da nossa comunidade, contribuíram na formação curricular das escolas do campo e na organização como sujeito do campo, os saberes foram valorizados, como estudantes e professores. Sentimos que estavam lidando com a mesma realidade e isso também foi importante para a construção dos saberes. As atividades práticas e avaliativas, além do aprendizado foram divertidas, houve muita interatividade e os grupos se empenharam em expor o rap, o teatro, programa de rádio e outros. (JOANA).

Para Paulo, a materialidade desse movimento forjador da personalidade educadora camponesa, quilombola, como na experiência relatada por Joana, ganha mais força e consistência no momento em que os educadores (graduandos e pós-graduandos) percebem que todos estão no mesmo movimento transformador. É o sentir-se pertencente ao coletivo transformador que faz a diferença. O educador afirma que é o sentimento de pertencimento a um coletivo de educandos e educadores comprometidos com a transformação dos conteúdos e da forma escolar que pode concretizar a mudança da realidade da escola do campo.

A inserção dos pós-graduandos nas aulas da LEdoC amplia o coletivo de educandos e educadores dessa modalidade de ensino, apresentando aos graduandos uma totalidade do processo da formação do educador do campo, que começa na graduação e se amplia até pós-graduação e à profissão do

educador do campo, numa ampla ação pedagógica contínua que envolve teoria e prática.

Essa interação dos educandos da LEdoC com os pós-graduandos, resultam no embrião da transformação dos conteúdos e da forma escolar, pois essas inserções realizadas de uma forma em que os saberes de ambos são valorizados como “matéria prima” para os conteúdos nas aulas da LEdoC, vão mostrando um novo paradigma de ensino e aprendizagem que é fruto da “comunhão dos saberes” que são colocados na sala de aula em um movimento dialético (PAULO).

O processo de ensino e aprendizagem realizado pelos pós-graduandos na inserção nos tempos formativos da LEdoC, em especial, a aula, teve uma proposta de avaliação formativa, dialógica e dialética para investigar como foi a apreensão dos conteúdos trabalhados e observar se houve uma aprendizagem significativa entre os graduandos. Foi proposta uma gama de instrumentos e técnicas avaliativas para deixar os educandos à vontade para expressar suas percepções avaliativas do processo em si, demonstrando se conseguiram apreender e ressignificar os conteúdos trabalhados na construção de novos conhecimentos e se são valorosos para colocar em prática no contexto educativo e concretizar a transformação da realidade escolar.

A graduanda Joana relembra e ressalta como foi satisfatório esse processo avaliativo:

Como estudantes e professores, sentimos que estava lidando com a mesma realidade e isso também foi importante para a construção dos saberes, as atividades práticas além do aprendizado formam divertidas, houve muita interatividade e os grupos se empenharam em expor o rap, o teatro, programa de rádio e outros (JOANA).

Por ter aproximação maior com os graduandos, pois é professora do curso da LEdoC, Gabriela acompanha e media os momentos da organicidade e outros espaços e tempos educativos, a pós-graduanda traz a percepção dos educandos, corroborando para demonstrar o quanto está sendo bem recebido esse processo formativo e como está contribuindo para a formação do educador do campo.

Eles elogiam muito de trabalhar na sala de aula de forma coletiva, de contribuir vários professores com várias vivências e

várias experiências trabalhando um tema de relevância, que a escola e a educação do campo, que conseguem dialogar e conseguem trazer os conhecimentos para dentro da sala de aula, para dentro do curso sem uma barreira, sem desvincular, como “a mesma língua”, como eles costumam falar. Então essa experiência, para mim foi muito gratificante, de conseguir fazer, de siar daquela coisa individualizada, do professor individual, que faz o planejamento sozinho, que não dialoga com os outros (GABRIELA).

Para Seu Nego, a estratégia da professora-orientadora de promover o protagonismo dos pós-graduandos a partir do trabalho coletivo foi importante para o aprendizado de todos.

Uma questão fundamental é a professora-orientadora dar esse protagonismo para os pós-graduandos que estavam ali. O tempo todo. O plano de ensino foi construído coletivamente, a avaliação final foi coletiva, a execução do plano de ensino foi coletiva. Então, o trabalho coletivo foi muito forte, que foi e é muito importante para o aprendizado nosso, como pós-graduandos (SEU NEGO).

O principal elemento formativo do trabalho coletivo de pós-graduandos e graduandos foi o entendimento de que o educador do campo não é um sujeito solitário, um ser individualista, e sim um sujeito solidário. A coletividade propicia a formação do ser humano na perspectiva omnilateral.

“Educador do Campo” é um sujeito formado no coletivo, que meu pensamento, meus conteúdos e atos, não são individuais pertence a um coletivo, me faz sujeito de um coletivo e como tal tenho que direcionar minhas ações. Na coletividade aprendemos o valor de cada sujeito, o quanto cada um tem uma função e importância; e essa constatação me fez um ser humano melhor, pois quanto mais sou capaz de viver no coletivo, mais me humanizo. E nessa perspectiva quanto educador, na construção desse projeto formativo de emancipação dos povos do campo, devo estar mais atento a solidariedade, me reconhecer nesse coletivo, para fortalecer as lutas que eles travam todos os dias contra a opressão do capital (PAULO).

Adão considera que a aproximação da pós-graduação com a LEdoC promoveu uma transformação de sua formação como educador, que está se aproximando de ser um educador do campo a partir da apreensão de alguns elementos formativos do curso.

Está me aproximando da graduação agora, me aproximando dos princípios da Educação do Campo, como o trabalho coletivo, dessa formação omnilateral, tudo isso fez uma grande diferença na minha formação como educador. Não foi só pela mera aproximação da pós-graduação com a graduação, mas por ser a Educação do Campo, a Licenciatura em Educação do Campo, uma outra lógica de organização da Universidade, eu acho que é isso que fez com que a minha formação docente pudesse ser transformada a partir dessa inserção (ADÃO).

4.8 Identificação dos limites e contribuições para a formação docente *stricto sensu* a partir da proposta de interação da pós-graduação e graduação

A proposta da interação e integração da pós-graduação e graduação em um processo formativo recíproco no qual todos os envolvidos são, ao mesmo tempo, educadores, sem distinção do nível de escolaridade, demonstra o aspecto contra-hegemônico essencial para que esse projeto formativo possa ter uma aceitação por todos os que foram investigados.

A percepção dos graduandos trazida por Gabriela novamente reforça que essa proposta formativa e educativa é bem-sucedida e que está conseguindo que mais e mais educadores do campo possam ser os “galos matinais” da transformação da realidade e da forma escolar, e que está reverberando no próprio curso da LEdoC.

Eles elogiam muito de trabalhar na sala de aula de forma coletiva, de contribuir vários professores com várias vivências e várias experiências trabalhando um tema de relevância, que a escola e a educação do campo, que conseguem dialogar e conseguem trazer os conhecimentos para dentro da sala de aula, para dentro do curso sem uma barreira, sem desvincular, como “a mesma língua”, como eles costumam falar. Deixamos um gostinho de quero mais, a gente consegue trazer, inclusive, eles questionam outros professores da LEdoC, acerca do tema, sobre o trabalho, escola do campo, sobre a organização e trazer mais experiências (GABRIELA).

Todo processo formativo tem suas contribuições e seus limites. A LEdoC também os tem. Os limites apontados pelos graduandos dizem respeito ao tempo curto das inserções do coletivo nos componentes curriculares, em razão da própria organização do curso, dificultando o maior aprofundamento dos elementos e princípios formativos na perspectiva da práxis, da unidade teoria e

prática, nos espaços educativos dos tempos formativos (Tempo Universidade e Tempo Comunidade).

O período curto da inserção também dificulta o acompanhamento das produções acadêmicas avaliativas dos graduandos com um retorno significativo com as orientações dos pós-graduandos para ressignificar o processo de construção de conhecimento.

A situação de muitos graduandos oriundos de escolas rurais, com um currículo descontextualizado e com professores que não possibilitaram uma formação da educação básica com subsídios de acesso à leitura crítica e estímulo à produção de textos com criticidade e criatividade, é um contexto que os deixa com dificuldade de expressar suas ideias e suas apreensões na ressignificação do conhecimento.

As pós-graduandas Del e Dina mediaram a inserção em uma turma que tinha graduandos com as limitações apresentadas e sentiram a necessidade de rever o seu planejamento. Essa intervenção promoveu uma condução pedagógica que contribuiu com o processo avaliativo dos graduandos.

Na verdade, sentimos no aspecto de dificuldade nas sínteses escritas e a forma na qual a gente tentou trabalhar isso. Na primeira turma, não houve tempo para esse debate com eles e pedir um retorno das avaliações, que desse tempo de eles reelaborar as questões. O que a gente fez nesse tempo, foi devolver as avaliações, com os elementos que era para avançar, ainda que isso não fosse ter impacto numa nota. Já na segunda turma, com a experiência a partir da primeira, foi fazer a devolutiva dos trabalhos durante o próprio componente curricular para termos esse diálogo com o estudante, de modo que ele pudesse rever a própria escrita e pudesse amadurecer e qualificando, isso sobre essa dificuldade específica. Conseguimos conduzir pedagogicamente (DEL).

Dina ressalta que a inserção foi pontual. E a questão avaliativa para melhorar a produção acadêmica científica precisa ser olhada com uma atenção maior pelo próprio curso.

A gente desejava que os meninos tivessem no nível de alfabetização científica para conseguir materializar na escrita os debates que eles conseguiam fazer na oralidade. A formação oral é muito mais forte do que a formação científica. Mas dizendo que de antemão, que a nossa inserção foi muito pontual, assim

que a gente não conseguiu nem alteração nessa lógica e o que a gente conseguiu foi tentar colocar isso como uma questão para o curso, colocar essa questão para Mônica e colocar uma questão que pudesse ser socializado nesse momento do curso, para que esse fosse um aspecto para ser olhado nessa formação (DINA).

No que diz respeito às contribuições da interação da pós-graduação com a graduação em uma relação educativa dialógica para ressignificar a práxis da docência, são necessárias coerência e atenção por parte dos educadores. Coerência e atenção são dois elementos essenciais que devem ser incorporadas pelo pós-graduando quando estiver planejando a sua inserção no território da LEdoC, pois não pode haver dualidade em sua fala e em suas ações. É preciso ter atenção para compreender que o território da universidade que recebe a classe trabalhadora camponesa requer educadores atentos e que valorizem a cultura e a sabedoria do sujeito histórico, pois o educando do campo não é um sujeito qualquer, é um sujeito de direito.

Coerência entre o conteúdo e a prática pedagógica, para que não aja uma dualidade entre o que se diz e o que se faz, e assim aconteça uma unidade no conteúdo e na forma; formando um educador do campo na perspectiva da práxis. Atenção para o fato de que estou diante de educando sujeitos da sua própria história, e que a universidade deve ser um espaço de valorização desses sujeitos, de sua cultura, de seus saberes, e que nessa perspectiva poderemos construir na universidade um território contra-hegemônico aos saberes e práticas pedagógicas que exclui esses sujeitos da academia (PAULO).

O curso da LEdoC completou 10 anos de existência, um curso formativo e educativo, voltado para forjar o educador do campo que seja capaz de contribuir com a construção da escola contra-hegemônica como um território ocupado pela classe trabalhadora camponesa.

Uma contribuição do curso da LEdoC, que se materializa com o protagonismo dos sujeitos da classe trabalhadora camponesa na universidade, é a presença de pós-graduandos egressos da LEdoC, oriundos do território camponês, militantes de movimentos sociais, mediando uma aula do próprio curso. A esse respeito, Paulo se manifesta:

Isso nunca esquecerei. O conteúdo que eles ministraram: “A Educação do Campo na história brasileira”, naquele momento continuava sendo escrito por eles. Foi uma aula que mostrou aos

educandos da LEdoC, que a universidade já é um território dos sujeitos do campo, um território deles, pois aquela aula era protagonizada pelos seus pares (PAULO).

Outra contribuição da LEdoC é perceber que os graduandos estão cada vez mais apreendendo os elementos formativos que são almejados no PPP do curso (trabalho coletivo, auto-organização dos educandos, estudo da realidade, interdisciplinaridade, entre outros) e são trabalhados no processo formativo. Essa apreensão se concretiza quando os graduandos organizam os seminários de TC em seus territórios. É uma comprovação das potencialidades do curso da LEdoC que está contribuindo com a formação do educador do campo com uma visão alargada e na perspectiva omnilateral.

Os educandos estão indo muito nas experiências; essa reformulação de organização do tempo comunidade, fazer o seminário de TC por território está sendo muito proveitoso, porque de fato a LEdoC se torna uma LEdoC Itinerante, ela vai pra dentro dos territórios, das comunidades, onde os estudantes colocam em prática a auto-organização, eles mesmo organizam o local, organização a alimentação, a participação, ajudam na estrutura, discutem programação, então esse seminário de TC está sendo muito proveitoso para a formação dos educadores do campo (GABRIELA).

O curso da LEdoC representa a concepção da Educação omnilateral em sua plenitude. A interação com outros seres humanos com suas particularidades em prol de uma educação emancipadora é o que potencializa e a deixa mais especial.

A participação de pós-graduandos que vêm de outras realidades educativas diferentes, da educação básica ou da universitária, interagindo com os graduandos é uma experiência de troca e comunhão de conhecimentos e aprendizagem intensa, significativa e gratificante que está contribuindo significativamente com o processo formativo dos educadores do campo.

As contribuições do processo formativo de interação dos pós-graduandos com os graduandos são: a valorização da mística, a vinculação dos conteúdos com a realidade, trabalho coletivo e interdisciplinar, a organização do trabalho pedagógico, o ingresso dos pós-graduandos na LEdoC, a avaliação dialógica e dialética e educação omnilateral. E os limites estão relacionados com o tempo curto das inserções nos componentes curriculares da LEdoC.

No quadro-síntese apresenta de forma sucinta as contribuições e os limites do processo formativo desenvolvido com a interação e a integração dos pós-graduandos da PPGE e os graduandos da LEdoC:

Quadro 4: Síntese das contribuições e dos limites da interação entre LEdoC e PPGE

Contribuições	Limites
Mística	Tempo curto das inserções
Avaliação dialógica e dialética.	Pouco tempo para os pós-graduandos acompanhar as produções avaliativas dos graduandos e possibilitar um retorno significativo para qualificação do processo de construção do conhecimento.
Trabalho coletivo	
Trabalho interdisciplinar	
Organização do trabalho pedagógico	
Vinculação do conteúdo com a realidade	
Educação onmilateral	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre o processo formativo de doutorandos e mestrandos desenvolvido pela Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo do PPGE/UnB, em conjunto com a Licenciatura em Educação do Campo - FUP, conduzem ao reconhecimento da importância dessa proposta contra-hegemônica inovadora que contribui significativamente com a formação continuada e inicial dos educadores do campo, na perspectiva de ressignificação da práxis da docência.

A partir das falas e depoimentos do coletivo de educadores, foi possível conhecer a essência do processo formativo e identificar as tensões, as possibilidades, as contradições, os desafios, os limites e as potencialidades do processo formativo em questão.

Em relação ao curso da LEdoC, os graduandos confirmaram a necessidade da formação por área de conhecimento pleiteada no curso e defendida por Caldart (2011), Molina e Sá (2011). Essa intencionalidade formativa do curso pode contribuir com a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, que sofrem com a escassez de professores licenciados nas diversas disciplinas curriculares, evitando o fechamento das escolas de educação básica do ensino fundamental e médio.

Os pós-graduandos e os egressos da Turma II da LEdoC são protagonistas do movimento da Educação do Campo, pois conseguiram ingressar na universidade como sujeitos de direito. Participaram ativamente da construção da política pública de educação superior e ainda continuam contribuindo com a transformação da Educação do Campo, seja na universidade, seja em seus territórios educativos.

A presença dos pós-graduandos proporciona a aproximação e a interação dos conhecimentos pedagógicos e didáticos acumulados nas experiências do trabalho docente na educação básica e educação superior, conjugados aos princípios e elementos formativos da LEdoC, ressignificando, assim, a práxis da docência.

Os principais elementos constituintes da formação de educadores do campo desenvolvida pela LEdoC, como a Pedagogia da Alternância, o trabalho como princípio educativo, a organicidade e auto-organização, o estudo da realidade, a interdisciplinaridade e a mística, foram observados e apontados com mais ênfase pelo coletivo de educadores como eixos balizadores da transformação da realidade das escolas do campo.

A Pedagogia da Alternância, como princípio formativo, colabora para que os educandos sigam o curso superior sem abandonar o campo. As idas e vindas do graduando ensejam a aproximação e a interação dos conhecimentos científicos com os elementos constituintes da realidade do território camponês (a história, o trabalho e as relações de produção, a cultura, os saberes e os fazeres), promovendo um movimento formativo contínuo, dialético e prático. Essa é uma potencialidade do curso da LEdoC.

Os princípios da auto-organização e da organicidade também foram destacados pelos educadores. Esses foram contribuições dos movimentos sociais, em especial do MST, inspirados na Pedagogia Socialista de Pistrak (2011), Shulgin (2013) e Krupskaya (2017). São elementos constitutivos da personalidade do educador do campo apreendidos pelos graduandos no decorrer do curso e observados nos diversos espaços e tempos formativos da organização dos graduandos e egressos da LEdoC.

A resistência, a persistência e a resiliência foram características marcantes da Turma II de educandos da LEdoC, pois, mesmo sem espaço acadêmico adequado para o funcionamento de um curso universitário, conseguiram superar as adversidades e limitações de estrutura física e pedagógica de um projeto formativo em construção e ingressaram no campus da universidade.

Para os egressos, a estrutura burocrática, conservadora e pragmática da universidade dificultou a realização de ações mais significativas para desenvolver alguns princípios educativos pleiteados pelos movimentos sociais do campo, como o trabalho como princípio educativo, a auto-organização e a organicidade. Caldart (2011) aponta que a aproximação entre os movimentos sociais e a universidade, para pensar, organizar e desenvolver um projeto formativo de educadores, é um encontro repleto de tensões.

Entretanto, foi consenso entre os egressos e demais participantes da pesquisa que esses princípios formativos estão presentes no curso da LEdoC e estão sendo apreendidos pelos graduandos. Isso é perceptível no protagonismo dos educandos da LEdoC em momentos de luta e organização estudantil em prol de direitos dos graduandos e da classe trabalhadora da cidade ou do campo.

As intencionalidades formativas da educação alargada e a educação omnilateral, respectivamente defendidas por Caldart (2011) e Frigotto (2012), são reconhecidas na atuação dos educandos nas escolas e nas comunidades de origem em que estão promovendo a transformação da realidade local e territorial numa perspectiva da emancipação humana.

Por outro lado, o coletivo de educadores apontou fatores que dificultam a materialização e a incorporação dos elementos e princípios formativos apreendidos no decorrer do curso no cotidiano escolar, na perspectiva de transformação da forma e do conteúdo escolar: escola conservadora e hegemônica; proposta curricular fragmentada em disciplinas; presença impositiva e fiscalizadora do Estado; descaso dos governantes em reconhecer os direitos sociais da classe trabalhadora camponesa, como a Educação do Campo.

Os graduandos e os egressos relataram como exemplo de experiência em que o Estado se faz presente na escola o controle sobre o grupo de docentes em relação ao estrito cumprimento da matriz curricular padronizada e descontextualizada da realidade da comunidade escolar. Entretanto, mesmo com as limitações e adversidades impostas pelo Estado, os educadores do campo estão desenvolvendo propostas e projetos educativos contra-hegemônicos e inovadores para transformar a realidade da escola de seus territórios.

A análise dos processos de planejamento da inserção dos pós-graduandos do PPGE da Linha EAEC nos componentes curriculares Escola e Educação do Campo I e II, da Licenciatura da Educação do Campo, período 2016-2017, possibilitou o reconhecimento da materialização de algumas estratégias formativas e educativas que contribuíram com a ressignificação da práxis da docência dos envolvidos no processo.

O planejamento com a participação dos pós-graduandos e a mediação da professora orientadora, refletindo criticamente sobre as estratégias, os textos, os instrumentos e as técnicas de avaliação nas inserções dos tempos formativos, demonstrou ser uma potencialidade do processo formativo.

Entre os princípios trabalhados e apreendidos na interação dos pós-graduandos com os graduandos, destaco a interdisciplinaridade. A perspectiva interdisciplinar proposta por Frigotto (2008), Caldart (2011) e Freitas (2012) é uma possibilidade de rompimento com a fragmentação das disciplinas e de promoção da interação entre os conhecimentos científicos e os saberes e fazeres da cultura camponesa.

As ações interventivas pedagógicas dos pós-graduandos contribuíram com a formação dos graduandos, trazendo a concepção teórica e prática da interdisciplinaridade como força motriz para transformar a realidade da forma e do conteúdo da escola, uma transformação social na perspectiva de emancipação humana.

A interação da pós-graduação com a graduação enfrenta duas limitações. Uma delas diz respeito ao curto período de inserção dos pós-graduandos, pois a organização curricular do próprio curso dificulta que ele seja mais largo. Esse limite de tempo dificulta o aprofundamento dos conceitos propostos para cada componente curricular com uma mediação mais detalhada, um melhor entendimento e apreensão significativa pelos graduandos.

Outra limitação é a dificuldade dos graduandos em produzir textos acadêmicos. Em sua grande maioria, por causa da formação deficiente no ensino médio no que se refere ao processo de leitura e produção textual, eles não conseguem expressar adequadamente as suas ideias nos diversos gêneros de trabalho acadêmico.

A maior potencialidade dessa integração formativa é a troca de saberes e de experiências pedagógicas repleta de cumplicidade e de intencionalidades formativas para forjar o educador do campo que possa transformar a escola do campo e contribuir com a construção do projeto societário dos camponeses.

REFERÊNCIAS

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

_____. Questão Agrária e Agroecologia no Brasil do século XXI. In: MOLINA, M. C. et al. (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexão sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA, 2014.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012a.

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

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. - Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. MEC - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, R. S. Intencionalidades na formação de educadores do campo. In: **Cadernos do Iterra**, ano VII, n. 11, Iterra, 2007.

_____. Desafios à transformação da forma escolar. In CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo - V. 1**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular. 2010b.

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. - Petrópolis: Vozes, 2011, p. 88-131.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b, p. 95-122.

_____. Educação do Campo. In CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

_____. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 177-220.

CARVALHO, H. M.; COSTA, F. A. Agricultura camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, G. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo - Brasil 2015**. Goiânia: CPT Nacional - Brasil, 2015.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008, p. 90-134.

_____. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Revista Linhas Críticas**, vol. 17, n. 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE, 2011.

_____; LIMONTA, S. V. A formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: _____ (Org.). **Formação de professores em uma perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

ENQUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre Brasil, nº 4, 1991, p. 41-55.

FÉLIX, N. M. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): História, estrutura, funcionamento e características. In: MOREIRA, E. M; LIMA, M. C. A. (Orgs.). **Educação do Campo: PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Desenvolvimento Sustentável dos Assentamentos Federais**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016 (Série Cadernos do Residência Agrária, 02), p. 223-250.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008.

_____; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo (texto preparatório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 19-64.

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. V. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, M. (Org.). **Escola Comuna**. 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. - Campinas: Papyrus, 2015. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO, G. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: **Revista Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 1, 2008, p. 41-62.

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

_____. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b,

GOULART, A. L.; BRAGA, P. C; REIS, R. B. Canudos. In: STARLING, H. M. M.; BRAGA, P. C. (Orgs.) **Sentimentos da terra: imaginação de reforma agrária, Imaginação de República**. Belo Horizonte: PROEX; UFMG, 2013. p. 79-88.

GUIMARÃES, A. P. Formação da pequena propriedade: intrusos e posseiros. In: WELCH, C. et al. (Orgs.). **Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: NEAD, 2009, p. 45-55.

HIPOLYTO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 3-21.

JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

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

KRUPSKAYA, N. K. Prefácio da edição russa. In: PISTRÁK, M. M. **A escola-comuna**. 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MACEDO, J. R.; MAESTRI, M. **Belo Monte:** uma história da guerra de canudos. 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. Pedagogia do capital. In CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 538-545.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2 ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELOTTI, F. Resistência camponesa e Agroecologia. In: MOLINA, M. C. et al. (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias:** reflexão sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFS e UFBA). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo 5).

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

_____. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J. V. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. In: **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

_____; HAGE, S. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. In: **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - II ENERA. In: **Boletim da Educação** nº 12. São Paulo: MST, 2014.

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. 2. ed. - Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo 1).

PERICÁS, L. B. Monopólios, desnacionalização e violência: questão agrária no Brasil hoje. In: **Revista Margem Esquerda,** n. 29, 2º semestre. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 59-71.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos. V. 4).

PIRES, J. R. F. Legislações sobre a terra no Brasil e a tradição conservadora. In: STARLING, H. M. M.; BRAGA, P. C. (Orgs.). **Sentimentos da terra: imaginação de reforma agrária, imaginação de República**. Belo Horizonte: PROEX-UFMG, 2013, p. 37-60.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **A Escola-comuna**. 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Ensaio sobre a escola politécnica. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PIRES, A. M. **Educação como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos. v. 4).

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. - Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo 1).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. **Projeto Político Pedagógico**. Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Planaltina (FUP), Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Brasília, 2009. (mimeo).

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

SANTOS, C. A. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas a licenciatura do campo na UnB**. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, M. S. Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. Q. (Orgs.). **Educação rural: sustentabilidade do campo**. 2. ed. - Feira de Santana: MOC; UEFS; SERTA, 2005, p. 31-53.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STEDILE, J. P.; CARVALHO, H. M. Soberania alimentar. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

TOLENTINO, T. L. T. Margens da marcha para o oeste: lutas pela terra em Trobas e Formoso, Porecatu e Sudoeste do Paraná. In: STARLING, H. M. M.; BRAGA, P. C. (Orgs.). **Sentimentos da terra: imaginação de reforma agrária, imaginação de República**. - Belo Horizonte: PROEX- UFMG, 2013. p. 99-116.

